

INSTITUTO FEDERAL BAIANO – CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)

WANDER LUÍS DE OLIVEIRA SILVA

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA PARA O
PROCESSO DE ESTUDAR

Catu

2026

WANDER LUÍS DE OLIVEIRA SILVA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA PARA O
PROCESSO DE ESTUDAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do IF-BAIANO, Campus Catu. Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa: Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Macroprojeto: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Carvalho Nunes

Coorientadora: Prof.^a Dra. Patrícia de Oliveira

Catu

2026

S456a Silva, Wander Luís de Oliveira
Autorregulação da aprendizagem no ensino médio integrado:
contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar/
Wander Luís de Oliveira Silva.– Catu, BA, 2026.
284 p.; il.: color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica –
ProfEPT, 2026.
Orientador: Prof. Dr. Fábio Carvalho Nunes.
Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia de Oliveira.

1. Autorregulação da aprendizagem. 2. Estratégias de autorregulação da
aprendizagem. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Ensino médio
integrado. 5. Autonomia estudantil. I. Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia Baiano. II. Nunes, Fábio Carvalho. (Orient.). III. Oliveira,
Patrícia de (Coorient.). IV. Título.

CDU: 37.041



INSTITUTO FEDERAL BAIANO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



WANDER LUÍS DE OLIVEIRA SILVA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA PARA O
PROCESSO DE ESTUDAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 09 de julho de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FABIO CARVALHO NUNES**
Data: 26/08/2026 21:28:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Carvalho Nunes
Instituto Federal Baiano
Orientador

Prof.^a Dra. Patrícia de Oliveira
Instituto Federal Baiano
Coorientadora

Prof.^a Dra. Mirna Ribeiro Lima da Silva
Instituto Federal Baiano

Documento assinado digitalmente
 **MIRNA RIBEIRO LIMA DA SILVA**
Data: 28/08/2026 11:02:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kátia Regina Xavier da Silva
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Eliane Mahl
Instituto Federal Baiano

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) estudantes que, de diferentes formas, suscitaram reflexões e inquietações acerca do processo de estudar e aprender.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e por me permitir chegar até aqui.

Ao meu pai, Ilbrando de Oliveira Silva (in memoriam), pelos exemplos que ainda orientam o meu ser.

À minha avó, Leonidia Josefa de Oliveira (in memoriam), pelo amor, cuidado e proteção.

À minha mãe, Luzinete de Oliveira Silva, que sempre me ensinou o valor da educação.

À minha irmã, Luana de Oliveira Silva, por todo o apoio incondicional de sempre.

À minha filha, Maria Clara de Queiroz Silva, que me inspira todos os dias a ser uma pessoa melhor, bem como por acolher minhas sugestões autorregulatórias da aprendizagem.

À minha companheira, Isabela Barreto de Queiroz, por todo o apoio, incentivo, cuidado, escuta e por acreditar que o processo sempre se impõe.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes, por conduzir o processo da pesquisa de forma tranquila, serena e responsável, além de sua admirável capacidade de escutar, inspirar e orientar.

À minha coorientadora, Professora Doutora Patrícia de Oliveira, pelo apoio, escuta e orientações, sobretudo nos momentos delicados da pesquisa.

Às Professoras Doutoras Kátia Regina Xavier da Silva, Mirna Ribeiro Lima da Silva e Eliane Mahl pelas contribuições tão significativas para esta pesquisa.

À Professora e pesquisadora da Autorregulação da Aprendizagem, Tânia Midian Freitas de Souza, pelo apoio e pelas valiosas conversas autorregulatórias.

Aos professores do ProfEPT e a todos(as) os(as) docentes com os quais tive a oportunidade de aprender ao longo da minha trajetória estudantil.

Ao ProfEPT, pela oportunidade de vivenciar um coletivo tão potente quanto à turma de 2024. Vocês me enchem de orgulho! E os “bares conceituais”, vamos patentear? Que as circunstâncias da vida nos possibilitem muitos reencontros.

À minha colega de trabalho da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Helka Sampaio Ramos, sempre gentil e competente bibliotecária, pela contribuição na normatização deste trabalho, do PTT e do artigo científico.

Aos demais meus colegas de trabalho da UNILAB, em especial às Professoras Doutoras Carla Verônica Albuquerque Almeida e Eliane Gonçalves da Costa, pela sensibilidade e compreensão durante a realização desta pesquisa.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, que compartilharam suas experiências, impressões e vivências nos seus processos de estudar, tornando possível a construção deste trabalho.

“Aprender não é algo que acontece aos alunos,
é algo que acontece pelas mãos dos alunos.”
(Rosário, Núñez e González-Pienda, 2017, p.
40).

RESUMO

A Autorregulação da Aprendizagem (ARA) pode ser compreendida como um construto por meio do qual os estudantes estruturam, monitoram e avaliam a própria aprendizagem, assumindo o papel de agentes na construção do conhecimento. Apesar das evidências que associam a ARA ao sucesso escolar e acadêmico, sua presença nas pesquisas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda é incipiente. Diante desse contexto, esta pesquisa analisou as contribuições de uma oficina pedagógica fundamentada na ARA para a formação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado de um colégio da rede pública estadual da Bahia, especialmente no que se refere ao processo de estudar. A investigação adotou abordagem quali-quantitativa, de natureza aplicada, caráter exploratório e descritivo, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação. Os dados foram produzidos por meio de questionários e registros decorrentes da aplicação da oficina pedagógica, intitulada “*Rota de uma oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem: um Guia de Bordo para o 3º ano do Ensino Médio Integrado*”, concebida como Produto Técnico-Tecnológico (PTT) da pesquisa. A análise dos dados foi realizada com base no método denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os resultados evidenciaram que a oficina favoreceu a ampliação do repertório de estratégias de ARA dos estudantes nas fases de Planejamento, Execução e Avaliação. Verificaram-se avanços no estabelecimento de objetivos e metas, no planejamento dos estudos, na gestão do tempo, na organização da rotina e do ambiente de estudo, na utilização de estratégias de aprendizagem, bem como no monitoramento e na reflexão sobre o próprio desempenho. Observou-se ainda que a abordagem teórico-prática da ARA, orientada pelos pressupostos preconizados por Pedro Rosário (2004), contribuiu para a apropriação, pelos estudantes, do conhecimento declarativo, procedimental e condicional, assim como favoreceu a compreensão da utilidade das estratégias. Em consonância com esses resultados, 11 dos 13 estudantes afirmaram ter passado a se perceber mais autônomos em relação aos seus estudos, tomando decisões mais conscientes acerca do porquê, do como, do quando, do quê, do onde e do com quem estudar, sugerindo avanços em sua capacidade de escolha e controle sobre os próprios estudos. Além disso, os participantes demonstraram maior consciência acerca do papel do estudante como agente de sua própria aprendizagem e indicaram acreditar mais em suas capacidades para lidar com as atividades de estudo. Diante do exposto, longe da pretensão de encerrar as discussões sobre a temática, afirma-se que uma oficina fundamentada na ARA apresenta potencial para contribuir com a formação dos estudantes, favorecendo a adoção de formas mais conscientes, intencionais e autorreguladas de estudar e aprender. Nessa perspectiva, seus efeitos podem colaborar para a consecução de uma educação politécnica, fundamentada no trabalho como princípio educativo e comprometida com a formação integrada dos estudantes.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem; Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Autonomia Estudantil.

ABSTRACT

Self-Regulated Learning (SRL) can be understood as a construct through which students structure, monitor, and evaluate their own learning, taking on the role of active agents in the construction of knowledge. Despite evidence linking SLA to academic and educational success, its presence in research focused on Professional and Technological Education (PTE) remains limited. Given this context, this study analyzed the contributions of a pedagogical workshop grounded in SEL to the education of 11th-grade students in the Integrated High School program at a public high school in the state of Bahia, particularly with regard to the process of studying. The study adopted a qualitative-quantitative approach, applied in nature, with an exploratory and descriptive character, grounded in the principles of action research. Data were collected through questionnaires and records generated during the implementation of the pedagogical workshop, titled “Roadmap for a Pedagogical Workshop on Self-Regulation of Learning: A Field Guide for the 3rd Year of Integrated High School,” conceived as a Technical-Technological Product (PTT) of the research. Data analysis was conducted using the method known as Collective Subject Discourse (CSD). The results showed that the workshop helped expand the students’ repertoire of self-regulated learning (SRL) strategies during the Planning, Implementation, and Evaluation phases. Progress was observed in setting objectives and goals, planning studies, managing time, organizing daily routines and the study environment, using learning strategies, as well as in monitoring and reflecting on one’s own performance. It was also observed that the theoretical-practical approach to ARA, guided by the principles advocated by Pedro Rosário (2004), contributed to the students’ acquisition of declarative, procedural, and conditional knowledge, as well as fostering an understanding of the usefulness of these strategies. In line with these results, 11 of the 13 students reported that they had come to perceive themselves as more autonomous in relation to their studies, making more informed decisions about why, how, when, what, where, and with whom to study, and recognizing improvements in their ability to choose and control their own studies. Furthermore, the participants demonstrated greater awareness of the student’s role as an agent of their own learning and indicated that they had greater confidence in their ability to manage study activities. In light of the above, and without intending to conclude the discussions on this topic, it is asserted that a workshop grounded in ARA has the potential to contribute to students’ education by fostering the adoption of more conscious, intentional, and self-regulated ways of studying and learning. From this perspective, its effects can contribute to the achievement of a polytechnic education, grounded in work as an educational principle and committed to the integrated development of students.

Keywords: Self-Regulated Learning; Self-Regulated Learning Strategies; Professional and Technological Education; Integrated High School; Student Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo da reciprocidade triádica.	32
Figura 2 – Sistema de autorregulação de Bandura.	35
Figura 3 – Fases do modelo de ARA de Zimmerman (2000).	36
Figura 4 – Modelo PLEA de Rosário (2004).	38
Figura 5 – Estratégias de ARA distribuídas de acordo com as fases do processo autorregulatório	42
Figura 6 – Curva do esquecimento.	65
Figura 7 – Sequência para trabalhar as estratégias de ARA.	67
Figura 8 – Fluxograma da etapa 2 da pesquisa-ação, representado os seis passos do ciclo de condução, realizados durante a pesquisa.	95
Figura 9 – Escola estadual Antônio Balbino, localizada no município de Madre de Deus, Bahia.	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de ARA de Zimmerman e Martinez-Pons (1986 e 1988) inseridas no modelo PLEA de Rosário (2004).	40
Quadro 2 – Etapas para elaboração de um cronograma semanal de estudo com base na literatura da área.	47
Quadro 3 – Etapas para elaboração de um mapa conceitual a partir de Moreira (2012) e Boruchovitch e Góes (2020).	55
Quadro 4 – Síntese dos questionários aplicados durante a pesquisa: título, momento da aplicação, quantidade de questões, de respondentes e os objetivos de cada questionário.	104
Quadro 5 – Síntese interpretativa das categorias de análise com base no perfil dos participantes.	112
Quadro 6 – Distribuição das estratégias de ARA nas fases do modelo PLEA, organizadas conforme a ordem em que foram abordadas nos encontros.	113
Quadro 7 – Detalhamento das questões aplicadas durante os encontros da oficina.	115
Quadro 8 – Categorias das ideias centrais e ancoragens emergidas do primeiro encontro (questão 01), com indicação da quantidade e do percentual de estudantes em cada categoria.	116
Quadro 9 – Categorias das ideias centrais emergidas do encontro inicial, com indicação dos percentuais de estudantes e dos DSC construídos em cada categoria.	125
Quadro 10 – Categorias das ideias centrais emergidas do encontro inicial, com indicação dos percentuais de estudantes e dos DSC construídos em cada categoria.	126
Quadro 11 – Categorias das ideias centrais e ancoragens emergidas do segundo encontro, com indicação das questões de origem, bem como da quantidade e do percentual de estudantes participantes em cada categoria.	128
Quadro 12 – Categorias das ideias centrais e ancoragens emergidas do terceiro encontro, com indicação das questões de origem, bem como da quantidade e do percentual de estudantes em cada categoria.	129
Quadro 13 – DSC emergidos do terceiro encontro, com indicação das questões e das categorias das ideias centrais que lhes deram origem.	140
Quadro 14 – Categorias das ideias centrais emergidas do segundo e do terceiro encontros da oficina, com indicação dos percentuais de estudantes e dos DSC construídos em seu interior.	144

Quadro 15 – Categorias das ideias centrais emergidas do segundo e do terceiro encontros da oficina, com indicação dos percentuais de estudantes e dos DSC construídos em seu interior.	146
Quadro 16 – Avaliação referente ao segundo e terceiro encontros da oficina	148
Quadro 17 – Categorias das ideias centrais e ancoragens emergidas do quarto encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.	150
Quadro 18 – Categorias das ideias centrais emergidas do quinto encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.	151
Quadro 19 – Categorias das ideias centrais emergidas do sexto encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.	151
Quadro 20 – Categorias das ideias centrais emergidas do quarto, quinto e sexto encontros, com indicação dos percentuais de estudantes em cada categoria e dos DSC construídos.	184
Quadro 21 – Categorias das ideias centrais emergidas do quarto, quinto e sexto encontros, com indicação dos percentuais de estudantes em cada categoria e dos DSC construídos.	185
Quadro 22 – Avaliação do quarto, quinto e sexto encontros da oficina.	187
Quadro 23 – Categorias das ideias centrais emergidas do sexto encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.	188
Quadro 24 – Categorias das ideias centrais emergidas do sétimo encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.	188
Quadro 25 – Categorias das ideias centrais emergidas do questionário pós-oficina, com indicação do número da questão de origem e dos DSC construídos em cada categoria.	192
Quadro 26 – Categorias das ideias centrais emergidas do sexto e sétimo encontros, com indicação dos percentuais de estudantes em cada categoria e dos DSC construídos.	197
Quadro 27 – Categorias das ideias centrais emergidas do sexto e sétimo encontros da oficina, com indicação dos percentuais de estudantes em cada categoria e dos DSC	

construídos.	198
Quadro 28 – Categorias das ideias centrais emergidas do sétimo encontro da oficina, com indicação do número da questão de origem e dos DSC construídos em cada categoria.	200
Quadro 29 – Categorias das ideias centrais emergidas da questão 20 do questionário pós-oficina, com os discursos construídos no seu interior, indicação da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.	202
Quadro 30 – Proposta de novo ciclo iterativo da oficina pedagógica sobre ARA.	215

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Quantidade de participantes presentes por encontro na oficina pedagógica sobre ARA, realizada no colégio estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus, estado da Bahia, em 2025..... 98
- Tabela 2** – Respostas oriundas da questão 03 do questionário aplicado no momento pré-oficina, por meio do Google Forms, no colégio estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus, no estado da Bahia, em 2025..... 119
- Tabela 3** – Respostas oriundas da questão 04 do questionário aplicado no momento pós-oficina, por meio do Google Forms, no colégio estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus, no estado da Bahia, em 2025..... 120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARA –	Autorregulação da Aprendizagem
CAF –	Coisas a fazer
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS –	Conselho Nacional de Saúde
CTP –	Coordenação Técnico-Pedagógica
DSC –	Discurso do Sujeito Coletivo
EM –	Ensino Médio
EMI –	Ensino Médio Integrado
EPT –	Educação Profissional e Tecnológica
IFBA –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBAIANO –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFCE –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IA	Inteligência Artificial
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PE –	Produto Educacional
PLEA –	Planejamento, Execução e Avaliação
PROEJA –	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFEPT –	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PTT –	Produto Técnico-Tecnológico
SD –	Sequência Didática
SDI –	Sequência Didática Interativa
TALE –	Termo de Assentimento e Livre Esclarecido
TCLE –	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TSC –	Teoria Social Cognitiva
UNICAMP –	Universidade Estadual de Campinas
UNILAB –	Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	
1	INTRODUÇÃO.....	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
2.1	AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, MODELOS, ESTRATÉGIAS E CONTRIBUIÇÕES.....	30
2.1.1	Fundamentos da autorregulação da aprendizagem de Barry Zimmerman (2000) e Pedro Rosário (2004).....	31
2.1.2	Modelos de ARA de Zimmerman (2000) e Rosário (2004).....	36
2.1.3	Estratégias de ARA de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988) inseridas no contexto do modelo PLEA de Pedro Rosário (2004).....	40
2.1.3.1	Estratégias de ARA situadas na fase Planejamento do PLEA de Rosário (2004).....	43
2.1.3.2	Estratégias de ARA situadas na fase Execução do PLEA de Rosário (2004).....	51
2.1.3.3	Estratégias de ARA situadas na fase Avaliação do PLEA de Rosário (2004).....	63
2.1.4	Parâmetro para implementação das estratégias de ARA no âmbito do PTT.....	67
2.1.5	Contribuições da ARA para formação dos estudantes, especialmente com relação ao seu processo de estudar.....	69
2.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	70
2.2.1	Produção acadêmica: panorama sobre a ARA na EPT.....	75
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	91
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	91
3.2	LOCAL DA PESQUISA.....	96
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	98
3.3.1	Critérios de inclusão e exclusão.....	99
3.4	CRITÉRIOS ÉTICOS.....	99
3.4.1	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	100

3.4.2	RISCOS DA PESQUISA E MEDIDAS MINIMIZADORAS.....	100
3.5	COLETA DE DADOS.....	102
3.5.1	Questionário aplicado pré-oficina.....	102
3.5.2	Questionários aplicados durante os encontros da oficina.....	103
3.5.3	Questionário aplicado pós-oficina.....	103
3.5.4	Quadro síntese dos questionários aplicados durante a pesquisa.....	104
3.6	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	105
4	ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	111
4.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	111
4.2	TEMÁTICAS ABORDADAS DURANTE OS ENCONTROS.....	113
4.3	QUESTÕES QUE DERAM ORIGEM AOS DSC.....	114
4.4	ENCONTRO INICIAL: FUNDAMENTOS DA ARA, MODELO PLEA E AS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ZIMMERMAN E MARTINEZ-PONS DISTRIBUÍDAS NESSE MODELO.....	115
4.4.1	Contribuições para formação dos estudantes, especialmente no seu processo de estudar.....	115
4.4.1.1	Categoria 3 – Estratégias e instrumento de estudo.....	117
4.4.1.2	Categoria 5 – Autorregulação da Aprendizagem e modelo PLEA.....	118
4.4.1.3	Categoria 4 – Organização e rotina de estudo.....	122
4.4.1.4	Categorias remanescentes: (1) Autoconhecimento, autoeficácia e agência; (2) Autonomia e responsabilidade; (1) Assunção da responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.....	123
4.4.1.5	Síntese das contribuições do encontro inicial.....	124
4.4.2	Dificuldades dos estudantes surgidas durante o encontro inicial no âmbito do seu processo de estudar.....	125
4.4.3	Sugestões dos estudantes emergidas durante o encontro inicial da oficina	126
4.4.4	Avaliação pelos estudantes do encontro inicial da oficina.....	127
4.5	FASE DE PLANEJAMENTO DO PLEA: ANÁLISE DOS DADOS EMERGIDOS DO SEGUNDO E TERCEIRO ENCONTROS.....	127
4.5.1	Contribuições para formação dos estudantes, especialmente no seu processo de estudar.....	128

4.5.1.1	Categoria 1 – Estabelecimento de objetivos e metas.....	130
4.5.1.2	Categoria 1 – Estabelecimento de objetivos e metas.....	131
4.5.1.3	Categoria 2 – Planejamento nos estudos.....	133
4.5.1.4	Categoria – Gestão do tempo.....	134
4.5.1.5	Categoria – Organização dos estudos.....	138
4.5.1.6	Categorias – Tipos de atenção; Ambiente de estudo; Descanso e pausas no estudo.....	140
4.5.1.7	Síntese das contribuições do 2º e 3º encontros, situados na fase de Planejamento do PLEA.....	142
4.5.2	Dificuldade dos estudantes surgidas durante o segundo e terceiro encontros da oficina.....	144
4.5.3	Sugestões dos estudantes emergidas durante o segundo e terceiro encontros da oficina.....	146
4.5.4	Avaliação dos estudantes do segundo e terceiro encontros da oficina.....	148
4.6	FASE DE EXECUÇÃO DO PLEA: ANÁLISE DOS DADOS EMERGIDOS DO QUARTO, QUINTO E SEXTO ENCONTROS.....	149
4.6.1	Contribuições para formação dos estudantes, especialmente no seu processo de estudar.....	150
4.6.1.1	Categoria 1 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) sublinhar, emergida no quarto encontro.....	152
4.6.1.2	Categoria 2 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) elaboração de questões, emergida no quarto encontro.....	155
4.6.1.3	Categoria 6 – Procrastinação, emergida no quarto encontro.....	157
4.6.1.4	Categoria 3 – Tomada de apontamentos, emergida no quarto encontro.....	159
4.6.1.5	Categoria 8 – Procura de informações em ferramentas digitais.....	162
4.6.1.6	Categoria 1 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) resumir, emergida no quinto encontro.....	164
4.6.1.7	Categoria 2 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) autoexplicação, emergida no quinto encontro.....	167
4.6.1.8	Categoria 6 – Memórias - emergida no quinto encontro.....	169
4.6.1.9	Categoria 4 – Contribuições e dificuldades na implementação das estratégias de aprendizagem (de estudo), emergida no quinto encontro....	174

4.6.1.10	Categoria 1 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) mapa conceitual - emergida no sexto encontro.....	175
4.6.1.11	Síntese das contribuições do 4º, 5º e 6º encontro, situados na fase de Execução do PLEA..	180
4.6.2	Dificuldades dos estudantes surgidas durante o quarto, quinto e sexto encontros da oficina.	183
4.6.3	Sugestões dos estudantes emergidas durante o quarto, quinto e sexto encontros da oficina..	185
4.6.4	Avaliação pelos estudantes do quarto, quinto e sexto encontros da oficina.....	186
4.7	FASE DE AVALIAÇÃO DO PLEA: ANÁLISE DOS DADOS EMERGIDOS DO SEXTO E SÉTIMO ENCONTROS.....	187
4.7.1	Contribuições para formação dos estudantes, especialmente no seu processo de estudar.....	188
4.7.1.1	Categoria 2 – Tipos de revisão, emergida do sexto encontro, situada na fase de Avaliação.....	189
4.7.1.2	Categoria 1 – Estabelecimento de autoconsequências, emergida do sétimo encontro, situada na fase de Avaliação.....	193
4.7.1.3	Síntese das contribuições do 6º e 7º encontro, situados na fase de Avaliação do PLEA.....	195
4.7.2	Dificuldades dos estudantes emergidas durante o sexto e sétimo encontros da oficina.....	196
4.7.3	Sugestões dos estudantes emergidas durante o sexto e sétimo encontros da oficina.....	197
4.7.4	Avaliação do sétimo encontro da oficina.....	198
4.8	CATEGORIAS EMERGENTES DO CONTEXTO REVISIONAL: ANÁLISE DOS DEMAIS DADOS EMERGIDOS DO SÉTIMO ENCONTRO.....	199
4.9	IMPRESSÕES GLOBAIS DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PARTICIPAR DA OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	202
4.10	ANÁLISE REFLEXIVA DO PLANEJAMENTO, DO	

	DESENVOLVIMENTO E DAS POSSIBILIDADES DE REAPLICAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	209
4.10.1	Análise reflexiva sobre o planejamento da oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.....	209
4.10.2	Análise reflexiva sobre o desenvolvimento da oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.....	211
4.10.3	Análise reflexiva sobre as possibilidades de reaplicação da oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.....	212
5	PRODUTO TÉCNICO - TECNOLÓGICO.....	218
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
	REFERÊNCIAS.....	227
	APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO.....	245
	APÊNDICE B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	246
	APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA INTEGRANTE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OU DA DIREÇÃO DO COLÉGIO.....	247
	APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES (PRÉ-OFICINA)	249
	APÊNDICE E – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES (PRÉ-OFICINA)	251
	APÊNDICE F – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES, REFERENTE AO PRIMEIRO ENCONTRO (DURANTE A OFICINA).....	256
	APÊNDICE G – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES, REFERENTE AO SEGUNDO, TERCEIRO, QUARTO, QUINTO, SEXTO E SÉTIMO ENCONTROS (DURANTE A OFICINA)	257
	APÊNDICE H – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES (PÓS-OFICINA)	258
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) PARTICIPANTE COM IDADE IGUAL OU	

MAIOR QUE 18 ANOS (INTEGRANTE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OU DIREÇÃO).....	263
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) PARTICIPANTE COM IDADE IGUAL OU MAIOR QUE 18 ANOS (DISCENTE).....	267
APÊNDICE K – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE COM IDADE MENOR QUE 18 ANOS (DISCENTE)	271
APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE COM IDADE MENOR QUE 18 ANOS (DISCENTE)	275
APÊNDICE M – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE IMAGEM E VOZ DO(A) PARTICIPANTE COM IDADE IGUAL OU MAIOR A 18 ANOS (DISCENTE)	279
APÊNDICE N – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ DO(A) PARTICIPANTE COM IDADE MENOR DE 18 ANOS (DISCENTE).....	281
APÊNDICE O – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	283
APÊNDICE P – DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA.....	284

APRESENTAÇÃO

Falar de si mesmo provoca um conjunto de emoções. Exige o retorno ao passado e a evocação de memórias das mais diversas possíveis. Conhecendo-me bem, é possível antecipar que, durante a escrita desta apresentação, meus olhos irão lacrimejar, meu coração se aquecerá e minhas lembranças me conduzirão a um passado marcante. Ainda assim, compreendo este momento como uma oportunidade de me apresentar, de situar o leitor quanto a quem vos escreve. Convido-o, portanto, a esta empreitada que, para mim, é carregada de sentimentos. Garanto que será breve (eu acho, KKK)!

Como já deve ter sido constatado, meu nome foge ao padrão mais comum: Wander Luís de Oliveira Silva. Frequentemente, ao pronunciá-lo pela primeira vez, as pessoas dizem “Vander”, contudo, no caso do meu nome, a pronúncia especificamente se inicia com som de “u”, ou seja, “Uander”. Embora isso não me cause incômodo, considero pertinente registrar essa questão fonética, a fim de favorecer uma leitura mais precisa. Progredindo...

Sou natural de Conceição do Coité, município do interior da Bahia, com população de 67.825 habitantes, conforme o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2022. A cidade está situada na Região do Sisal, a aproximadamente 200 km de Salvador.

Neste município, vivi por 27 anos (até a presente data de escrita desta dissertação), dos quais nove foram dedicados à atuação profissional na educação. Filho de pais camelôs, cresci em um contexto marcado por desafios. Em diversas ocasiões, precisei abdicar do descanso (sobretudo do sono) para contribuir com o sustento familiar, auxiliando meus pais na barraca de roupas. Recordo-me que, aos seis anos de idade, já colaborava com eles, sob o sol e uma lona estendida no chão repleta de mercadorias e, por vezes, segurando um microfone, na tentativa de fazer com que a voz ainda tímida de uma criança pudesse ser ouvida.

Antes que se construam interpretações precipitadas, é importante destacar: meus pais sempre incentivaram a estudar, e foram responsáveis com minha trajetória escolar. Minha colaboração nas atividades da barraca, quando criança, limitava-se às sextas-feiras (no contraturno da escola), em Coité, e aos sábados, em Santa Luzia, município localizado a 48 km de distância de minha cidade natal.

Aos 11 anos de idade, perdi meu pai em um acidente automobilístico. A partir desse momento, minha família, composta por mim, minha mãe e minha irmã (com apenas três anos de idade), enfrentou um período de intensas dificuldades. Ainda assim, minha mãe, mesmo diante desse cenário, priorizou meus estudos e de minha irmã, hoje Médica Veterinária.

Ao completar 15 anos, diante das necessidades impostas pelo contexto, passei a cursar o Ensino Médio (EM) no turno noturno. Durante esse período, conciliar trabalho e estudo se tornou extremamente desafiador, e, inevitavelmente, os estudos passaram a ocupar um lugar secundário. A rotina era extenuante: acordava às quatro da manhã, trabalhava até às dezoito horas, retornava para casa, tomava banho e seguia para a escola. Em muitos momentos, especialmente às segundas-feiras e sextas-feiras, sequer conseguia comparecer às aulas.

Nesse contexto, vivenciei situações até então incomuns em minha trajetória escolar, como a necessidade de ir à recuperação, algo, de certo modo, esperado diante das circunstâncias. Em que pese todos esses desafios, em 2006, aos 17 anos, consegui concluir o EM.

Pouco tempo após a conclusão da última etapa da educação básica, mais precisamente em 2008, fui convidado por minha prima, Marília Oliveira dos Santos Reis, a quem sou muito grato, para participar do programa de alfabetização de jovens e adultos denominado Brasil Alfabetizado. Essa foi minha primeira experiência profissional no campo da educação, na qual atuei durante cinco anos como alfabetizador, vivência que se revelou profundamente marcante em minha trajetória pessoal e profissional.

Em 2013, motivado pela crescente paixão pela educação, ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar, na condição de bolsista integral do Programa Universidade para Todos (ProUni). Cabe destacar que a escolha por uma instituição com oferta semipresencial não foi propriamente uma opção, mas uma necessidade, tendo em vista as condições socioeconômicas vivenciadas por minha família desde o falecimento de meu pai. Como já mencionado, desde muito pequeno já colaborava com as atividades da barraca, contudo foi a partir dos 15 anos de idade que precisei conciliar (efetivamente) trabalho e estudo para contribuir com o sustento familiar.

Durante o período da graduação, vinculei-me a outro programa de alfabetização, o Todos Pela Alfabetização (TOPA). Diferente da experiência anterior, atuei na função de coordenador, permanecendo no programa por dois anos, até sua descontinuidade. Ainda no início de 2014, enquanto exercia essa função, participei de um processo seletivo e assumi o cargo de coordenador do Programa Mais Educação, no Colégio Estadual Durval da Silva Pinto, onde atuei por dois anos, período máximo permitido para o vínculo enquanto bolsista.

Em outubro de 2016, concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar, cujo título do Trabalho de Conclusão de Curso foi “A Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva emancipadora”, desenvolvido sob a orientação da Prof.^a Dra. Okçana Battini.

Ainda nesse mesmo ano, fui aprovado no concurso público para o cargo de professor efetivo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na rede municipal de São Francisco do Conde (BA). Em março de 2017, tomei posse e entrei em exercício, permanecendo na função por seis anos e alguns meses (lotado na Escola Municipal Maria Lúcia Alves).

Durante o período em que atuei como professor na referida escola, optei por dar continuidade à minha formação acadêmica por meio de um curso de pós-graduação. A escolha pela especialização em Psicologia da Educação e Aprendizagem foi motivada não apenas pelo desejo de aprimorar minha prática pedagógica, mas também pelo interesse em compreender com mais profundidade os processos relacionados à aprendizagem, interesse que emergiu ainda no segundo semestre da graduação, quando cursei a disciplina Psicologia da Educação: desenvolvimento e aprendizagem.

No ano de 2022, movido pelo desejo de retornar à minha cidade natal, Coité, passei a buscar oportunidades na Rede Federal de Educação, considerando a proximidade do campus do Instituto Federal Baiano em Serrinha com minha cidade natal. Nesse contexto, surgiu o concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), para o qual me inscrevi e obtive aprovação em primeiro lugar para o cargo de Pedagogo.

No IFCE, fui lotado na Coordenação Técnica Pedagógica (CTP), setor responsável, entre outras atribuições, pela realização de atendimentos pedagógicos e pela oferta de oficinas voltadas aos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI). Nesse espaço, ao identificar que muitos estudantes não desenvolviam práticas de estudo para além da sala de aula, ou, quando a faziam, utilizavam estratégias pouco eficazes, pude propor e implementar intervenções com o objetivo de favorecer a aprendizagem desses discentes.

A atuação na CTP do campus Limoeiro do Norte me proporcionou um ambiente fértil para a aplicação e compartilhamento de conhecimentos relacionados à aprendizagem, adquiridos tanto na especialização quanto em leituras de artigos e de obras da área. As devolutivas dos estudantes foram estimulantes. Em função disso, nesse período, elaborei um e-book intitulado “Estudo ativo: para que e como fazer?”, a partir do qual desenvolvi e apliquei a oficina “Estratégias de Estudo Ativo”.

Em meados de 2023, em razão da distância da família, optei por retornar à Bahia, desta vez por meio de um novo concurso público para o cargo de Pedagogo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Atualmente, inserido nesse novo contexto institucional, desenvolvo um trabalho que mantém estreita relação com aquele realizado no IFCE, tendo como propósito central favorecer a aprendizagem dos estudantes.

No contexto da UNILAB, idealizei a criação do Serviço de Apoio Pedagógico ao(à) Estudante, espaço no qual dei continuidade à empreitada iniciada no Ceará, agora sob uma nova configuração, em função do público ao qual se destina. Dentre as iniciativas desenvolvidas, destaca-se a realização da oficina, que se encontra atualmente em sua sexta edição, voltada aos estudantes ingressantes e intitulada “Como estudar agora que estou na Universidade?”. A atividade é inspirada na obra “Cartas de Gervásio ao seu umbigo”, de Pedro Rosário, principal referência teórica desta pesquisa.

A partir dessa trajetória, especialmente no exercício da função de pedagogo em setores pedagógicos institucionais, emergiu o interesse em investigar o construto da Autorregulação da Aprendizagem, com o intuito de compreender suas contribuições para a formação dos estudantes, particularmente no que se refere ao seu processo de estudar.

1 INTRODUÇÃO

A educação, conforme o art. 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)), abrange processos formativos que se desenvolvem no seio social, em seus diversos espaços (Brasil, 1996). Entre esses espaços, destacam-se as instituições de ensino, responsáveis pela oferta da educação escolar, as quais se organizam em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior (Brasil, 1996).

A Educação Básica é composta por três etapas, dentre as quais se insere o Ensino Médio (EM), etapa que representa um importante momento de transição para o mundo do trabalho e/ou para a continuidade dos estudos na Educação Superior. Nessa fase da escolarização, o estudante deve cumprir, no mínimo, três anos de formação, podendo optar, quando ofertado pela instituição, pelo EM regular, pelo EM em Tempo Integral ou pelo EM articulado à formação técnica, modalidade comumente denominada Ensino Médio Integrado (EMI) (Brasil, 1996).

Este estudo foi realizado no âmbito do EMI, considerado uma das formas de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 2004). De acordo com a LDB (Brasil, 1996, art. 36-A), o EMI deve assegurar a formação geral do estudante, podendo também prepará-lo para o exercício profissional. Uma compreensão mais precisa do EMI, entretanto, requer que esse dispositivo legal seja considerado em articulação com o contexto histórico da EPT.

Nessa perspectiva, Ciavatta (2014) explica que a concepção original do EMI não implicava, necessariamente, a integração entre o EM e a Educação Profissional. Assim, o termo “integrar” não se restringe à articulação entre etapas ou modalidades de ensino, mas remete à articulação das dimensões estruturantes da vida: trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2012).

No contexto brasileiro, o EMI apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamento do dualismo estrutural da educação, expresso tanto na separação entre classes sociais quanto na dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual (Ciavatta, 2014). A autora preconiza que o EMI também se constitui como um elo para a efetivação do trabalho como princípio educativo, o qual, de acordo com Saviani (2011), é um aspecto fundamental para a defesa da apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Considerando a centralidade desse processo de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, a Autorregulação da Aprendizagem (ARA) emerge como uma possibilidade relevante para favorecê-lo.

Compreendida como um construto por meio do qual os estudantes planejam, monitoram e avaliam o próprio processo de aprendizagem (Zimmerman; Schunk, 2011 *apud* Ganda; Boruchovitch, 2018), a ARA pressupõe que os sujeitos exerçam o controle sobre sua aprendizagem, realizem escolhas conscientes e assumam um papel ativo (agente) na construção do conhecimento (Ganda; Boruchovitch, 2018; Pajares, 2008). Nessa perspectiva, tem sido apontada como um importante preditor do desempenho escolar e acadêmico (Rosário, 2004). Em outras palavras, a presença ou ausência de processos autorregulatórios reflete na aprendizagem (Schunk; Zimmerman, 1998). A partir dessas características, evidencia-se um ponto de convergência entre a ARA e a perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Ainda no contexto do EMI, salienta-se que essa etapa da Educação Básica tem como uma de suas finalidades o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Brasil, 1996). Além disso, seu último ano pode ser marcado pela transição para a Educação Superior. Nesse sentido, Pacheco (2015) sustenta que, na EPT, o estudante pode se formar técnico, mas também pode tornar-se escritor, filósofo ou qualquer outro profissional. Tal compreensão reforça a responsabilidade social da escola da EPT em oferecer múltiplas possibilidades formativas, permitindo que o estudante escolha o percurso que melhor lhe convier, inclusive viabilizando condições de acesso à Educação Superior, espaço em que a autonomia nos estudos assume papel fundamental (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2017).

Diante desse cenário, marcado pela convergência entre a ARA e categorias centrais da EPT, pelas finalidades formativas atribuídas ao EMI na LDB e pela possibilidade de continuidade dos estudos na Educação Superior, contexto em que a autonomia nos estudos assume papel fundamental, evidencia-se a relevância do desenvolvimento de processos formativos dos estudantes do 3º ano do EMI, especialmente aqueles relacionados à forma como conduzem seus estudos. Nesse contexto, a ARA configura-se como uma possibilidade a ser considerada.

Pelas lentes de Rosário, Núñez e González-Pianda (2007, p. 11) a ARA “exalta a promoção da autonomia [...]”. Em consonância com esse entendimento, Pajares (2008) destaca que as estratégias autorregulatórias favorecem a autonomia no ato de estudar. Além disso, Boruchovitch, Oliveira e Santos (2009) defendem que as estratégias de aprendizagem, mediadas pela metacognição, permitem aos estudantes planejar, monitorar e regular seus estudos, favorecendo a aprendizagem.

Diante desse potencial formativo, cumpre destacar que a ARA tem despertado crescente interesse de pesquisadores e sido amplamente discutida em âmbito nacional e internacional (Boruchovitch; Frison, 2020).

Assim, considerando a necessidade de fortalecer processos formativos relacionados aos estudos, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, bem como os resultados promissores das pesquisas sobre ARA e o crescente interesse pela temática, emerge a seguinte inquietação: a ARA tem sido investigada no âmbito da EPT?

Para responder a essa questão, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando combinações das seguintes palavras-chave: “autorregulação da aprendizagem e educação profissional”, “autorregulação da aprendizagem e educação profissional técnica” “autorregulação da aprendizagem e educação profissional tecnológica”, “autorregulação da aprendizagem e educação profissional técnica e tecnológica”, “autorregulação da aprendizagem e ensino médio integrado”, “autorregulação da aprendizagem e curso superior tecnológico”. Nesse contexto de busca, também se utilizou das siglas “EPT”, “EMI”, “CST” a fim de ampliar o alcance da pesquisa.

Como resultado, foram identificados 37 trabalhos, dos quais apenas nove estavam disponíveis para download na plataforma da CAPES, todos em nível de mestrado. Em contraste, numa busca utilizando apenas o termo “Autorregulação da Aprendizagem” resultou em 216 trabalhos. Esses dados indicam que ainda é reduzido o número de pesquisas que articulam a ARA ao contexto da EPT, evidenciando uma lacuna na produção acadêmica, que, somada às contribuições já identificadas da ARA para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de estudar, fundamenta a realização desta pesquisa.

A essa lacuna acadêmica significativa soma-se a experiência profissional do pesquisador como pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a partir da qual foi possível observar que muitos estudantes do EMI utilizavam de forma limitada ou inadequada estratégias autorregulatórias da aprendizagem.

Esse cenário, em diálogo com estudos como o de Boruchovitch e Góes (2020), que indicam que, de modo geral, os estudantes possuem conhecimento limitado sobre ARA e utilizam um repertório restrito de estratégias, sem ampliá-lo ou aprofundá-lo ao longo de sua trajetória, permitiu conjecturar que a realidade dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, contexto em que a investigação foi realizada, não fosse muito distinta daquela observada no IFCE.

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: quais são as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem para a formação de estudantes em relação ao seu processo de estudar? A partir dessa questão, definiu-se como objetivo geral analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode

contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar.

Estabeleceram-se, como caminhos para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: (1) analisar a produção acadêmica sobre ARA no âmbito da EPT; (2) elaborar e aplicar uma oficina pedagógica sobre ARA como produto técnico-tecnológico; e (3) analisar as impressões dos estudantes acerca das contribuições da oficina pedagógica sobre ARA para o seu processo de estudar, bem como as dificuldades manifestadas durante sua realização.

O referido estudo está vinculado ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), inserido na linha de Práticas Educativas em EPT e no Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Nesse contexto, a pesquisa abrange questões relacionadas à aprendizagem.

Considerando que o procedimento metodológico adotado foi a pesquisa-ação, parte-se da hipótese de que a participação em uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir com a formação dos estudantes, especialmente no desenvolvimento da sua capacidade de planejar, monitorar e avaliar suas atividades de estudo e aprendizagem.

Ressalta-se que a oficina pedagógica, intitulada ***“Rota de uma oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem: um Guia de Bordo para o 3º ano do Ensino Médio Integrado”***, aplicada em contexto real, configura-se como um Produto Técnico-Tecnológico (PTT), exigência dos mestrados profissionais (Rizzatti *et al.*, 2020).

Esta pesquisa justifica-se por diferentes aspectos. Inicialmente, busca contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, atendendo às demandas formativas previstas na LDB (Brasil, 1996), especialmente no que se refere à promoção da autonomia, e considerando a relevância dessa dimensão para a continuidade dos estudos na Educação Superior. Em segundo lugar, pretende ampliar as investigações sobre a ARA no contexto da EPT, considerando a importância dos achados já produzidos em outros espaços de ensino. Por fim, busca-se evidenciar as possíveis contribuições da ARA para a EPT, estabelecendo aproximações com categorias como trabalho como princípio educativo, politécnica e formação integrada.

Esta dissertação está estruturada em seis seções. A primeira apresenta a contextualização da pesquisa, incluindo o problema, objetivos e justificativa; a segunda discute o referencial teórico, com base em autores como Albert Bandura, Barry Zimmerman, Pedro Rosário, Evelyn Boruchovitch, Roberta Azzi, Lourdes Frison, Soely Polydoro, Kátia Silva, Marcelle Moreira, entre outros, além de estabelecer relações com estudiosos da EPT, como Acacia Kuenzer,

Dermeval Saviani, Eliezer Pacheco, Paulo Freire, Marise Ramos, Maria Ciavatta; a terceira seção apresenta o percurso metodológico; a quarta analisa os resultados, discutindo-os à luz da literatura pertinente e apontando caminhos para um novo ciclo iterativo de aplicação da oficina sobre ARA, sintetizando os principais achados da pesquisa; a quinta dedica-se à apresentação do PTT, trazendo uma síntese da proposta do Guia de Bordo e exemplificando sua estrutura por meio de fragmentos ilustrativos; por fim, a sexta seção reúne as considerações finais, retomando as principais etapas do estudo, seus resultados e as contribuições produzidas para o campo investigado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção do referencial teórico encontra-se organizada em duas subseções. Na primeira, são abordados os fundamentos da ARA, dois modelos desse construto aplicados ao contexto educacional, as estratégias de ARA propostas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), situadas no âmbito de um desses modelos, além das contribuições da ARA para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de estudar. Na segunda subseção, discorre-se acerca das possíveis contribuições da ARA para a EPT, assim como se delineia um panorama da produção acadêmica sobre esse construto no âmbito dessa modalidade de ensino.

2.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, MODELOS, ESTRATÉGIAS E CONTRIBUIÇÕES

A Autorregulação da Aprendizagem tem se consolidado, nos últimos anos, como uma temática amplamente investigada, debatida e divulgada em congressos nacionais e internacionais. Tal movimento reflete a consistente relação estabelecida entre a ARA e o sucesso escolar e acadêmico dos estudantes (Boruchovitch; Frison, 2020). Destaca-se, no entanto, que não há consenso quanto à definição desse construto, uma vez que coexistem múltiplas concepções e fundamentos teóricos que o sustentam (Boekaerts; Corno, 2005 *apud* Simão; Frison, 2013).

Nesse cenário multifacetado e multirreferenciado, Simão e Frison (2013) retomam a sistematização proposta por Zimmerman e Schunk (1989a, 1989b), evidenciando que a ARA pode ser compreendida a partir de diferentes matrizes teóricas. Entre elas, destacam-se o Behaviorismo, a Fenomenologia, a Volição, o Construtivismo, a Teoria do Processamento da Informação e a Teoria Social Cognitiva.

Apesar da diversidade de correntes teóricas que fundamentam a ARA, esta pesquisa adota como referencial a Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Psicólogo Albert Bandura (1986), por se tratar de uma abordagem predominante no contexto brasileiro (Boruchovitch, 2014). Conforme destacam Polydoro e Azzi (2009) e Ganda e Boruchovitch (2018), a TSC serve de base para diversas concepções de ARA no campo educacional, como as desenvolvidas por Zimmerman (1998, 2000), Winne e Hadwin (1998), Schunk (2001), Pintrich (2000, 2004), Rosário (2004), Perels, Gurtler e Schmitz (2005), entre outros.

No contexto brasileiro, além das autoras Evelyn Boruchovitch e Danielle Ribeiro Ganda (2018); Soely Aparecida Jorge Polydoro e Roberta Gurgel Azzi (2009), outros pesquisadores da ARA se destacam como Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2020), José Aloyseo Bzuneck (2008), Natália Moraes Góes (2020), Kátia Regina Xavier da Silva e Marcelle Resende Moreira (2016).

Segundo Boruchovitch (2014), o modelo de ARA proposto por Zimmerman (2000) é o mais utilizado no Brasil. Em razão disso, a próxima seção abordam-se os fundamentos que sustentam esse modelo, bem como o modelo proposto por Pedro Rosário (2004), que, embora inspirado na proposta de Zimmerman, caracteriza-se por maior parcimônia, o que favoreceu sua ampla utilização em intervenções voltadas à promoção da ARA no contexto brasileiro.

2.1.1 Fundamentos da Autorregulação da Aprendizagem de Barry Zimmerman (2000) e Pedro Rosário (2004)

O construto da ARA adotado nesta pesquisa é o proposto por Pedro Rosário (2004), desenvolvido à luz do modelo de Barry Zimmerman (2000). Conforme já mencionado, ambos os modelos têm como fundamento a TSC de Albert Bandura (Polydoro; Azzi, 2009).

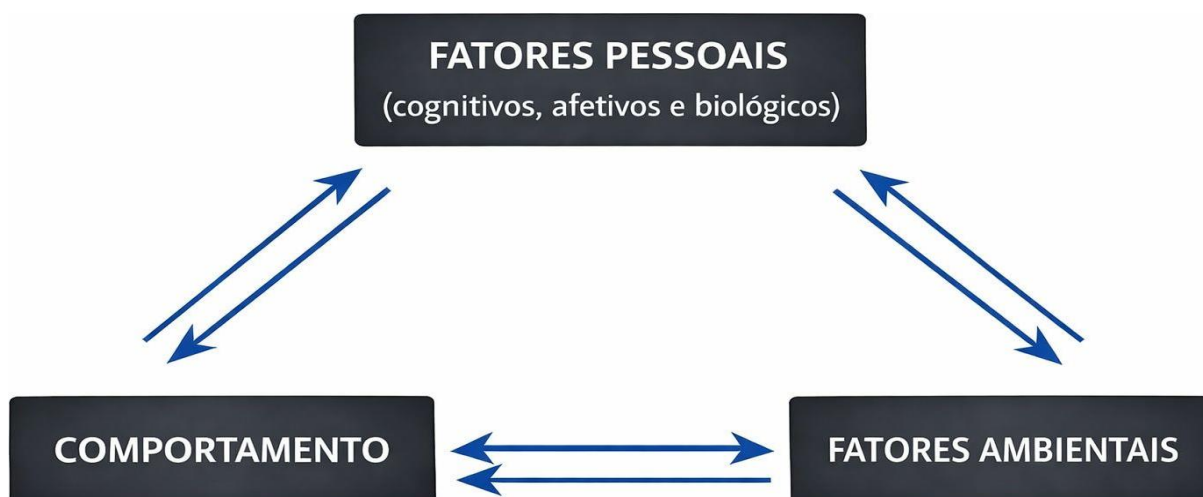
A TSC foi concebida por Bandura em 1986. O autor utiliza essa denominação para expressar os determinantes e mecanismos relacionados ao desenvolvimento e à ação humana (Bandura, 2008 *apud* Silva; Alves, 2016). Importa destacar que a TSC reúne um conjunto de teorias formuladas por Bandura, entre as quais se destacam: a Teoria da Reciprocidade Triádica, a Teoria da Agência Humana, a Teoria da Aprendizagem Social, a Teoria da Autoeficácia, a Teoria da Autorregulação e a Teoria do Desengajamento Moral. Nesse sentido, pode-se afirmar que a TSC se configura como um arcabouço teórico composto por diferentes teorias desenvolvidas pelo Bandura (Azzi *et al.*, 2021).

Segundo Bzuneck (2008, p. 12), “a TSC de Bandura tem sido considerada uma das poucas teorias psicológicas que, desenvolvida nas últimas décadas do século passado, continua a influir consideravelmente os estudos nessa área, empreendidos neste novo século”. Na mesma obra, o autor ressalta ainda que a TSC tem gerado pesquisas de aplicação valiosa. Além disso, Bzuneck destaca sua abrangência, evidenciando que se trata de uma teoria utilizada em diferentes áreas do conhecimento, com especial relevância para o campo educacional. De modo convergente, Azzi *et al.*, (2021), na obra *Introdução à Teoria Social Cognitiva*, reconhecem Bandura como um autor contemporâneo, amplamente respeitado no meio acadêmico e de grande alcance internacional.

Considerando as diversas teorias que compõem a TSC, torna-se necessário discorrer, ainda que de forma sintética, acerca de algumas delas, uma vez que fundamentam o construto da ARA nos modelos de Zimmerman e Rosário. Nesse sentido, são abordadas as seguintes teorias: a Teoria da Reciprocidade Triádica, a Teoria da Agência Humana, a Teoria da Crença de Autoeficácia e a Teoria da Autorregulação.

A primeira teoria a ser abordada é a Teoria da Reciprocidade Triádica. Segundo Bandura (2008), o funcionamento humano resulta da interação recíproca entre três fatores: fatores ambientais, fatores pessoais e comportamento. A Figura 1 ilustra essa relação da reciprocidade triádica.

Figura 1 – Esquema representativo da reciprocidade triádica.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em Azzi e Polydoro (2009), fundamentadas na teoria social cognitiva de Bandura (1978, 1991, 1996). A qualidade da imagem foi aprimorada com o auxílio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseada no modelo GPT-5.5, da OpenAI.

Conforme ilustrado na figura, os fatores pessoais englobam expectativas, crenças, atitudes e conhecimentos dos estudantes. Esses elementos contribuem para determinar quais eventos externos serão percebidos, como serão interpretados, de que modo influenciarão os indivíduos e como as informações obtidas serão organizadas para uso futuro (Bandura, 2008).

No que se refere ao fator ambiental, este compreende os recursos disponíveis, as consequências das ações e o ambiente físico. O ambiente exerce influência, ainda que parcial, sobre o comportamento (Bandura, 1991, 2008).

Por sua vez, o fator comportamental abrange as ações, as decisões individuais e as manifestações verbais. Embora o ambiente influencie o comportamento, este também é moldado pelo próprio indivíduo. Assim, por meio de suas ações, o estudante contribui para a

construção do ambiente e das circunstâncias que se manifestam em sua vida cotidiana (Bandura, 1991, 2008).

Diante do exposto, é importante destacar que esses três fatores se influenciam mutuamente de forma bidirecional, configurando uma relação de reciprocidade (Bandura, 1986 *apud* Azzi *et al.*, 2021). Os autores ressaltam, contudo, que essa influência não ocorre de maneira simultânea, mas por meio de interações dinâmicas, nas quais um fator pode desencadear mudanças em outro. Ademais, a intensidade dessas influências pode variar conforme o contexto, de modo que, em determinadas situações, um fator pode prevalecer sobre os demais (Bandura, 2008).

Nessa perspectiva, o estudante não apenas é influenciado, mas também exerce influência sobre sua própria constituição pessoal, seu comportamento e o ambiente em que está inserido (Bandura, 2001; Rocha, 2009). Assim, à luz da TSC, o estudante é compreendido como agente de sua própria vida. Para aprofundar essa compreensão, aborda-se, a seguir, a Teoria da Agência Humana.

Ser agente, segundo Bandura (2008, p. 15), significa “influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional”. Assim, na perspectiva da agência humana, uma pessoa será “auto-organizada, proativa, auto-regulada e auto-reflexiva, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produto dessas condições” (Bandura, 2008, p. 15).

A agência humana compreende quatro propriedades fundamentais: intencionalidade, antecipação, autorreação e autorreflexão. A intencionalidade refere-se à capacidade de agir orientado por propósitos, implicando planejamento e ação direcionada à consecução de objetivos. A antecipação diz respeito à capacidade de prever consequências e resultados, mobilizando a motivação para alcançá-los. A autorreação envolve a regulação do comportamento ao longo do processo, por meio do monitoramento e de ajustes necessários. Por fim, a autorreflexão consiste na capacidade de refletir sobre as próprias ações e seus resultados, avaliando o percurso realizado e redefinindo estratégias quando necessário (Bandura, 2008). Essa última propriedade relaciona-se diretamente com a metacognição, conceito central para a ARA.

No que tange à atuação do indivíduo como agente de sua própria vida, destaca-se o papel da crença de autoeficácia para sua consecução. Segundo Bandura (1997, p. 3), essa crença refere-se às “crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir certas realizações”. Em outras palavras, trata-se da percepção que o indivíduo possui sobre sua própria capacidade de realizar tarefas. Essas crenças influenciam

diretamente a motivação, o comportamento, os sentimentos e os pensamentos, mobilizando o sujeito para agir e assumir o protagonismo em sua vida (Casa Nova; Polydoro, 2011).

Ressalta-se que a crença de autoeficácia não é inata, sendo construída ao longo da vida a partir da interação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais, conforme apresentado na reciprocidade triádica. A formação das crenças de autoeficácia ocorre com base em quatro fontes principais (Azzi *et al.*, 2021).

A primeira fonte é a experiência direta, na qual o indivíduo considera os resultados de suas próprias ações. Por exemplo, um estudante que obtém êxito ao elaborar um mapa conceitual tende a se sentir mais capaz e motivado para realizar tarefas semelhantes no futuro, demonstrando maior persistência, mesmo diante de dificuldades. Essa é considerada a fonte de maior influência na construção das crenças de autoeficácia (Bandura, 1997, 2004 *apud* Casa Nova; Polydoro, 2011).

A segunda fonte é a experiência vicária, que ocorre por meio da observação do desempenho de outras pessoas. Ao observar um colega realizar com sucesso o mapa conceitual, o estudante pode fortalecer sua crença de que também é capaz de realizá-lo (Bandura, 1997, 2004 *apud* Casa Nova; Polydoro, 2011). Essa fonte, contudo, apresenta algumas limitações: pode ser desconsiderada quando os resultados esperados não são alcançados e está sujeita à influência do julgamento do observador acerca da capacidade do indivíduo observado.

A terceira fonte refere-se à persuasão social, que ocorre quando uma pessoa se dirige a outra afirmando sua capacidade de realizar determinada tarefa. Exemplo: o estudante que elaborou o mapa conceitual, agora vai expressar para seu colega que ele também consegue elaborar. Embora seja amplamente utilizada, essa fonte tende a ter menor impacto na formação das crenças, pois não está associada a experiências concretas do próprio indivíduo (Bandura, 1997, 2004 *apud* Casa Nova; Polydoro, 2011).

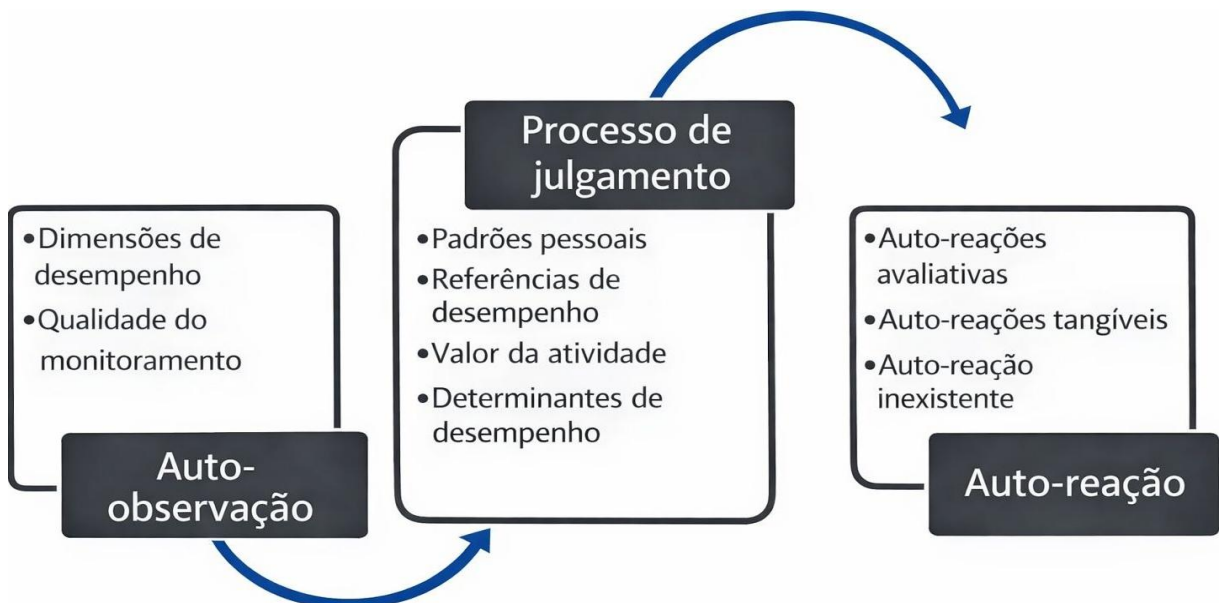
A quarta fonte diz respeito aos estados físicos e emocionais, que influenciam a forma como o indivíduo interpreta suas capacidades. Fatores como estresse, ansiedade, cansaço e privação de sono podem reduzir a crença de autoeficácia, enquanto estados emocionais positivos tendem a fortalecê-la. Assim, as condições internas do sujeito no momento da realização da atividade exercem papel relevante na avaliação de sua própria capacidade. Retomando o primeiro exemplo, o estudante que pretenda elaborar um mapa conceitual vai se sentir indisposto ou vai abdicar do que se propôs a fazer caso esteja cansado ou com sono (Bandura, 1997, 2004 *apud* Casa Nova; Polydoro, 2011).

Diante do exposto, frisa-se que as crenças de autoeficácia influenciam diretamente o nível de esforço, persistência e engajamento do estudante nas atividades. Conforme destacam

Bzuneck (2009) e Pajares e Olaz (2008), níveis elevados de autoeficácia estão associados a maior motivação e persistência, enquanto níveis reduzidos tendem a gerar desmotivação e abandono das tarefas.

Por fim, a quarta teoria de Bandura considerada neste estudo, e que fundamenta os modelos de ARA de Zimmerman e Rosário, é a Teoria da Autorregulação. Nessa perspectiva, a autorregulação é compreendida como um processo composto por subprocessos, tais como a auto-observação, o julgamento e a autorreação (Polydoro; Azzi, 2009), conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Sistema de autorregulação de Bandura.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em Azzi e Polydoro (2009), fundamentadas na teoria de Bandura (1978, 1991, 1996). A qualidade da imagem foi aprimorada com o auxílio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseada no modelo GPT-5.5, da OpenAI.

De forma sintética, no subprocesso de auto-observação, a pessoa identifica seu próprio comportamento. No subprocesso de julgamento, avalia aquilo que foi observado, ou seja, seu próprio comportamento. A partir dessas observações e reflexões, no subprocesso de autorreação, realiza ajustes autodirigidos no curso de suas ações. Esse terceiro subprocesso possibilita a retroalimentação do ciclo autorregulatório (Polydoro; Azzi, 2009).

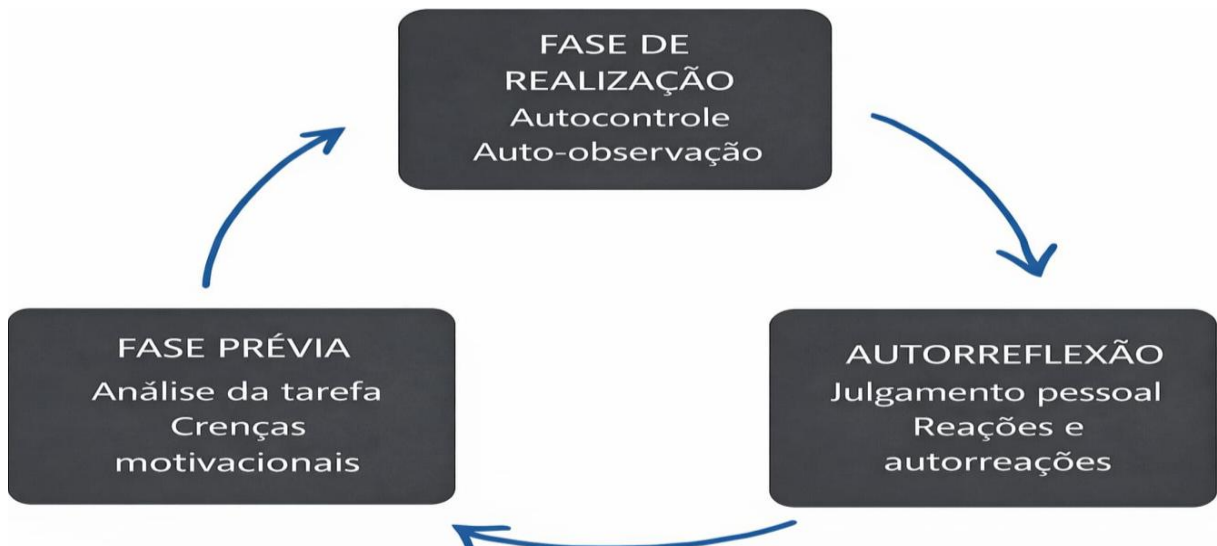
Após a abordagem sucinta da TSC de Bandura e das teorias que a compõem, base que sustenta os modelos de ARA propostos por Zimmerman (2000) e Rosário (2004), passa-se a discorrer acerca dos modelos de ARA desenvolvidos por esses dois autores.

2.1.2 Modelos de ARA de Zimmerman (2000) e Rosário (2004)

Zimmerman (2000), a partir dos pressupostos da TSC de Bandura, desenvolve um modelo de ARA (Zimmerman, 2013). Nesse modelo, a ARA é compreendida como “grau em que os alunos participam ativos metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente nos seus próprios processos de aprendizagem” (Zimmerman, 2013, p. 138). Entre os diversos modelos de ARA existentes na literatura, o proposto por Zimmerman destaca-se por seu caráter cíclico e dinâmico, sendo amplamente utilizado no contexto brasileiro (Boruchovitch, 2014).

Em entrevista concedida a Bembenutty (2008), Zimmerman relata que, no ano 2000, estruturou um modelo de ARA alinhado à perspectiva teórica de Bandura, incorporando variáveis diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem (Polydoro; Azzi, 2009). Esse modelo é composto por três fases: fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão. Cada uma é composta por subprocessos específicos que orientam a atuação do estudante ao longo do processo de aprendizagem (Boruchovitch; Gomes, 2018). A Figura 3 ilustra esse modelo considerado cíclico.

Figura 3 – Fases do modelo de ARA de Zimmerman (2000).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em Rosário (2004), conforme adaptação de Moreira *et al.*, (2016). A qualidade da imagem foi aprimorada com o auxílio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseada no modelo GPT-5.5, da OpenAI.

A fase prévia corresponde ao momento de preparação para a realização da atividade, tendo como finalidade potencializar a aprendizagem. Essa fase é caracterizada pelos processos de análise da tarefa e pelas crenças de autoeficácia. Nesse momento, o estudante analisa a

atividade, mobiliza suas crenças de autoeficácia, sua motivação e suas expectativas, estabelece metas, orienta-se em relação a elas e elabora um plano estratégico para alcançar os objetivos de estudo propostos (Zimmerman, 2013).

Na fase de realização, o estudante coloca em prática o planejamento previamente elaborado, com o intuito de alcançar as metas estabelecidas. Essa etapa é marcada pelos processos de autocontrole e auto-observação. Além de executar o plano traçado, o estudante monitora continuamente suas ações, avaliando se as estratégias de aprendizagem adotadas estão produzindo os resultados esperados (Zimmerman, 2013).

Por sua vez, a fase de autorreflexão compreende os processos de autojulgamento e autorreação, nos quais o estudante avalia o percurso realizado nas fases anteriores. Essa etapa ocorre após o estudante se esforçar para aprender, possibilitando verificar se os objetivos delineados nas fases prévia e de realização foram alcançados. Nesse momento, o estudante também experimenta sentimentos de satisfação ou insatisfação, o que pode levá-lo a adotar respostas adaptativas ou defensivas diante dos resultados obtidos. Trata-se, portanto, de uma fase fundamental, pois subsidia a tomada de decisões para o reinício do ciclo autorregulatório (Zimmerman, 2013).

Portanto, pode-se concluir que a ARA é “um processo em que o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado” (Zimmerman; Schunk, 2011 *apud* Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 72). Com base nesse referencial, Pedro Rosário (2004) desenvolveu seu próprio modelo de ARA, denominado PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação). Esse modelo também se caracteriza por ser cíclico e se fundamenta nos pressupostos da TSC (Rosário, 2004). A Figura 4 ilustra, de forma detalhada, o modelo PLEA.

Figura 4 – Modelo PLEA de Rosário (2004).



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em Rosário (2004), conforme adaptação de Moreira et al., (2016). A qualidade da imagem foi aprimorada com o auxílio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseada no modelo GPT-5.5, da OpenAI.

Conforme se observa na Figura 4, a fase de Planejamento envolve a análise da tarefa, a identificação dos recursos pessoais e ambientais disponíveis, o estabelecimento de objetivos e a elaboração de um plano de ação. A fase de Execução, por sua vez, compreende a implementação de estratégias de aprendizagem com vistas ao alcance dos resultados pretendidos, bem como o automonitoramento contínuo, que permite ao estudante avaliar a eficácia das estratégias adotadas em relação aos objetivos estabelecidos. Por fim, a fase de avaliação abrange a análise da relação entre os resultados da aprendizagem e os objetivos estabelecidos. É nuclear, nessa fase autorregulatória, que o estudante, além de identificar a discrepância entre os objetivos pretendidos e os resultados alcançados, implemente estratégias a fim de mitigá-la e, assim, alcançar tais objetivos. Importa destacar, ainda, que os resultados da fase de Avaliação influenciam o ciclo subsequente (Rosário, 2004; Polydoro; Azzi, 2009).

Outra característica marcante do modelo de ARA proposto por Pedro Rosário, também evidenciada na Figura 4, é a presença das três fases do PLEA em cada uma de suas fases. Em outras palavras, há a ocorrência de “pequenos PLEAs” dentro de cada fase do modelo (Rosário,

2004). Assim, mesmo ao se encontrar em uma fase específica, o estudante mobiliza as demais de forma integrada.

Para ilustrar essa dinâmica, considere-se um estudante que busca definir as estratégias de aprendizagem mais adequadas para determinada atividade (fase de Planejamento). Nesse processo, ele avalia a pertinência dessas estratégias (fase de Avaliação) e as registra em seu plano de ação (fase de Execução). De modo análogo, quando o estudante se encontra predominantemente nas fases de Execução ou de Avaliação, as demais fases continuam a se manifestar de forma articulada. Conforme destaca Rosário (2006, p. 122), o processo “é ativado em cada uma das fases, reforçando a lógica processual autorregulatória do modelo”.

Por apresentar maior parcimônia, o modelo de Rosário tem possibilitado o desenvolvimento de diferentes projetos voltados à promoção da autorregulação da aprendizagem. Dentre eles, destacam-se: (1) “Sarrilhos do Amarelo” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007a, 2007b); (2) “(Des)venturas do Testas” (Rosário, 2004); e (3) “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2006, 2017). Esses projetos destinam-se, respectivamente, a crianças de até 10 anos, a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e a discentes da Educação Superior (Polydoro; Azzi, 2009).

No contexto brasileiro, inspirado nessas iniciativas, foi desenvolvido o projeto “Conversas com Elpídio sobre o Ensino Médio”, voltado para estudantes dessa etapa de ensino. Trata-se de uma coletânea composta por seis livros, dentre os quais se destacam os dois primeiros – “Conversas do Elpídio sobre o estudar” e “Elpídio: conversas sobre a Autorregulação da Aprendizagem” – direcionados aos estudantes ingressantes no primeiro ano do EM.

Além desse projeto, merece destaque a obra “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Universidade (2017)”, adaptada para o contexto brasileiro e reconhecida como uma importante referência para a Educação Superior. Tal obra também pode ser utilizada no processo de transição entre o EM e a Educação Superior, constituindo-se, assim, em fonte de inspiração para a presente pesquisa.

Por fim, cabe registrar um elemento comum a esses projetos desenvolvidos ou adaptados para contexto brasileiro: a incorporação das estratégias de autorregulação da aprendizagem propostas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), as quais foram integradas por Rosário ao contexto do modelo PLEA (Rosário, 2004). No próximo subtópico, são abordadas essas estratégias de ARA inseridas no referido modelo.

2.1.3 Estratégias de ARA de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988) inseridas no contexto do modelo PLEA de Pedro Rosário (2004)

As 14 estratégias de ARA foram desenvolvidas por Zimmerman e Martinez-Pons e constituem um importante referencial para orientar o processo de estudo dos discentes. Segundo Zimmerman (1998, p. 227), “o ensino de estratégias é considerado uma das principais chaves para a promoção da aprendizagem auto-regulada”.

Nesse contexto, é fundamental destacar que essas 14 estratégias apresentam correlação com o bom desempenho acadêmico dos estudantes. Em razão disso, os estudos de Zimmerman têm servido de base para diversas intervenções em distintos contextos educacionais, cujo objetivo central é a promoção da ARA (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007; Rosário, 2002a, 2002b, 2004 *apud* Moreira *et al.*, 2016).

A seguir, no Quadro 1, são apresentadas as 14 estratégias de ARA, distribuídas nas fases do modelo PLEA.

Quadro 1 – Estratégias de ARA de Zimmerman e Martinez-Pons (1986 e 1988) inseridas no modelo PLEA de Rosário (2004).

FASES DO PLEA	ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Planejamento	1. Autoavaliação: Envolve observações pessoais sobre a qualidade ou os progressos do próprio trabalho.
	3. Estabelecimento de objetivos e planejamento: Conjunto de ações com vistas ao estabelecimento de objetivos e organização de um plano de ação envolvendo a consciência acerca das etapas a serem percorridas para atingi-los.
	6. Estrutura ambiental: Conjunto de ações com vistas à modificação ou transformação do ambiente físico ou psicológico para aumentar a concentração e focalizar a atenção e eliminar os elementos de distração (desligar o celular, trancar a porta do ambiente de estudo, afastar-se da televisão ou internet, etc.)
	9 – 11. Procura de ajuda: Adoção de práticas e esforços intencionais para buscar ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11).
	2. Organização e transformação: Adoção de práticas com vistas à organização, reorganização, transformação e aprimoramento de materiais de aprendizagem (textos, livros, apostilas), fazendo uso de diferentes linguagens para melhor assimilação (elaborando esquemas, resumos, etc.)
	4. Procura de informação: Busca de informação em fontes não sociais (biblioteca, sites e outras).

Execução	5. Tomada de apontamentos: Conjunto de ações com vistas ao registro escrito do processo de aprendizagem (observações do professor, conteúdo do quadro, tópicos do livro didático, etc.) e seus resultados.
	8. Repetição e memorização: Adoção de práticas e esforços intencionais para memorizar o material de estudo (copiar, reescrever, repetir oralmente, ouvir repetidas vezes, etc.).
Avaliação	7. Autoconsequências: Adoção de práticas de “auto negociação”, com vistas à atribuição de autorrecompensas ou autopunições para os resultados da aprendizagem.
	12 – 14. Revisão de dados: Adoção de práticas e esforços intencionais para rever os materiais de estudo entre os quais: notas (12), testes (13) e livros de textos (14) como forma de preparação para uma situação de avaliação.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025) com base em Rosário (2004) e Moreira *et al.* (2016, p. 76).

É oportuno destacar que Rosário (2004), ao incorporar as estratégias de ARA propostas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988) ao modelo PLEA, reorganizou a sequência originalmente apresentada por esses autores. Essa reorganização é relevante não apenas por favorecer a compreensão das estratégias no interior de cada fase do modelo, mas também por evidenciar que cada uma delas pode ser planejada, executada e avaliada no âmbito da fase em que se insere, reforçando, assim, a natureza processual e cíclica da ARA.

Conforme mencionado anteriormente e apresentado no Quadro 1, Rosário (2004) organizou as estratégias de ARA de Zimmerman e Martinez-Pons no âmbito de seu modelo. Dessa forma, tais estratégias foram distribuídas nas três fases do PLEA: Planejamento, Execução e Avaliação. A Figura 5, proposta por Rosário, Núñez e González-Piende (2007, p. 25), apresenta essas estratégias sob outra configuração, permitindo uma visualização mais integrada e coerente com a lógica cíclica do modelo PLEA.

Figura 5 – Estratégias de ARA distribuídas de acordo com as fases do processo autorregulatório.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em Rosário (2004), conforme adaptação de Moreira *et al.*, (2016). A qualidade da imagem foi aprimorada com o auxílio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseada no modelo GPT-5.5, da OpenAI.

Pelas lentes de Rosário (2004) não basta conhecer e compreender as diferentes estratégias de ARA, é igualmente necessário saber como e quando utilizá-las. Nesse sentido, torna-se fundamental que tais estratégias sejam ensinadas de forma sistemática (Zimmerman, 2013; Veiga Simão; Frison, 2013). Para Rosário (2004, p. 116), “a autorregulação da aprendizagem é um processo intencional: os alunos devem aprender a utilizar um vasto conjunto de estratégias de forma independente e autónoma no seu trabalho pessoal”. Indo nesta direção, Moreira *et al.*, (2016) corrobora a necessidade de que essas estratégias sejam ensinadas nas escolas.

Diante do exposto e em consonância com literatura apontada, salienta-se que essas estratégias de ARA constituíram a base para o desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Nesse cenário, torna-se pertinente aprofundar a descrição de cada estratégia apresentada anteriormente no Quadro 1. As seis primeiras estratégias (1, 3, 6 e 9 a 11) integram a fase de Planejamento do PLEA. Em seguida, quatro estratégias (2, 4, 5 e 8) compõem a fase

de Execução. Por fim, as quatro estratégias restantes (7, 12, 13 e 14) situam-se na fase de Avaliação.

2.1.3.1 Estratégias de ARA situadas na fase de Planejamento do modelo PLEA de Rosário (2004)

Antes de abordar cada estratégia de ARA distribuída nas fases do modelo PLEA, é necessário destacar que, na fase de Planejamento, o estudante realiza a análise da tarefa. Com o intuito de subsidiar essa análise e, conseqüentemente, o planejamento, foi idealizado o “Radar da aprendizagem”, que mantém a estrutura interna da “Roda da avaliação”, proposta por Moreira e Silva (2016).

Recomenda-se a utilização desse instrumento (disponível no Apêndice A do PTT, especificamente na primeira parada da rota), uma vez que possibilita ao estudante avaliar diferentes quesitos relevantes para a realização de uma atividade. Nesse contexto, a análise da tarefa envolve a consideração dos recursos pessoais e ambientais disponíveis. Moreira e Silva (2016) compreendem que avaliar as condições e planejar as ações necessárias para alcançar determinado objetivo constitui uma das três atitudes fundamentais de um bom estrategista.

Ademais, é importante reiterar que, na fase de Planejamento, o estudante estabelece seus objetivos e elabora um plano para alcançá-los (Rosário, 2004), além de mobilizar suas crenças de autoeficácia (Zimmerman, 2013). No que se refere às crenças de autoeficácia, embora alguns de seus aspectos já tenham sido abordados, faz-se necessário retomar pontos relevantes. O primeiro diz respeito ao seu conceito: “crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir certas realizações” (Bandura, 1997, p. 3). No contexto da análise da tarefa, essas crenças estão relacionadas ao grau em que o estudante se percebe capaz de realizá-la.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que “as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos” (Bzuneck, 2009, p. 118). O movimento inverso também se verifica, isto é, o estabelecimento de objetivos e metas pode contribuir para o fortalecimento das crenças de autoeficácia (Bzuneck, 2009). Desse modo, tais crenças influenciam diretamente a análise da tarefa, o estabelecimento de objetivos e metas, bem como a elaboração do planejamento como um todo, uma vez que se refletem em todo o processo autorregulatório (Bandura, 1998 *apud* Silva et al., 2016).

Tocado nesses pontos fundamentais da fase de Planejamento, passa-se à abordagem das estratégias de ARA nela inseridas. A primeira delas é a estratégia denominada Autoavaliação.

(1) Autoavaliação: “[...] Indicam avaliações iniciadas pelo aluno sobre a qualidade ou progresso do trabalho. Por exemplo: “Eu verifico meu trabalho para ter certeza de que o fiz corretamente” (Zimmerman, 2013, p.140). Essa estratégia de ARA consiste na realização de observações pelo próprio estudante, as quais possibilitam avaliar a qualidade da atividade desenvolvida e o seu progresso, favorecendo a tomada de decisões diante da situação apresentada (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

Para Azzi *et al.*, (2019), trata-se de uma autoavaliação contínua da rota, por meio da qual o estudante pode identificar se está no caminho adequado, muitas vezes antes mesmo de concluir a atividade. Os autores apresentam exemplos como a leitura atenta da prova ou da atividade antes de sua entrega, a análise dos erros apontados pelo professor, bem como a reflexão sobre a própria leitura e os modos de estudar. Destaca-se, nesse processo autoavaliação, a importância de reconhecer os equívocos cometidos e realizar as devidas correções a tempo. Na sequência, discorre-se acerca da estratégia de ARA denominada Estabelecimento de objetivos e planejamento.

(3) Estabelecimento de objetivos e planejamento: “[...] Indicam o estabelecimento de metas e submetas educacionais iniciadas pelo aluno e o planejamento de sequenciamento, cronograma e conclusão de atividade relacionadas a essas metas” (Zimmerman, 2013, p. 140). Essa estratégia consiste na antecipação das ações que precedem a realização da atividade, bem como na sua organização em um plano que permita o acompanhamento de sua execução e a verificação do alcance dos objetivos propostos (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

Consoante Rosário (2004), os objetivos constituem um elemento do planejamento e são fundamentais para o processo autorregulatório. Nesse sentido, um objetivo pode ser compreendido como “aquilo que os alunos desejam conscientemente alcançar e que, por isso, dirige o seu comportamento” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017, p. 52). Trata-se, portanto, de um processo consciente, que exige do estudante a compreensão do que é um objetivo e de como estabelecê-lo, com vistas à melhoria de seu desempenho escolar (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017).

Diante do exposto, torna-se pertinente explicitar as propriedades que caracterizam um objetivo. Segundo Rosário; Núñez; González-Pienda (2017), os objetivos devem ser concretos, realistas e avaliáveis. Para facilitar a recordação dessas propriedades, os autores utilizam o recurso mnemônico CRAva (**C**oncreto, **R**ealista e **A**valiável).

No que se refere a essas propriedades, um objetivo **Concreto** é aquele formulado de maneira clara, específica e observável, evitando formulações abstratas ou subjetivas. Já a propriedade **Realista** implica que o objetivo seja compatível com as condições e possibilidades do estudante, sendo passível de realização. Por fim, a propriedade **Avaliável** diz respeito à possibilidade de verificar se o objetivo foi ou não alcançado (grifo nosso).

Estudantes que estabelecem objetivos e planejam seus estudos tendem a assumir maior responsabilidade por sua trajetória escolar (Rosário, 2004). Nesse contexto, os objetivos desempenham papel orientador do comportamento, sendo capaz de influenciar a motivação e a aprendizagem do estudante (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017). Para compreender melhor essa relação, destacam-se quatro formas pelas quais os objetivos afetam a motivação.

Primeiramente, **os objetivos direcionam a atenção e as escolhas do estudante em função das metas estabelecidas**. Em segundo lugar, os objetivos **influenciam o nível de esforço despendido, uma vez que metas mais desafiadoras demandam maior empenho, enquanto metas muito simples tendem a exigir menor esforço**. Em terceiro lugar, **os objetivos favorecem a persistência, na medida em que representam algo que o estudante deseja alcançar**. Por fim, o alcance dos objetivos **gera sensação de autossatisfação, além de contribuir para o fortalecimento da autoconfiança e da atuação ativa do estudante em sua própria vida** (Azzi *et al.*, 2019, grifo nosso).

Entretanto, é importante realçar que nem todos objetivos possuem o mesmo grau de relevância, pois há objetivos mais relevantes que outros. Essa distinção é fundamental para a tomada de decisões informadas, aspecto essencial no processo de autorregulação (Rosário, 2004). Por fim, nas lentes do autor, não basta estabelecer objetivos, é necessário perseguir as metas.

Nessa mesma direção, Dembo e Seli (2008) *apud* Boruchovitch e Góes (2020) destacam a importância do estabelecimento de metas em todos os níveis de ensino. Como contribuição, Boruchovitch e Góes (2020) indicam que as metas auxiliam no gerenciamento da motivação, do esforço, do tempo e das estratégias de aprendizagem, favorecendo o alcance dos objetivos.

Boruchovitch e Góes (2020, p. 38) apresentam cinco etapas para o estabelecimento de metas: “(1) identificação e definição da meta; (2) generalização e avaliação de planos alternativos; (3) realização de planos de implementação; (4) implementação do plano; (5) avaliação do progresso”. Além disso, com base em Dembo e Seli (2008), as metas devem ser específicas, mensuráveis, orientadas para a ação, realistas e oportunas. Para Boruchovitch e Góes (2020), após a definição das metas, torna-se necessário estruturar um plano de ação, denominado, nesta pesquisa, de plano de estudo.

Com base em Boruchovitch e Góes (2020), Rosário, Núñez e González-Pienda (2017) e Coelho e Matos (2020), elaborou-se um plano de estudo que foi utilizado como suporte pelos estudantes durante a realização da oficina. Esse instrumento contempla os elementos a seguir: bimestre/disciplina/atividade; objetivos; metas; tarefas intermediárias; estratégias de aprendizagem; carga horária de estudo; estrutura ambiental; recursos necessários e avaliação. Recomenda-se a utilização desse instrumento como forma de registro e organização do planejamento do estudante. Tal material pode ser acessado por meio do Apêndice A do PTT, no Guia de Bordo correspondente à segunda parada da rota.

No contexto desse plano, frisa-se que sua elaboração, por si só, não é suficiente. Torna-se imprescindível o monitoramento contínuo, a fim de verificar se os objetivos e metas estão sendo efetivamente alcançados (Dembo; Seli, 2008; Smith, 1994 *apud* Boruchovitch; Góes, 2020). Nesse sentido, também foi desenvolvido um instrumento de apoio ao monitoramento do plano de estudo, disponível no Apêndice A do PTT, no Guia de Bordo correspondente à segunda parada da rota.

Ainda no âmbito da estratégia de ARA Estabelecimento de objetivos e planejamento, é fundamental considerar a gestão do tempo. De acordo com Rosário (2004), os estudantes precisam desenvolver consciência sobre o tempo dedicado às suas atividades. Assim, a análise da rotina, com a distinção entre tempo perdido e tempo gasto, constitui elemento essencial para o gerenciamento do tempo (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017).

Para subsidiar essa análise, recomenda-se o uso de instrumentos que auxiliem o estudante a refletir sobre sua rotina de forma mais concreta. Indo nessa direção, foram elaborados materiais de apoio, tais como: “Material de apoio para tomar consciência do tempo gasto nas atividades de estudo” e “Material de apoio para tomada de consciência do tempo gasto e tempo perdido durante a semana”, disponíveis no Apêndice A do PTT (no Guia de Bordo correspondente à terceira parada da rota).

Outra estratégia relevante para a gestão do tempo consiste na elaboração de lista de coisas a fazer (lista CAF), que permitem ao estudante organizar suas atividades e estimar o tempo necessário para sua realização (Rosário, 2004). Ademais, Coelho e Matos (2020) recomendam a utilização de cronogramas semanais de estudo, cujas etapas para a sua elaboração estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas para elaboração de um cronograma semanal de estudo com base na literatura da área.

Etapas para elaboração de um cronograma semanal de estudo	
1 ^a	Preenchimento dos dias de aulas e demais atividades fixas da semana (alimentação, higiene pessoal, dormir, atividade física, lazer, etc.);
2 ^a	Definição dos dias e do tempo que irá estudar, tomando como referência os componentes curriculares matriculados ou aqueles definidos como prioridades. Pode descrever os tópicos (o que estudar dentro de cada componente), caso ache melhor. Também é importante considerar a quantidade ideal de sono: de 7 a 9 horas por noite;
3 ^a	Identificação do conteúdo que tenha maior aptidão ou goste mais e o que tem maior dificuldade ou que goste menos (priorize começar por um dos dois últimos);
4 ^a	Estabelecimento da quantidade de tempo a ser dedicada a cada disciplina, definindo aquelas que exigem maior investimento de estudo. Ressalta-se que alternar o estudo entre diferentes componentes curriculares contribui para manter a concentração e o engajamento por períodos mais prolongados, favorecendo o aprendizado;
5 ^a	Definição, de maneira criteriosa, do tempo destinado a cada tipo de tarefa, tais como leituras, resolução de exercícios, elaboração de trabalhos e revisões. Convém destacar que a inclusão de intervalos ao longo das sessões de estudo é essencial;
6 ^a	Utilização da técnica Pomodoro ¹ caso avalie pertinente. Neste contexto, faça um monitoramento contínuo do seu tempo e outros aspectos como concentração, cansaço, compreensão do conteúdo. Se precisar, modifique o planejado, faça pausas;
7 ^a	Estabelecimento de objetivos e metas específicas para algumas tarefas a fim de impulsionar o comportamento, influenciando a motivação e as crenças de autoeficácia;
8 ^a	Separação de um dia para descanso e de um momento para planejar o cronograma da próxima semana.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No contexto da organização da rotina, cabe enfatizar a necessidade de destinar tempo a atividades não escolares, como a prática de exercícios físicos e momentos de lazer, entre outras Rosário (2004).

Rosário, Núñez e González-Piende (2017) elencam diversos benefícios, orientações e alertas relacionados à gestão do tempo, a saber: as pessoas podem assumir maior controle sobre suas vidas a partir do controle do próprio tempo; estudantes que administram o tempo de forma mais eficaz tendem a apresentar melhores resultados escolares e acadêmicos; a distribuição do tempo nas atividades cotidianas deve considerar a priorização dos objetivos; um dos principais problemas na gestão do tempo está relacionado à baixa capacidade de priorização de tarefas; é fundamental reservar tempo para atividades não acadêmicas, como práticas físicas e de lazer; e a tomada de consciência acerca do tempo gasto e do tempo perdido, seja em um dia, uma semana ou um semestre, é fundamental para a tomada de decisões.

¹ A técnica de estudo Pomodoro, desenvolvida por Francesco Cirillo, tem como finalidade favorecer a produtividade por meio da organização do tempo de estudo. O método baseia-se na alternância entre períodos de estudo focado, geralmente de 25 minutos, e breves intervalos de descanso, em torno de 5 minutos. Em sua configuração clássica, um ciclo completo compreende quatro períodos de estudo intercalados por pausas curtas, totalizando aproximadamente duas horas de duração. (Alves; Ferreira, 2023).

Ainda no âmbito da gestão do tempo, Rosário, Núñez, González-Piende (2017) destacam o fenômeno da procrastinação, entendido como o comportamento de adiar tarefas por diferentes motivos. Os autores apresentam dois padrões comportamentais que ilustram a procrastinação no contexto das atividades escolares. O primeiro está relacionado com o padrão de baixo controle associando-se à má gestão do tempo, à irresponsabilidade frente às tarefas e à incompetência volitiva (ativação da vontade). O segundo padrão refere-se à evitação da atividade associada à ansiedade ou ao medo de errar.

De acordo com Santos (2020), de modo geral, a tendência à procrastinação está relacionada à preferência do cérebro por recompensas imediatas. Dessa forma, atividades cujas recompensas são distantes ou pouco definidas tendem a ser postergadas, enquanto aquelas que oferecem recompensas imediatas, como jogos ou o uso de redes sociais, são priorizadas. No contexto da procrastinação, “é importante que não esqueça que “uma só fenda pode afogar o barco”, por isso, precisa cuidar de cada detalhe, pois todos são importantes” Rosário, Núñez, González-Piende (2017, p. 75).

Rosário, Núñez e González-Piende (2017) apresentam algumas alternativas para lidar com a procrastinação no contexto dos estudos. A primeira consiste na estratégia de autoconsequências, isto é, após a realização de uma atividade, o estudante pode se autorrecompensar ou estabelecer alguma forma de autopunição. A segunda alternativa é a estratégia do “passo a passo”, que envolve a divisão dos objetivos de aprendizagem em partes menores (metas), favorecendo a progressão gradual até o alcance de um objetivo maior. A terceira refere-se à organização da rotina, ao acompanhamento das atividades realizadas e à definição de prioridades, com o auxílio, por exemplo, da lista CAF. A quarta alternativa diz respeito à melhoria da gestão do tempo, com a escolha de horários mais adequados para o estudo. A quinta envolve a busca de sentido nas atividades escolares, isto é, a compreensão das razões que justificam sua realização.

Ainda nesse contexto de enfrentamento à procrastinação, destacam-se outras estratégias complementares: evitar julgamentos impulsivos sobre as atividades, buscando aprofundar o conhecimento e o envolvimento com a tarefa, de modo a favorecer o interesse (sexta alternativa). A sétima refere-se à importância de iniciar a atividade, mesmo que de forma não ideal, priorizando o início do processo e depois o aperfeiçoamento. A oitava envolve o fortalecimento das crenças de autoeficácia e o desenvolvimento de estratégias para o controle da ansiedade. Por fim, a nona alternativa consiste em ampliar a atenção e a concentração na tarefa, por meio do monitoramento dos fatores de distração e, quando necessário, da mudança do ambiente de estudo (Rosário; Núñez; González-Piende, 2017).

Conforme pontuado por último, a atenção ao ambiente de estudo constitui uma ação para lidar com a procrastinação. Para além disso, constitui um elemento relevante no processo de promoção da ARA. Indo nessa direção, aborda-se, a seguir, a estratégia de ARA denominada Estrutura ambiental.

(6) Estrutura ambiental: “[...] Indicam esforços iniciados pelos alunos para selecionar ou organizar o ambiente físico para facilitar o aprendizado. Por exemplo: Eu me isolo de qualquer coisa que me distraia. Desliguei o rádio para poder me concentrar no que estou fazendo” (Zimmerman, 2013, p. 140). Para Moreira *et al.*, (2016), à luz de Rosário (2001), essa estratégia refere-se a um conjunto de ações voltadas à elevação da concentração e à eliminação de elementos de distração. Nesse sentido, a estratégia de Estrutura ambiental compreende a adoção de medidas que favoreçam a organização de um ambiente físico adequado à aprendizagem.

Nesse contexto, Rosário (2004) chama a atenção para os obstáculos que podem dificultar o alcance dos objetivos de estudo. Dentre esses obstáculos, o autor destaca os distratores internos, tais como imaginação desenfreada, medos, desejos, angústias, bem como elementos de distração presentes em determinados ambientes, classificados como distrações externas. Exemplos desses elementos incluem televisão, celular, entre outros recursos que podem comprometer a atenção durante o estudo.

Ao abordar os elementos de distração, torna-se imprescindível destacar um aspecto central para a aprendizagem: a atenção. Segundo Lent (2010), a atenção é a porta de entrada para a aprendizagem, isto é, é necessário, primeiramente, estar atento para, então, aprender. Nessa mesma direção, Cosenza e Guerra (2011, p. 42) afirmam que “através de um fenômeno da atenção somos capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável”.

Diante do exposto, é pertinente abordar os processos atencionais, uma vez que a compreensão de seu funcionamento pode auxiliar os estudantes a adotarem estratégias mais eficazes no seu processo de estudar. Cosenza e Guerra (2011) afirmam que a atenção pode ser descrita de duas formas: atenção reflexa e atenção voluntária.

A atenção reflexa está relacionada a estímulos internos e externos que capturam a atenção de forma involuntária. Um exemplo disso ocorre quando, durante o estudo, um ruído inesperado, como o bater de uma porta, redireciona automaticamente a atenção do estudante para esse evento. Já a atenção voluntária refere-se à capacidade de direcionar, de forma intencional, o foco atencional para determinada atividade, como acompanhar uma aula ou realizar a leitura de um conteúdo, por períodos variados de tempo.

A atenção voluntária pode assumir caráter seletivo (Amaral; Guerra, 2020), embora existam outras formas de sua operacionalização, conforme apresentado a seguir (Lima, 2005, p. 117):

A **atenção seletiva** é definida como capacidade do indivíduo privilegiar determinados estímulos em detrimento de outros, ou seja, está ligada ao mecanismo básico que subsidia o mecanismo atencional. A **atenção sustentada** descreve a capacidade de o indivíduo em manter o foco atencional em determinado estímulo ou sequência de estímulos durante um período de tempo para o desempenho de uma tarefa. A **atenção alternada** é a capacidade do indivíduo em alternar o foco atencional, ou seja, desengajar o foco de um estímulo e engajar em outro. A **atenção dividida** para o desempenho de duas tarefas simultâneas (grifo nosso).

Para melhor ilustrar as diferentes formas de operacionalização da atenção, apresentam-se alguns exemplos práticos. No caso da **atenção seletiva**, o estudante pode estar em sala de aula e, mesmo diante de conversas paralelas entre colegas, manter o foco atencional na explicação do professor (Amaral; Guerra, 2020). De modo semelhante, ao dedicar-se por determinado período ao estudo de um conteúdo específico, o estudante mobiliza a **atenção sustentada** (Lima, 2005). Cosenza e Guerra (2011) destacam, contudo, que a atenção não pode ser exigida por períodos excessivamente prolongados, uma vez que o cérebro apresenta limitações quanto à manutenção da concentração por longos intervalos de tempo (grifo nosso).

Ainda nesse contexto, o estudante pode, por exemplo, estar em sala de aula e, simultaneamente, enviar mensagens pelo celular, caracterizando a **atenção dividida** (Lima, 2005). Amaral e Guerra (2020) ressaltam que, embora seja possível dividir a atenção entre duas atividades de forma concomitante, há perda de informação em uma ou em ambas, o que compromete o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores afirmam que a multitarefa é prejudicial, advertindo, ainda, que a ideia de realizar duas atividades simultaneamente sem prejuízo constitui um mito. Por fim, a **atenção alternada** pode ser exemplificada quando o estudante interrompe o estudo de um conteúdo para verificar o celular, redirecionando seu foco atencional para outro estímulo (Lima, 2005) (grifo nosso).

Dando continuidade à abordagem das estratégias de ARA, trata-se, a seguir, da estratégia denominada Procura de ajuda.

(9–11) Procura de ajuda: “[...] Indicam que o aluno solicitou ajuda de colegas (9), professores (10), e adultos (11), por exemplo, se eu tiver problemas com tarefas de matemática, peço ajuda a um amigo.” (Zimmerman, 2013, p. 140). Essa estratégia refere-se a ações intencionais realizadas pelos estudantes com o objetivo de buscar apoio para alcançar

determinado objetivo de aprendizagem. Tal busca pode ser direcionada a três públicos principais: colegas, professores e outros adultos (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

Após a apresentação das estratégias de ARA situadas na fase de Planejamento, passa-se a abordar as estratégias pertencentes à fase de Execução.

2.1.3.2 Estratégias de ARA situadas na fase de Execução do modelo PLEA de Rosário (2004)

Antes de abordar cada uma das estratégias de ARA inseridas na fase de Execução do modelo PLEA, é importante destacar que, no interior de cada estratégia, podem congrega outras estratégias. Nessa direção, inicia-se a abordagem pela estratégia de ARA denominada Organização e transformação.

(2) **Organização e transformação:** “[...] Indicam a reorganização aberta ou secreta de materiais instrucionais iniciada pelo aluno para melhorar o aprendizado” (Zimmerman, 2013, p. 140). Essa estratégia refere-se à implementação de práticas voltadas à organização, reorganização, transformação e aprimoramento dos materiais de estudo, com o objetivo de favorecer a aprendizagem (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

Dentre as diversas estratégias de organização e transformação existentes, esta pesquisa abordou cinco: **sublinhar, resumir, mapa conceitual, elaboração de questões e autoexplicação**. Essas estratégias são classificadas por Boruchovitch e Góes (2020) como estratégias cognitivas. Segundo as autoras, embora todas possuam relevância, algumas se mostram mais eficazes em termos de aprendizagem. Nesse sentido, Boruchovitch (2014) e Dembo (1994) classificam as estratégias cognitivas em três categorias: ensaio, elaboração e organização (grifo nosso).

As estratégias de ensaio caracterizam-se por trabalhar a informação em um nível mais superficial (Boruchovitch; Góes, 2020). Por essa razão, recomenda-se que sejam utilizadas como ponto de partida, sendo posteriormente complementadas por estratégias de elaboração ou de organização, que possibilitam maior aprofundamento do conhecimento (Sanches, 2004, *apud* Boruchovitch; Góes, 2020; Rosário, 2004).

Inicialmente, aborda-se a estratégia sublinhar (de ensaio); em seguida, a estratégia resumir (de elaboração); posteriormente, a estratégia mapa conceitual (de organização). Por fim, discorre-se acerca das estratégias de elaboração de questões e autoexplicação, que, embora classificadas como cognitivas, podem ser mobilizadas em diferentes contextos, como durante a leitura, nas aulas ou na elaboração e revisão de resumos e mapas conceituais.

A estratégia de ensaio mais utilizada pelos estudantes é o sublinhar (Rosário, 2004; Boruchovitch; Góes, 2020). Essa estratégia pode ser definida como a ação de destacar, por meio de grifos, as partes mais relevantes de um material de estudo (Yamada *et al.*, *apud* Boruchovitch; Góes, 2020). Entretanto, segundo as autoras, muitos estudantes não utilizam essa estratégia de forma adequada, uma vez que realizam os grifos sem critérios definidos.

Embora não seja considerada a estratégia mais eficaz, o sublinhar apresenta benefícios importantes, como o aumento do foco e da atenção durante a leitura (Leutner *et al.*, 2007; Noguerol, 2004). Além disso, favorece processos de revisão e auxilia na elaboração de resumos e mapas conceituais (Boruchovitch; Góes; Rosário, 2004). Estudos como o de Sanches (2004) evidenciam melhorias na leitura a partir da utilização dessa estratégia, resultado também corroborado por Leutner *et al.*, (2007), especialmente quando há ensino orientado do sublinhar. Em ambos os casos, conforme destacam Boruchovitch e Góes (2020), a estratégia foi trabalhada à luz dos pressupostos da ARA.

Boruchovitch e Góes (2020), com base em Dumke e Schafer (1986), apresentam cinco etapas para a utilização adequada da estratégia de sublinhar. A primeira consiste na análise geral do texto e de seus tópicos (trata-se de um processo célere). A segunda refere-se à realização de uma leitura atenta. A terceira etapa envolve a identificação e o destaque das ideias principais. A quarta consiste na revisão das partes sublinhadas. Por fim, a quinta etapa refere-se à utilização dos trechos destacados para revisão e aprendizagem do conteúdo. Ao seguir essas etapas, o estudante pode alcançar duas funções centrais dessa estratégia: a codificação e o armazenamento da informação (Weinstein; Mayer *apud* Boruchovitch; Góes, 2020).

No que se refere especificamente à terceira etapa (destacar as ideias principais), alguns aspectos merecem atenção. Em primeiro lugar, pode-se recorrer à estratégia de elaboração de questões como apoio ao processo de sublinhar. Em segundo lugar, é recomendável estabelecer critérios claros e objetivos, como o uso padronizado de cores, tipos de traços e símbolos (asteriscos, interrogações, setas, entre outros), atribuindo significados específicos a cada um deles. A definição de um padrão contribui para evitar inconsistências no processo.

Além disso, destaca-se que sublinhar sentenças consideradas mais relevantes favorece a relação com as estruturas cognitivas do estudante. Recomenda-se, ainda, sublinhar frases superordenadas ou de nível estrutural mais elevado (o geral integra o específico), bem como evitar sublinhar detalhes (Richard; August *apud* Boruchovitch; Mercuri, 1999). Como complemento, sugere-se a realização de anotações ao lado do texto ou, no caso de materiais digitais, o uso de caixas de texto para realizar explicações, exemplificações, questionamentos, pontuar relações, complementações, contradições, concordâncias [...].

Boruchovitch e Góes (2020), com base em *Leutner et al.*, (2007), ressaltam que o sublinhar pode favorecer uma compreensão mais profunda, desde que o estudante relacione as informações do texto aos seus conhecimentos prévios. Ademais, a quantidade de trechos destacados depende da densidade do texto e do nível de familiaridade do estudante com o tema. Em geral, textos mais densos tendem a gerar maior volume de grifos, enquanto maior domínio prévio do conteúdo reduz a quantidade de sublinhado. Dessa forma, há uma relação inversamente proporcional entre conhecimento prévio e quantidade de partes sublinhadas. Ressalta-se, ainda, que o excesso de grifos pode comprometer a eficácia da estratégia, e, por fim, que o sublinhar é mais produtivo quando realizado pelo próprio estudante.

A partir da estratégia de sublinhar, é possível mobilizar outra estratégia, pertencente ao grupo das estratégias de elaboração: o resumo. Resumir consiste em uma estratégia fundamental para o estudo, na medida em que permite ao estudante sintetizar as ideias centrais de um texto (Rosário, 2004), utilizando suas próprias palavras, sem distorcer o conteúdo original (Boruchovitch; Góes, 2020). Trata-se, contudo, de uma tarefa complexa (Duke; Pearson, 2002), o que justifica a necessidade de orientações específicas. Nesse sentido, autores como Brown e Day (1983), Nelson, Smith e Dodd (1992) e Zafarini e Kabgani (2014) *apud* Boruchovitch e Góes (2020) apresentam diretrizes para a elaboração de um bom resumo, organizadas em sete etapas, as quais são apresentadas a seguir:

- 1) Leitura cuidadosa do texto, identificando os conteúdos abordados; 2) Segunda leitura mais aprofundada, atentando-se às ideias-chave, no vocabulário empregado e na compreensão do que foi lido; 3) Identificação dos objetivos em resumir o texto; 4) Sumarização do texto utilizando quatro processos básicos: supressão, generalização, seleção e reconstrução; 5) Elaboração da primeira versão do resumo (rascunho); 6) Comparação da primeira versão do resumo com o texto original, avaliando a fidelidade do resumo com as ideias apresentadas pelos autores do texto; e, por fim, 7) Elaboração da versão final do resumo.

Após a realização do resumo, é pertinente proceder à sua avaliação. Nessa direção, Machado *et al.*, (2008), *apud* Boruchovitch e Góes (2020), propõem uma ficha avaliativa composta por dez critérios que contemplam desde o atendimento ao objetivo do resumo até o uso adequado da pontuação, de modo a preservar a fidelidade da mensagem original. A seguir, apresenta-se, de forma detalhada, a ficha de avaliação sugerida por Machado *et al.*, (2008), *apud* Boruchovitch e Góes (2020, p. 110):

“O resumo desenvolvido está adequado ao objetivo que norteou a sua realização?” “O texto está adequado ao destinatário?” (Ou seja: professor, colegas, público da internet ou a mim mesmo.) “O texto transmite a imagem que você quer passar?” (Isto é, a imagem de quem leu e compreendeu adequadamente o texto original?) “Todas as

informações que o autor do texto original coloca como sendo as mais relevantes estão expressas no resumo?” (Principalmente a questão que está sendo discutida, a posição do autor e seus argumentos.) “No início do resumo há uma indicação clara do título e do autor do texto resumido?” “As relações entre as ideias do texto original estão claramente explicitadas por conectivos e verbos adequados?” “Fica claro de quem são as ideias resumidas, mencionando-se o seu autor de diferentes formas?” “O resumo pode ser compreendido por si só, por um leitor que não conhece o texto original?” “O vocabulário utilizado está adequado ao gênero textual e aos destinatários?” “Há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos, entre outros?”.

Boruchovitch e Góes (2020) realçam-se a importância de ensinar a estratégia de resumir, tendo em vista que muitos estudantes não a utilizam de maneira adequada, o que limita o tratamento mais aprofundado das informações. No que se refere aos benefícios dessa estratégia, as autoras, com base na literatura, afirmam que “amplia o vocabulário; estimula a leitura crítica e a compreensão; auxilia a monitorar a compreensão; potencializa a memorização; ajuda a elucidar as informações; facilita a aprendizagem” (Boruchovitch e Góes, 2020, p. 115).

Outra estratégia cognitiva relevante no processo de aprendizagem é a de organização, cujo propósito é estruturar o conhecimento de modo mais significativo (Boruchovitch e Góes, 2020; Rosário, 2004). Entre as diferentes possibilidades da estratégia cognitiva de organização, esta pesquisa aborda o mapa conceitual, compreendido como uma representação pictórica de conceitos que se relacionam (Rosário, 2004). Em uma definição próxima, Boruchovitch e Góes (2020) definem o mapa conceitual como uma organização de conceitos que se relacionam por meio de diagramas.

A literatura reconhece o mapa conceitual como um instrumento que favorece a aprendizagem significativa, além de estimular a autonomia e o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, bem como facilitar revisões (Novak, 1990; Souza; Boruchovitch, 2010; Boruchovitch e Góes, 2020). Entre seus benefícios, destacam-se: a possibilidade de organizar o conteúdo de diferentes e melhores formas, favorecendo o estabelecimento de relações entre partes do conhecimento (que apenas com o texto era difícil); o auxílio no armazenamento e na recuperação da informação, em razão da dupla codificação: verbal e visual; a promoção de uma compreensão mais aprofundada, incluindo a elaboração de inferências complexas e integração do conhecimento; e a identificação de lacunas na construção do conhecimento (Tavares, 2007).

Para a elaboração de mapas conceituais consistentes, é fundamental identificar as ideias principais do material estudado (Rosário, 2004), não havendo uma estrutura rígida para sua construção. Contudo, é indispensável que o mapa contemple três elementos centrais: conceitos, palavras de enlace e proposições (Boruchovitch; Góes, 2020).

Os conceitos correspondem às ideias que contribuem para compreensão do conteúdo. Nesse sentido, o estudante deve ser capaz de distinguir os elementos principais dos secundários. Em temas mais complexos e amplos, pode ser necessária a elaboração de mapas adicionais de modo a integrar os já elaborados, a fim de que não fique muito extenso e de difícil compreensão (Boruchovitch; Góes, 2020).

As palavras de enlace são responsáveis por atribuir significado às relações estabelecidas entre os conceitos. Nem sempre estão presentes no texto, podendo ser criadas pelos próprios estudantes, de modo a expressar as conexões construídas. Em geral, são concisas e frequentemente compostas por verbos (Boruchovitch; Góes, 2020).

As proposições, por sua vez, resultam da articulação entre dois ou mais conceitos por meio das palavras de enlace, formando unidades de sentido que fortalecem as relações conceituais e contribuem para a aprendizagem mais significativa (Boruchovitch; Góes, 2020). As autoras também afirmam que a utilização de figuras geométricas e cores diferenciadas é comum na construção de mapas conceituais, sendo sua organização influenciada pela criatividade do estudante.

Com base em Moreira (2012) e Boruchovitch e Góes (2020), apresentam-se, no Quadro 3 a seguir, etapas para a elaboração de mapas conceituais:

Quadro 3 – Etapas para elaboração de um mapa conceitual a partir de Moreira (2012) e Boruchovitch e Góes (2020).

Etapas para elaboração de mapa conceitual	
1 ^a	Leitura e compreensão do material objeto de estudo;
2 ^a	Localização dos conceitos-chave apresentados no texto (a pergunta focal pode direcionar melhor a elaboração do mapa conceitual);
3 ^a	Definição, em folha à parte, do que significa cada conceito-chave identificado (nem sempre será necessária esta etapa, por isso, antes avalie sua compreensão dos conceitos);
4 ^a	Organização dos conceitos em uma lista, ordenando-os do mais geral para o mais específico (diferencie por cores, tamanho de letra, tipos de lista, etc);
5 ^a	Construção do rascunho do mapa conceitual. Consiste em distribuir os conceitos, realizando as relações entre eles por meio das palavras de enlace. Durante a escolha das palavras de enlace, em muitas vezes o estudante precisará criá-las, pois elas não precisam necessariamente estar no texto;
6 ^a	Verificação se as palavras de enlace ficaram num vácuo entre a união das linhas, isto é, entre os conceitos. Lembre-se de que conceitos e palavras de enlace devem originar uma proposição que expresse o significado da relação;
7 ^a	Avaliação se é preciso incrementar exemplos e desenhos no mapa;
8 ^a	Revisão do rascunho do mapa conceitual;
9 ^a	Elaboração da versão final do mapa conceitual. É importante definir de que forma serão diferenciados os conceitos-chave (conceitos gerais de conceitos específicos) e as palavras de enlace. Para isso, use materiais diversos para a confecção do mapa conceitual, como: régua, canetas coloridas, marcas textos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir de Moreira (2012) e Boruchovitch e Góes (2020).

A literatura tem apontado contribuições relevantes acerca do uso de mapas conceituais no contexto educacional. Um estudo realizado em uma escola pública do interior do Paraná, ao final de 2017, com estudantes do 1º e 3º anos do EM, apresentou resultados expressivos: mais de 90% dos participantes relataram aprender com o uso dessa estratégia.

Segundo os estudantes, antes da elaboração dos mapas conceituais, é necessário realizar algumas etapas preparatórias, como: (1) leitura atenta, (2) sublinhado e (3) elaboração de resumos. Ademais, os participantes destacaram que o uso de mapas conceituais favorece a retenção das informações, amplia a compreensão e possibilita o estabelecimento de relações entre conceitos. Por fim, os estudantes reconheceram essa estratégia como um recurso eficaz para a aprendizagem (Boruchovitch; Góes, 2020).

Após a abordagem das estratégias de sublinhar, resumir e elaborar mapas conceituais, passa-se a vez de tratar das estratégias de elaboração de questões e autoexplicação. A estratégia de elaboração de questões, conforme Rosário (2004), apresenta elevado potencial para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. Trata-se de um procedimento que consiste em formular questionamentos à medida que o conteúdo é apresentado, seja no contexto da sala de aula, seja durante o estudo individual. Sua eficácia está associada ao movimento reflexivo que é mobilizado no ato de questionar.

Nesse sentido, Rosário (2004) destaca que Pressley e colaboradores (1992, 1995) recomendam o uso de expressões como “porque” e “como” ao longo da aula ou durante a leitura de textos. Além disso, o autor sugere a transformação de títulos, capítulos e tópicos em perguntas, estratégia que potencializa a ativação de conhecimentos prévios. Conclui-se, portanto, a partir do olhar do autor, que a elaboração de questões, apesar de sua simplicidade, possui grande potencial, podendo ser aplicada em diferentes momentos do estudo, como na leitura, no sublinhado e na elaboração e revisão de resumos e mapas conceituais.

Corroborando essa perspectiva, Dunlosky *et al.*, (2013) denominam essa estratégia de Interrogação elaborativa e evidenciam seus efeitos positivos sobre a aprendizagem. Segundo os autores, a inserção de questionamentos do tipo “por quê” favorece a integração entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios, ativando esquemas cognitivos que contribuem para a organização e a recuperação da informação.

Com base na literatura, aponta-se outra alternativa que pode auxiliar na implementação da estratégia de elaboração de questões. Consiste em, ao ler um parágrafo, formular a seguinte pergunta: “de que trata o parágrafo?”. Essa questão auxilia na identificação da palavra-chave. Em seguida, propõe-se a formulação de uma segunda pergunta: “o que se diz sobre essa palavra-

chave?”. Esse procedimento contribui para a identificação da ideia-chave do parágrafo. Ademais, essas questões podem favorecer a compreensão do material estudado, vez que evidenciam elementos importantes e direcionam o estudante ao núcleo do objeto de estudo.

No que se refere à estratégia de autoexplicação, Coéffe (1996) a define como o processo de explicar e discutir consigo mesmo o conteúdo estudado, utilizando a própria linguagem. Trata-se de uma estratégia de fácil aplicação (Dunlosky *et al.*, 2013), cuja eficácia é maior quando realizada durante o processo de aprendizagem, quando comparada a sua realização posterior. Ao explicitar o conteúdo para si mesmo, o estudante potencializa tanto a memorização quanto a recuperação das informações.

A partir da reflexão sobre essa estratégia, sobretudo quanto ao seu menor potencial (quando é realizada posteriormente ao estudo), chegou-se à conclusão que, nesse contexto, é mais interessante aplicá-la no interior do método Feynman. De acordo com Alves e Ferreira (2023), esse método organiza-se em quatro etapas, articuladas em uma lógica processual e cíclica, nas quais a autoexplicação desempenha papel central, especialmente nas etapas 2 e 4. Essa integração potencializa a estratégia autoexplicação, na medida em que a insere em um processo sistemático capaz de evidenciar lacunas na aprendizagem.

O método Feynman pode ser operacionalizado da seguinte forma: na primeira etapa, o estudante registra, preferencialmente por escrito ou oralmente, tudo o que sabe sobre determinado conteúdo; na segunda, realiza um autoexplicação desse conteúdo como se estivesse ensinando a uma criança, utilizando exemplos, analogias e fazendo relações com o cotidiano; na terceira etapa, identifica e registra as lacunas na aprendizagem; a partir disso, procede à revisão ou ao aprofundamento dos conteúdos necessários. Ressalta-se que essa etapa deve ser retomada sempre que o estudante sentir dificuldade nas etapas 2 e/ou 4. Por fim, na quarta etapa, o estudante retoma a autoexplicação do conteúdo, novamente simulando o ensino a outra pessoa, utilizando estratégias explicativas diversificadas. Caso persistam dificuldades, o processo retorna à etapa anterior (etapa 3), reforçando o caráter cíclico do método.

(4) Procura de informação: “[...] Indicam esforços iniciados pelo aluno para obter mais informações sobre a tarefa de fontes não sociais ao realizar a tarefa. Por exemplo: antes de iniciar o trabalho, vou à biblioteca para obter o máximo de informações possíveis sobre o tópico” (Zimmerman, 2013, p. 140). Essa estratégia de ARA refere-se à busca ativa de informações em diferentes fontes, com o objetivo de favorecer a autonomia do estudante na construção do próprio conhecimento (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

No contexto contemporâneo, destaca-se um dado relevante: pesquisas indicam que 7 em cada 10 estudantes do EM utilizam ferramentas de Inteligência Artificial (IA), como ChatGPT,

Copilot e Gemini, para realizar pesquisas escolares. Contudo, apenas 32% dos estudantes dizem ter sido orientado quanto ao uso da IA. Esse dado evidencia que uma parcela significativa dos estudantes tem recorrido a essas ferramentas como principal meio de busca de informações e a realizam sem a devida orientação (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2025).

Nesse cenário, Lima e Serrano (2024) têm discutido sobre o avanço acelerado da IA nos últimos anos, ressaltando que o ChatGPT alcançou 1 milhão de usuários em um único dia e 100 milhões em apenas dois meses. Trata-se de um crescimento exponencial que evidencia tanto o potencial quanto os desafios associados ao uso dessas tecnologias (Lima; Serrano, 2024). Diante desse contexto, Salinas *et al.*, (2023, p. 1) apontam que “é necessário capacitar professores e alunos para usar a ética corretamente e priorizar o pensamento crítico para que seu potencial máximo seja obtido”. À luz dessas considerações, torna-se pertinente abordar, junto aos estudantes, alguns aspectos no âmbito da IA.

Nessa perspectiva, um dos primeiros aspectos a ser trabalhado consiste em favorecer a compreensão do funcionamento dessas tecnologias. É importante que os estudantes reconheçam que o ChatGPT é um chatbot que opera com base em grandes volumes de dados disponíveis na internet, produzindo respostas a partir dessas informações. Além disso, faz-se necessário explicitar suas limitações, cuidados de uso, potencialidades e formas adequadas de elaboração de comandos (Lima; Serrano, 2024; Silva, s.d.).

No que se refere às limitações, adverte-se quanto ao conhecimento não absoluto, à possibilidade de reprodução de vieses e preconceitos, a limitações na compreensão de contextos complexos, às restrições técnicas e às questões relacionadas à confiabilidade das respostas. Quanto aos cuidados, ressaltam-se os aspectos éticos, a possibilidade de respostas incorretas ou incompletas e os riscos de comprometimento do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos estudantes, bem como de sua progressão intelectual (Lima; Serrano, 2024; Silva, s.d.).

Por outro lado, entre os aspectos positivos, evidenciam-se o apoio na compreensão de conteúdos, a oferta de feedback rápido e a possibilidade de personalização da aprendizagem. Além disso, um elemento central para o uso eficaz dessas ferramentas é a capacidade de formular comandos adequados. Nesse sentido, recomenda-se que os estudantes sejam claros, objetivos, específicos, precisos e respeitosos, além de fornecerem contexto suficiente para orientar as respostas (Lima; Serrano, 2024; Silva, s.d.).

Para além do uso de ferramentas de IA, é igualmente importante que os estudantes desenvolvam competências para realizar pesquisas críticas e confiáveis na internet. Nesse

sentido, a Casa da Ciência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) propõe algumas orientações relevantes:

(1) Não se limitar aos primeiros resultados, uma vez que podem refletir publicidade ou impulsionamento; (2) buscar e comparar fontes confiáveis, como instituições de pesquisa, universidades e organizações reconhecidas; (3) verificar se as fontes apresentam referências, considerando que o conhecimento científico é construído coletivamente; (4) observar a data de publicação, especialmente em áreas em constante atualização; e (5) manter uma postura crítica, questionando, refletindo e considerando diferentes perspectivas.

Na sequência, aborda-se a próxima estratégia de ARA: Tomada de apontamentos.

(5) Tomada de apontamentos (anotações): “[...] Indicam esforços iniciados pelos alunos para registrar eventos ou resultados. Por exemplo: fiz anotações sobre a discussão em sala de aula [...]” (Zimmerman, 2013, p. 140). Trata-se de uma estratégia de ARA voltada ao registro de informações relevantes, oriundas da lousa, de textos ou da fala do professor, ao longo do processo de aprendizagem (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

Embora seja amplamente utilizada pelos estudantes, a tomada de apontamentos nem sempre é realizada de maneira eficaz (Rosário, 2004). Evidências indicam uma associação positiva entre essa estratégia e o sucesso escolar/acadêmico, afirma o pesquisador. Recomenda-se que os estudantes façam anotações como forma de favorecer a compreensão dos conteúdos e a manutenção da atenção durante as aulas.

Tais registros devem ser produzidos pelo próprio estudante, e não apenas reproduzidos por meio de cópias. Além disso, devem apresentar clareza, organização e espaços destinados a complementações posteriores, assim, os apontamentos não se esgotam no momento de sua elaboração, devendo ser retomados em etapas posteriores do estudo (Rosário, 2004).

Nessa perspectiva, essa estratégia compreende duas dimensões: a dimensão processo e a dimensão produto. A dimensão processo refere-se à anotação do conteúdo no momento do estudo, contribuindo para a concentração e promovendo um estudo mais ativo (Kiewra *et al.*, 1991 *apud* Rosário, 2004). Já a dimensão produto diz respeito ao uso posterior das anotações.

Ainda no âmbito dessa estratégia, Rosário (2004) ressalta que a tomada de apontamentos não deve ocorrer de forma indiscriminada. Trata-se, consoante o autor, de uma atividade que envolve tomada de decisão, exigindo do estudante a seleção e a organização das informações mais relevantes. Esse processo, por sua natureza cognitiva complexa, estimula a reflexão e contribui para a aprendizagem (Rosário, 2004).

Rosário, Núñez e González-Pianda (2017) apresentam orientações importantes para a utilização dessa estratégia, contemplando os momentos antes, durante e após sua realização.

Durante a aula ou estudo, por exemplo, recomenda-se que o estudante mantenha atenção focada no conteúdo, buscando identificar ideias principais. Em contextos de sala de aula, deve-se observar indicadores como entonação da voz do professor e linguagem não verbal. Além disso, é fundamental evitar distrações, utilizar abreviações, registrar as informações com as próprias palavras, não tentar anotar tudo, e organizar os registros com numeração e data.

No que se refere ao momento anterior às aulas, os autores recomendam a revisão das anotações previamente realizadas, bem como a preparação antecipada e a escolha de um local adequado na sala que favoreça a aprendizagem. Já após a aula, orienta-se complementar os registros, destacando os pontos principais. A fim de evitar o esquecimento de informações relevantes, é importante que essa complementação seja o mais breve possível. Nesse momento, o estudante também pode mobilizar outras estratégias de aprendizagem, como a elaboração de resumos e mapas conceituais, além de buscar esclarecer dúvidas decorrentes das anotações.

Defende-se que uma forma estruturada e eficaz de operacionalizar a tomada de apontamentos é por meio do método Cornell. Desenvolvido na década de 1940 pelo professor Walter Pauk, da “Cornell University”, esse método organiza a folha de registro em três blocos principais: um destinado às anotações, outro para registro dos tópicos (palavras-chave e questionamentos) e um terceiro voltado à elaboração de um resumo do conteúdo registrado (Alves; Ferreira, 2023). Embora não seja um bloco, é relevante inserir o título do material e a data de sua elaboração. Essa organização favorece tanto o registro quanto a revisão sistemática das informações.

Para subsidiar a realização de anotações pelos estudantes durante o desenvolvimento da oficina, foi elaborado, com base em Rosário, Núñez e González-Piende (2017) e Alves e Ferreira (2023), um material destinado à tomada de apontamentos. Recomenda-se sua utilização para auxiliar os estudantes na realização de suas anotações durante o processo de estudar. Esse material encontra-se disponível no Apêndice A do PTT, no Guia de Bordo correspondente à primeira parada da rota.

Na sequência, discorre-se acerca da estratégia de ARA denominada Repetição e memorização.

(8) Repetição e memorização: “[...] Indicam esforços iniciados pelo aluno para memorizar o material por meio de práticas abertas ou encobertas (Zimmerman, 2013, p. 140).” Trata-se de estratégias de ARA que envolvem práticas sistemáticas de recordação com o objetivo de transferir o conteúdo da memória de trabalho para a memória de longo prazo (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

Entretanto, a utilização dessa estratégia não deve conduzir os estudantes ao erro comum descrito pelos psicólogos Roediger e McDaniel, denominado prática intensiva, isto é, a repetição contínua e concentrada de um conteúdo até sua memorização. Nessa perspectiva, é fundamental compreender que aprender não se resume a armazenar informações de forma acrítica para posterior reprodução (Rosário, Núñez; González-Piende, 2017).

Diante disso, a literatura aponta alternativas mais eficazes à prática intensiva e ininterrupta, especialmente por não se apoiarem exclusivamente na memória de curto prazo, associada à “decoreba” e ao consequente esquecimento. Destacam-se, nesse contexto, as práticas intercaladas e espaçadas.

A prática intercalada, consoante Roediger e McDaniel (2018), consiste em alternar o estudo entre duas ou mais disciplinas ou tópicos. Estudos conduzidos por Dunlosky *et al.*, (2013) evidenciam que esse tipo de organização do estudo é mais eficiente do que a abordagem tradicional, baseada na concentração em um único conteúdo por longos períodos. Ademais, os autores indicam que intercalar com atividades físicas ou com disciplinas de naturezas distintas pode potencializar ainda mais seus efeitos. De modo geral, pesquisas apontam que a prática intercalada favorece tanto a aprendizagem quanto a retenção em longo prazo (Roediger; McDaniel, 2018).

Já a prática espaçada caracteriza-se pela distribuição do estudo ao longo do tempo, com intervalos entre as revisões. Segundo Roediger e McDaniel (2018), essa estratégia se beneficia do esforço cognitivo necessário para recuperar informações parcialmente esquecidas, o que fortalece o processo de consolidação na memória de longo prazo. Os autores defendem que o intervalo entre os estudos deve ser organizado para que a repetição não se torne sem sentido. Ao visitar conteúdos em momentos distintos, o estudante reativa e reforça as conexões neurais associadas ao aprendizado, sustentam os pesquisadores.

Outra alternativa relevante é a prática distribuída, defendida por Dunlosky *et al.*, (2013). Ela consiste na organização do estudo em etapas ao longo do tempo. Trata-se de uma estratégia de fácil aplicação e frequentemente já utilizada por estudantes, ainda que de forma intuitiva. Um exemplo é o estudante que revisa suas anotações após a aula e, posteriormente, elabora flashcards para aprofundar o conteúdo. Essa organização favorece a compreensão, sobretudo em conteúdos mais complexos, pois fragmenta o material em partes menores.

No âmbito da estratégia de ARA repetição e da memorização, é importante destacar que a discussão sobre memória não deve ser confundida com a defesa da aprendizagem mecânica, pois, como já pontuado, aprender não se resume a armazenar informações de forma acrítica (Rosário, Núñez; González-Piende, 2017). Contudo, é fundamental reconhecer que memória e

aprendizagem constituem processos interdependentes. Conforme Cosenza e Guerra (2011), não há aprendizagem sem memória, uma vez que aprender implica a consolidação de informações em estruturas duradouras (Wolfe, 2004). Nesse sentido, compreender o funcionamento dos diferentes tipos de memória torna-se essencial para a compreensão dos processos de aprendizagem (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017).

As memórias podem ser classificadas quanto à duração e ao tipo de informação. No que se refere à duração, distinguem-se memória de trabalho, memória de curto prazo e memória de longo prazo (Nunes *et al.*, 2015).

A memória de trabalho é de curtíssima duração e está associada à resolução imediata de tarefas. Um exemplo típico é a memorização temporária de um número telefônico apenas para realizar uma ligação (Izquierdo, 2011). Conforme o autor, “a memória de trabalho diferencia-se das demais porque não deixa traços e não produz arquivos”, ao contrário das demais formas de memória (Izquierdo, 2011, p. 25).

A memória de curto prazo, por sua vez, apresenta duração limitada, variando entre uma e seis horas (Izquierdo, 2011 à luz de William James, 1890), e possui capacidade limitada (Amaral; Guerra, 2020). É frequentemente utilizada em situações de estudo intensivo antes de avaliações, o que tende a resultar em esquecimento rápido após o término da prova. Ainda assim, desempenha papel relevante na compreensão imediata dos conteúdos. Estratégias como utilizar a lista de coisas a fazer (lista CAF) podem contribuir para otimizar o funcionamento da memória de curto prazo (Amaral; Guerra, 2020).

Para que a aprendizagem se torne duradoura, contudo, é necessário que as informações sejam consolidadas na memória de longo prazo (Cosenza; Guerra, 2011). Kandel *et al.*, (2014) evidenciam que a memória de curto prazo é convertida, a depender da relevância da informação, em memória de longo prazo. Esta última pode durar dias, meses ou anos (Izquierdo, 2011).

Para ocorrer a conversão, o conhecimento que chega à memória de curto prazo precisa passar pelo processo de repetição, elaboração e consolidação a fim formar memórias de longo prazo. Por repetição, entende-se revisitar a informação algumas vezes (Amaral; Guerra, 2020), de forma variada e após um tempo, de modo que a revisão não se configure sem sentido (Roediger; McDaniel, 2018). Por elaboração, compreende associar uma informação a outra já constante na memória de longo prazo (conhecimento prévio). Roediger e McDaniel (2018) indicam outras formas de elaboração: explicar para outra pessoa, explicar como o conteúdo se relaciona com o seu dia a dia, formar imagens mentais dos conteúdos aprendidos, formular metáfora com o conteúdo.

Quanto mais revisão e de forma variada, indo de forma mais simples às mais complexas, melhor será o último processo, o da consolidação (Amaral; Guerra, 2020). “Consolidar é um processo de fortalecimento dessas representações mentais para memória de longo prazo” (Roediger; McDaniel, 2018, p. 58). Os autores destacam o papel primordial dos conhecimentos prévios nesse processo e pontuam que na consolidação a memória é reorganizada, estabelecendo novas conexões e sentidos. Para esses autores, o sono também tem um importante papel na consolidação das memórias

Diante do exposto concernente à convenção do conhecimento em memória de longo prazo, também é importante abordar três processos centrais para a aprendizagem: a codificação, a consolidação e a recuperação. A codificação corresponde à transformação das informações em representações mentais. É como se sua memória de curto prazo estivesse fazendo as anotações; a consolidação refere-se ao fortalecimento dessas representações de forma reorganizada; E a recuperação envolve a evocação do conhecimento armazenado. A prática de recuperar informações, especialmente de forma espaçada e intercalada, fortalece as conexões neurais, podendo inclusive gerar novas conexões, em um processo denominado reconsolidação (Roediger; McDaniel, 2018).

Ainda no contexto das memórias, quanto ao conteúdo, classificam-se em declarativas (explícitas) e não declarativas (implícitas). As implícitas referem-se a memórias procedurais ou de procedimentos, como andar de bicicleta ou nadar. Já as memórias explícitas subdividem-se em episódicas, relacionadas a eventos situados no tempo, e semânticas, associadas ao conhecimento geral (Cosenza; Guerra, 2011).

Destaca-se que a memória semântica é a mais mobilizada no contexto dos estudos. De forma análoga a uma trilha em uma floresta, que desaparece quando não é percorrida, o conhecimento tende a se enfraquecer quando não é revisitado. Assim, a revisão de forma diversificada dos conteúdos contribui significativamente para a consolidação das memórias de longo prazo e, conseqüentemente, para a aprendizagem (Amaral; Guerra, 2020; Wolfe, 2004; Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017).

Concluída a abordagem das estratégias de ARA situadas na fase de Execução, passa-se a abordar as estratégias correspondentes à fase de Avaliação.

2.1.3.3 Estratégias de ARA situadas na fase de Avaliação do PLEA de Rosário (2004)

(7) Autoconsequências: “Declarações que indicam um arranjo ou a imaginação do aluno de recompensas ou punições por sucesso ou fracasso. Por exemplo: Se eu for bem em um

teste, vou ao cinema” (Zimmerman, 2013, p. 140). Nessa estratégia de ARA, o estudante estabelece, de forma intencional, recompensas ou punições a si mesmo em função dos resultados obtidos nas atividades, considerando o que foi previamente planejado (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

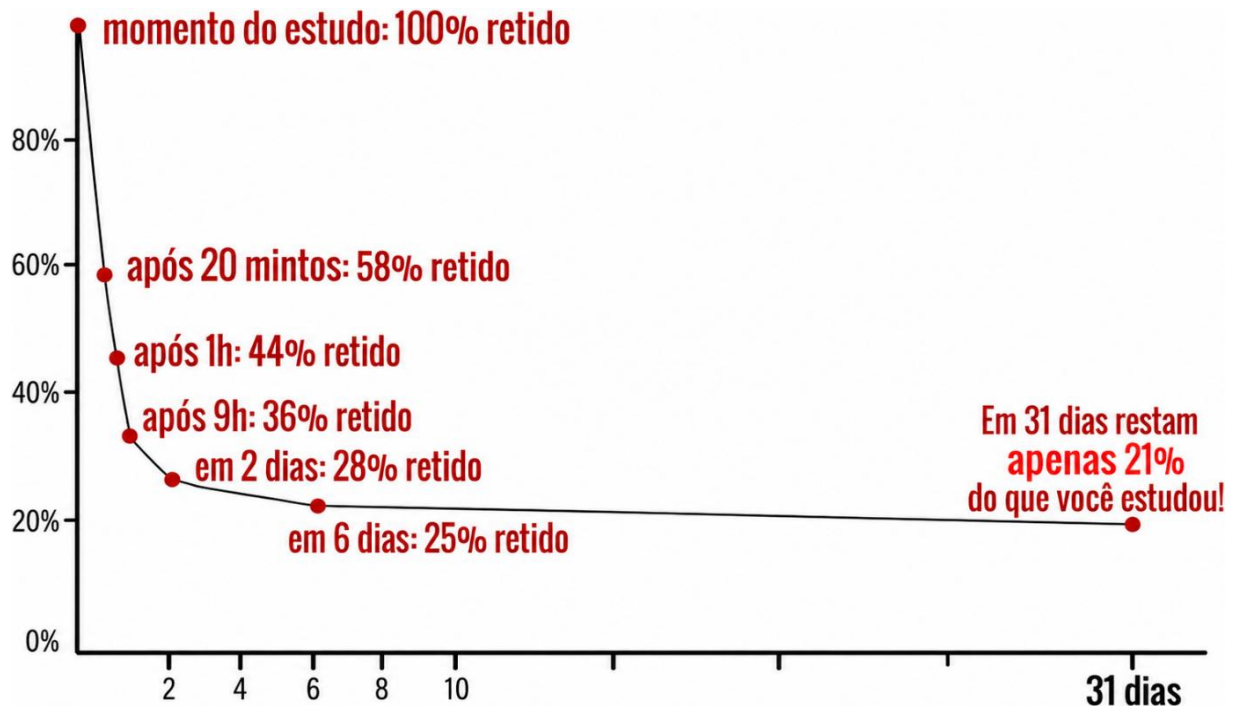
A estratégia de autoconsequências é compreendida como uma das formas de regulação da motivação (Wolters; Benzon *apud* Boruchovitch; Góes, 2022). Nessa perspectiva, à luz da literatura, consiste no estabelecimento deliberado de recompensas ou sanções com o objetivo de se motivar para realização das tarefas escolares. Assim, por meio de um acordo consigo mesmo, o estudante pode regular sua própria motivação (Ferreira, 2018).

(12–14) Revisão de dados: “Declarações que indicam esforços iniciados pelo aluno para reler testes (12), anotações (13) ou livros didáticos (14) a fim de se preparar para aula ou para outros testes. Por exemplo: Ao me preparar para um teste, eu reviso minhas anotações (Zimmerman, 2013, p. 140).” Trata-se de estratégias de ARA voltadas à revisão sistemática de materiais de aprendizagem (Rosário, 2004; Moreira *et al.*, 2016).

Essa estratégia enfatiza a importância do ato de revisar no processo de aprendizagem. Conforme abordado anteriormente na estratégia de repetição e memorização, a revisão, especialmente quando realizada de forma diversificada e com progressivo aumento de complexidade, contribui para promoção da consolidação das informações na memória de longo prazo, tornando o conhecimento apropriado pelo estudante mais duradouro e acessível.

Nesse contexto, Roediger e McDaniel (2018) apontam que, em um curto intervalo de tempo, as pessoas tendem a esquecer cerca de 70% do que leem ou ouvem, enquanto os 30% restantes são gradualmente esquecidos ao longo do tempo. Esse fenômeno é conhecido como curva do esquecimento. De modo complementar, Cosenza e Guerra (2011) apresentam graficamente esse processo, conforme ilustrado na Figura 6, com base nos estudos de Ebbinghaus.

Figura 6 – Curva do esquecimento.



Fonte: Cosenza e Guerra (2011). Imagem aprimorada pelo autor (2026), por meio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseado no modelo GPT-5.5, da OpenAI.

Ao analisar o gráfico, observa-se que os dados apresentados por Cosenza e Guerra (2011), relativos à curva do esquecimento de Ebbinghaus, são convergentes com aqueles apontados por Roediger e McDaniel (2018). Em termos gerais, após aproximadamente nove horas de contato com um conteúdo, seja por meio da leitura ou da participação em uma aula, o estudante tende a reter pouco mais de 30% das informações. Diante desse cenário, Roediger e McDaniel (2018) propõem estratégias de revisão que têm demonstrado resultados promissores, destacando-se, nesse contexto, as práticas de revisão espaçada e ativa.

A prática de revisão espaçada refere-se à organização temporal das revisões. Recomenda-se que a primeira revisão ocorra em um intervalo relativamente curto após o contato inicial com o conteúdo, idealmente entre um e dois dias (Roediger; McDaniel, 2018). Considerando que o processo de aprendizagem é individual e influenciado por múltiplos fatores, é fundamental que o estudante compreenda que o esquecimento é um fenômeno natural, mais acentuado nas primeiras horas, e que revisões mais exigentes (cognitivamente) tendem a favorecer a consolidação na memória de longo prazo.

Weinstein, Madan e Sumeracki (s.d.) ressaltam que a revisão espaçada requer planejamento. Nesse sentido, sugerem que os estudantes incluam, em seus cronogramas de estudo, revisões sistemáticas, por exemplo, um dia após cada aula. Embora essa prática favoreça

a retenção duradoura do conhecimento, ela frequentemente contrasta com hábitos comuns dos estudantes, que tendem a concentrar seus estudos em períodos próximos às avaliações.

No que se refere às práticas de revisão ativa, Roediger e McDaniel (2018) destacam três abordagens principais: o efeito teste, a elaboração e a reflexão. O efeito teste consiste na evocação ativa do conhecimento previamente estudado, isto é, na tentativa de recuperar informações da memória sem consulta direta ao material. Recomenda-se que, após determinados intervalos (semana, mês ou semestre), os estudantes testem seus conhecimentos por meio do efeito teste, como, por exemplo, respondendo questões. Nesse contexto, é fundamental verificar as respostas. Caso sejam identificadas lacunas ou equívocos, torna-se necessário retomar o conteúdo e aplicar estratégias alternativas de estudo (feedback corretivo). Uma ferramenta eficaz para sistematizar esse processo é o uso de flashcards²: cartões contendo perguntas e respostas, que favorecem a prática de recuperação (revisão ativa).

A elaboração (outra forma de revisão ativa) refere-se ao processo de atribuição de significado ao conteúdo estudado. Entre as estratégias associadas a esse processo, destacam-se as seguintes: relacionar novos conhecimentos aos conhecimentos prévios; explicar conteúdo com as próprias palavras; conectar com experiências cotidianas; construir metáforas ou imagens mentais (Roediger; McDaniel, 2018). Estratégias como autoexplicação, elaboração de questões e construção ou explicação de mapas conceituais podem contribuir para o processo de elaboração.

Já o efeito reflexão (mais uma forma de revisão ativa) integra os dois processos anteriores: efeito teste e elaboração. Trata-se de uma prática que envolve revisar o conteúdo ao mesmo tempo em que se formulam questionamentos sobre o próprio processo de aprendizagem. Exemplos de questões nessa direção: o que foi compreendido com êxito; o que poderia ter sido melhor; quais conhecimentos prévios se relacionam com o conteúdo estudado; o que ainda precisa ser aprofundado; e quais estratégias podem ser adotadas para melhorar o desempenho (Roediger; McDaniel, 2018).

Os dois psicólogos também apresentam e recomendam uma proposta pedagógica denominada “Parágrafos de aprendizagem”, desenvolvida pela professora de Biologia, Mary Pat Wenderoth, da University of Washington. Essa proposta consiste em solicitar que os estudantes reflitam, por escrito, sobre o que aprenderam ao longo da semana, estabelecendo

² A dinâmica do funcionamento do flashcards consiste em: (1) Criar os flashcars, inserindo a pergunta na frente do cartão e a resposta no verso; (2) Ao ler a pergunta, primeiro o estudante responde sem olhar o cartão, e logo em seguida verifica se respondeu corretamente. Caso afirmativo, o cartão é movido para o bloco de cartões já estudados. Caso o estudante erre ou desconheça a resposta, o cartão é movido para o bloco de cartões a serem revistos posteriormente (Silva, Carniello, Carniello, 2015).

conexões com seu cotidiano. Tal prática exemplifica, de forma aplicada, o efeito reflexão no contexto educacional.

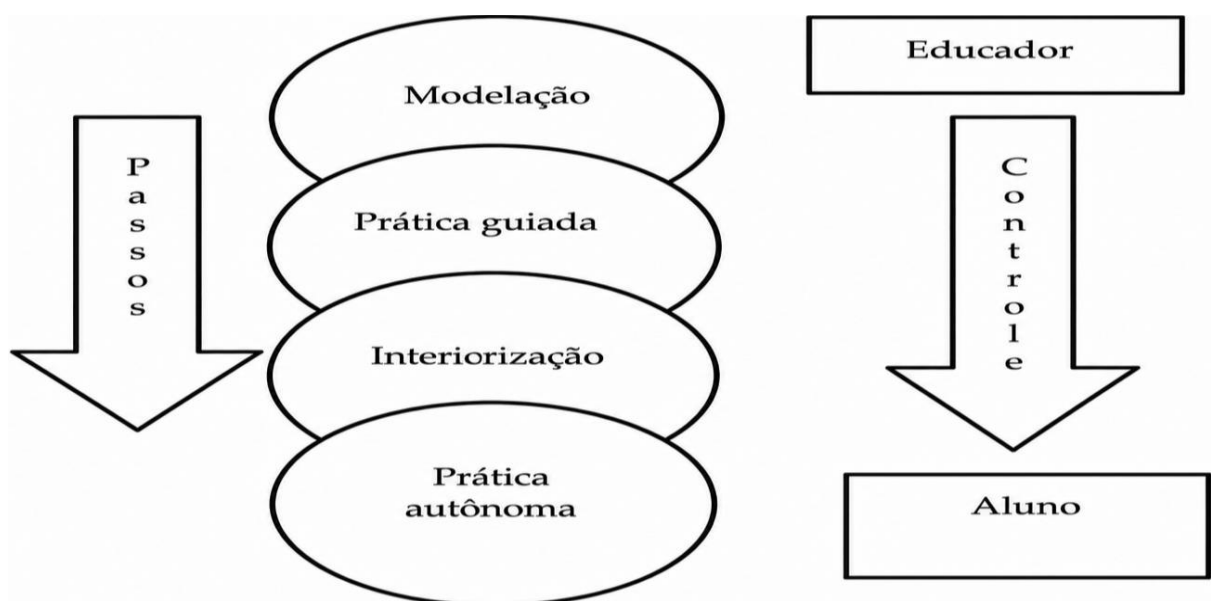
Ademais, a estratégia de autoavaliação configura-se como um importante recurso para operacionalizar o efeito reflexão. Trata-se de um exercício metacognitivo, no qual o estudante analisa o próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo consciência sobre suas estratégias de estudo e suas formas de aprender

Abordadas todas estratégias de ARA preconizadas por Zimmermann e Martines-Pons, e organizadas por Rosário (2004) em seu modelo de PLEA, discorre-se, a seguir, o parâmetro que elas observaram durante o desenvolvimento do PTT.

2.1.4 Parâmetro para implementação das estratégias de ARA no âmbito do PTT

O PTT, ao desenvolver as estratégias de ARA inseridas no contexto do modelo PLEA proposto por Rosário, teve como objetivo geral **“contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao processo de estudar, por meio da promoção da ARA”**. Para tanto, sem a pretensão de engessar o processo ou torná-lo mecânico, uma vez que, para Rosário (2004), o desenvolvimento da autorregulação não deve ocorrer de forma rígida nem obedecer a uma sequência linear de etapas, o PTT adotou como parâmetro orientador o percurso proposto pelo autor, conforme ilustrado na Figura 7 (grifo nosso).

Figura 7 – Sequência para trabalhar as estratégias de ARA.



Fonte: Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017. Imagem aprimorada pelo autor (2026), por meio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseado no modelo GPT-5.5, da OpenAI.

O percurso proposto por Rosário (2004) inicia-se na etapa de modelação (1ª etapa) e se desenvolve até a prática autônoma (4ª etapa). Neste estudo, na **fase de modelação**, o pesquisador apresentou as fases do modelo PLEA, explicitando em que consiste cada uma delas, sua dinâmica de funcionamento e as estratégias de ARA correspondentes a cada fase. Ainda nessa etapa, orientado por Rosário, Núñez e González-Pienda (2017), foram abordados três tipos de conhecimento: o declarativo (relativo à natureza e à função da estratégia), o procedimental (referente a como utilizar a estratégia) e o condicional (concernente aos contextos adequados para sua utilização). Tais conhecimentos foram trabalhados de forma transversal, contemplando tanto as fases do PLEA quanto as estratégias de ARA. Conforme destaca Rosário (2004), a qualidade da aprendizagem das estratégias de ARA está diretamente relacionada à consistência da etapa de modelação (grifo nosso).

Na etapa seguinte, denominada **prática guiada**, os estudantes implementaram o modelo PLEA e as estratégias de ARA no âmbito do referido modelo. Tal situação ocorreu sob orientação do pesquisador, que acompanhou o processo, oferecendo supervisão e sugestões de ajustes sempre que necessário. Para Rosário, Núñez e González-Pienda (2017) os estudantes devem replicar estas estratégias sem recorrer ao pesquisador, para que alcance a interiorização, terceira etapa. Por fim, na prática autônoma (4ª etapa), os estudantes devem demonstrar capacidade de transferir as estratégias de ARA para diferentes contextos, evidenciando domínio e autonomia no seu uso.

Durante a aplicação do PTT, os estudantes foram incentivados a utilizar as estratégias de ARA em contextos diversos, com o objetivo de favorecer o processo de interiorização e, posteriormente, a consolidação da prática autônoma das estratégias trabalhadas na oficina pedagógica sobre ARA. Os resultados, analisados posteriormente, evidenciam os efeitos desse processo formativo.

O desenvolvimento dessas quatro etapas ocorreu no contexto de uma Oficina Pedagógica de Aprendizagem, por se tratar de um espaço formativo que favorece a participação ativa do coletivo da pesquisa, assegurando-lhe protagonismo, voz e interação, conforme destacam Mastelari e Zômpero (2017, p. 225).

A oficina pedagógica de aprendizagem tem como objetivo promover uma cultura de participação e de integração de todos [...] ou seja, um trabalho que seja preferencialmente coletivo, portanto, é uma metodologia de trabalho que tem como propósito a formação coletiva. Ela proporciona a construção de um conhecimento inacabado, por meio de momentos de interação e compartilhamento de conhecimentos. A maneira como a oficina pedagógica é desenvolvida tem como base o pensamento de Paulo Freire, no que se refere à dialética/dialogicidade na relação

educador e educando. Isso diz respeito a uma atividade que demonstra dinamismo democrático, participativo e reflexivo.

Considerando essas características, a oficina pedagógica constituiu um ambiente favorável ao desenvolvimento da ARA. Ao conhecer, aplicar, refletir e socializar sobre as estratégias autorregulatórias, os estudantes puderam vivenciar possibilidades de contribuições para o seu processo de estudar.

Neste contexto, salienta-se que a proposta formativa foi desenvolvida no formato de justaposição curricular, caracterizado por viabilizar o trabalho de instrução das estratégias de ARA fora de um currículo criado com esta finalidade (Rosário, 2004; Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017).

Neste contexto, não obstante, em alguns momentos foi possível abordar as estratégias de ARA no âmbito do componente curricular de Geografia. Essa possibilidade também alcançou outras disciplinas, sobretudo durante a elaboração do plano de estudo da terceira unidade e o preenchimento do cronograma semanal de estudos. Desse modo, as estratégias adquiriram sentido concreto para os estudantes, favorecendo sua transferência para diferentes contextos de aprendizagem (Rosário, 2004).

De acordo com Rosário (2004), as 14 estratégias de ARA propostas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), e posteriormente incorporadas ao modelo PLEA, constituem um conjunto estruturado de estratégias de aprendizagem. Essas, por sua vez, são consideradas uma variável-chave no processo de autorregulação da aprendizagem (Casiraghi; Almeida; Boruchovitch, 2022).

Ressalta-se que, na maneira como foram organizadas, isto é, no interior do modelo PLEA, tais estratégias favorecem a promoção de uma aprendizagem significativa (Rosário, 2004). Entretanto, a literatura aponta outras contribuições relevantes. Nesse sentido, a partir deste ponto, e sem a pretensão de esgotar a temática, são apresentados alguns achados teóricos com o objetivo de evidenciar outras contribuições da ARA para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de estudo.

2.1.5 Contribuições da ARA para formação dos estudantes, especialmente com relação ao seu processo de estudar

Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, p. 11), a ARA “exalta a promoção da autonomia”. Em consonância com essa perspectiva, Moreira *et al.*, (2016) defendem que a ampliação do conhecimento dos estudantes acerca das estratégias de ARA possui elevado

potencial para favorecer a autonomia no processo de estudar. Do mesmo modo, Pajares (2008) afirma que tais estratégias contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, posicionando-os como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Silva e Alliprandini (2020) ressaltam que as estratégias de aprendizagem, ou, nos termos de Rosário, as estratégias de autorregulação da aprendizagem, desempenham papel fundamental na promoção da autonomia discente, uma vez que envolvem dimensões cognitivas e metacognitivas. Complementando essa discussão, Góes (2020), em sua tese de doutorado, evidencia que estudantes mais estratégicos, isto é, aqueles que dominam os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional das estratégias de aprendizagem, tendem a apresentar maior envolvimento nas atividades, melhor capacidade de monitoramento da própria aprendizagem e níveis mais elevados de autonomia.

Além de favorecer a autonomia, a ARA também apresenta potencial para repercutir positivamente no desempenho escolar e acadêmico dos estudantes. Nessa direção, Rosário (2004) sustenta que as estratégias de ARA constituem importantes preditores do desempenho escolar. Em perspectiva convergente, Boruchovitch, Oliveira e Santos (2009) argumentam que as estratégias de aprendizagem instrumentalizam os estudantes e, por meio da metacognição, possibilitam que planejem, monitorem e regulem seus estudos, potencializando, assim, a aprendizagem. Dessa forma, o ensino dessas estratégias apresenta forte potencial para a melhoria do rendimento escolar (Boruchovitch, 1999).

Corroborando essas evidências, Boruchovitch, Inácio e Bzuneck (2021), com base em diferentes estudos, demonstram que o uso de estratégias de aprendizagem está associado a melhores desempenhos acadêmicos. Nessa mesma direção, Zimmerman, precursor dos estudos sobre a ARA no contexto educacional, afirma que a presença ou a ausência de processos autorregulatórios exerce influência direta na aprendizagem (Schunk; Zimmerman, 1998).

Após discutir a ARA, seus fundamentos, modelos, estratégias e contribuições para o processo de estudar, conforme apresentado inicialmente no referencial teórico, passa-se à análise de suas contribuições no contexto da EPT, tema abordado na próxima subseção.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao estudar as bases conceituais da EPT, compreende-se que a escola, em uma perspectiva contra-hegemônica, deve conceber o trabalho como referência a partir da qual todo

o processo educativo deve se desenvolver. Nessa perspectiva, o trabalho assume a condição de categoria central do processo educativo.

Salienta-se, entretanto, que o trabalho pode ser compreendido em dois sentidos: o ontológico e o histórico. O trabalho no sentido ontológico é definido por Ramos (2014, p. 91) como “práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos”. Trata-se, portanto, da produção do próprio homem e da própria humanidade.

Por sua vez, o trabalho no sentido histórico é compreendido por Ramos (2014, p. 91), à luz de Lukács (1978), como aquele

[...] que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

Assim, enquanto o trabalho no sentido ontológico constitui categoria fundante do homem (Engels, 1876), o trabalho no sentido histórico desenvolve-se sob a égide do capitalismo, contribuindo para a divisão histórica dos sujeitos e para processos de desumanização (Mucci, 1997).

Sob a perspectiva do trabalho em seu sentido ontológico, observam-se aproximações com a Teoria da Agência Humana de Bandura (2008), base da ARA. Nesse contexto, se o trabalho, em seu sentido ontológico, produz o homem, isso ocorre por meio de sua ação sobre o mundo. (Saviani, 2007). Com efeito, o homem caracteriza-se como um ser agente, que não apenas transforma a realidade para garantir sua existência, mas também se transforma em decorrência de sua ação sobre ela.

Em perspectiva convergente, a Teoria da Agência Humana compreende o homem como um sujeito capaz de intervir em sua realidade, ainda que essa intervenção ocorra sob determinadas limitações (Bandura, 2008). Para esse autor, o homem é agente e produtor de sua própria vida, e não mero produto das circunstâncias. Percebem-se, portanto, aproximações entre a Teoria da Agência Humana, um dos fundamentos da ARA, e o trabalho em seu sentido ontológico, categoria central da EPT. Em ambas as perspectivas, o homem é concebido como sujeito que age sobre a realidade e que, em função dessa ação, constitui a si mesmo.

Ainda no âmbito do trabalho como categoria central do processo educativo na EPT, importa destacar a defesa de Kuenzer (1989) acerca da necessidade de instituir um novo princípio orientador para a escola: o trabalho como princípio educativo. Segundo a autora, esse

princípio toma o trabalho como ponto de partida do processo formativo, compreendendo-o como atividade teórico-prática que sintetiza ciência, técnica e humanismo histórico.

Nessa direção, Saviani afirma que o trabalho como princípio educativo significa

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Ou seja, à luz desse autor, é, ao tomar o trabalho como princípio educativo, que a escola socializa, de forma intencional, em cada singularidade humana, o conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Tais conhecimentos precisam ser assimilados pelos sujeitos, cabendo à escola definir as formas mais adequadas para esse processo. É por meio da apropriação desse patrimônio histórico e cultural, produzido nas relações dos homens com a natureza e entre si, que a humanidade se constitui.

Embora seja fundamental considerar o trabalho como princípio educativo, faz-se necessário suscitar um questionamento: de que maneira as instituições da EPT devem socializar esses conhecimentos? Para Pacheco (2011), as escolas da EPT devem recusar o ensino enciclopédico e ampliar a formação dos estudantes para além da dimensão profissional, favorecendo a constituição de sujeitos criativos, inovadores, ativos na sociedade e capazes de compreender o mundo do trabalho.

Nessa direção, o educador brasileiro Paulo Freire defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p. 12). Tal compreensão provoca reflexões acerca dos papéis do educador e do educando no processo de ensino e aprendizagem.

Freire (1987, p. 37) exemplifica o que consiste o ensino enciclopédico, denominado por ele de educação bancária: “educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração”. O autor prossegue afirmando que “narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador”.

Para Freire (1987, p. 37), essa prática bancária “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação”.

Em outras palavras, ao atribuir apenas ao educador a condição de sujeito ativo e ao educando uma posição passiva, a educação deixa de se constituir como prática de liberdade e passa a atuar como instrumento de manutenção das relações de poder. Nesse sentido, “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (Freire, 1987, p. 39).

Emílio e Polydoro (2017), em consonância com as ideias de Pacheco e Freire, defendem que os estudantes não são recipientes passivos, mas sujeitos ativos (agentes), capazes de autorregular seu próprio processo de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Zimmerman (2013, p. 138) define a ARA como “[...] grau em que os alunos participam ativos metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente nos seus próprios processos de aprendizagem”.

Para Azzi *et al.*, (2019), o termo “auto”, presente na expressão ARA, justifica-se pelo fato de ser o próprio estudante quem exerce controle sobre sua aprendizagem. Boruchovitch e Frison (2020) corroboram esse entendimento ao afirmarem que os estudantes precisam assumir uma postura ativa, autodeterminada, planejada e autodirigida diante do processo de aprender. Diante do exposto, afirma-se que o estudante autorregulado, sob a perspectiva da agência humana, aproxima-se do sujeito defendido por Freire e Pacheco, isto é, de um estudante que atua como agente de sua aprendizagem, participando ativamente da construção do conhecimento (produtor), e não como mero receptor de conteúdos (produto).

Na defesa de um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, e em oposição à prática bancária, Freire discute a educação libertadora ou problematizadora. Diferentemente da educação bancária, que deposita e narra conhecimentos, concebendo os educandos como sujeitos passivos no processo, a educação libertadora configura-se como um ato cognoscente (Freire, 1987). Essa perspectiva caracteriza-se pela dialogicidade, na qual educador e educando, em uma relação horizontalizada, partem da realidade concreta em direção à “revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (Freire, 1987, p. 53-54).

Conforme Freire (1987) e Saviani (2011), a função ontológica do homem é humanizar-se. Nessa perspectiva, “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 43). Ademais, como assinala Marx, “a práxis é uma prática fundamentada teoricamente” (Leite, 2017, p. 850).

Nesse sentido, Leite (2017) elucida que toda prática depende de uma teoria que a fundamente e a oriente. A práxis, então, diz ela: é teórica e prática. Prática ao passo que a teoria é o seu guia, e teórica à medida que é uma ação consciente.

À luz dessa compreensão, convém ressaltar que a ARA, por constituir um processo cíclico organizado em três fases, planejamento, execução e avaliação, durante uma atividade de estudo (Rosário, 2004), pode favorecer o movimento da práxis. Esse movimento pode ser compreendido a partir de uma situação concreta de aprendizagem. Assim, o estudante parte de uma ação planejada e fundamentada teoricamente, como a elaboração de um mapa conceitual. Posteriormente, avança para a fase de execução, por meio da construção do mapa (refletindo durante esse processo), e, em seguida, para a fase de avaliação, na qual analisa criticamente se a estratégia utilizada atendeu aos objetivos previamente estabelecidos.

A partir dessa avaliação, as ações subsequentes podem ir ou não na mesma direção, a depender dos resultados obtidos na atividade anterior. Desse modo, o estudante toma decisões sobre a continuidade ou a modificação de suas estratégias durante a aprendizagem. Esse movimento de ação, reflexão e nova ação é inerente à ARA e contribui para o desenvolvimento da consciência sobre o próprio processo de aprender, favorecendo a reflexão crítica acerca da realidade e das possibilidades de sua transformação.

Retomando as contribuições de Kuenzer (1989) acerca da necessidade de a escola assumir um novo princípio orientador, o trabalho como princípio educativo, destaca-se que essa concepção constitui a base da educação politécnica. Para Saviani (2003, p. 132), “[...] a noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho”. O autor complementa afirmando que: “nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral”.

Essa educação politécnica à qual Saviani se refere não corresponde ao sentido literal do termo, entendido como o domínio de múltiplas técnicas. Ao contrário, trata-se de uma concepção de politecnia na qual o estudante se apropria dos fundamentos científicos das técnicas presentes nos processos produtivos (Saviani, 2003). Ao apropriar-se desses fundamentos e princípios, o estudante torna-se capaz de compreender as diferentes modalidades de trabalho existentes no mundo do trabalho.

Sob essa perspectiva, também se observam possíveis contribuições da ARA para a EPT. Isso porque, se a escola politécnica preconiza a apropriação dos fundamentos científicos das técnicas, a ARA pode potencializar esse processo de apropriação. Nessa direção, Boruchovitch e Frison (2020) afirmam que diversos pesquisadores defendem que a ARA contribui para a potencialização da aprendizagem dos estudantes. Ademais, Rosário (2004) sustenta que as

estratégias de autorregulação da aprendizagem constituem importantes preditores do desempenho escolar/acadêmico. Em outras palavras, a presença ou a ausência de processos autorregulatórios exerce influência direta sobre a aprendizagem (Schunk; Zimmerman, 1998) e, conseqüentemente, sobre a apropriação dos fundamentos científicos defendidos pela educação politécnica.

Destaca-se, ainda, que a educação politécnica, fundamentada no trabalho como princípio educativo, advoga a formação integrada. Segundo Ciavatta, tal formação busca superar a histórica divisão do ser humano decorrente da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre as ações de executar e de pensar (Ciavatta, 2005 *apud* Ramos, 2014; Ciavatta, 2010). Nesse sentido, também é possível identificar aproximações entre a ARA e a formação integrada.

Partindo do pressuposto de que a formação integrada visa superar a fragmentação historicamente produzida pela divisão social do trabalho, especialmente a dicotomia entre pensar e fazer, a ARA também apresenta contribuições. Isso porque o estudante percorre três fases interdependentes em seu processo de aprendizagem: planejamento, execução e avaliação (Ganda; Boruchovitch, 2018). Nessa perspectiva, a autorregulação favorece a constituição de um sujeito capaz de articular teoria e prática, na medida em que mobiliza o planejar, o executar, o avaliar e o refletir criticamente sobre suas ações e sobre a realidade em que está inserido.

Apontadas as contribuições da ARA para a EPT, passa-se à análise panorâmica da produção acadêmica acerca da ARA no âmbito da EPT.

2.2.1 Produção acadêmica: panorama sobre a ARA na EPT

Diante dos achados que evidenciam a relevância da ARA no contexto educativo e das aproximações entre categorias da EPT e da ARA, torna-se pertinente delinear um panorama acerca desse construto no âmbito da EPT. Nesse sentido, buscou-se identificar o perfil dos participantes das pesquisas, os modelos teóricos de ARA, seus fundamentos, as formas de intervenção já implementadas, bem como as contribuições e lacunas presentes nas produções acadêmicas relacionadas a esse campo da educação.

Para evidenciar essas questões, optou-se pela realização de uma revisão de literatura. O levantamento das produções acadêmicas foi realizado por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se diferentes combinações de palavras-chave relacionadas aos temas investigados, tais como: “autorregulação da aprendizagem e educação profissional”, “autorregulação da aprendizagem e educação profissional técnica”, “autorregulação da

aprendizagem e educação profissional tecnológica”, “autorregulação da aprendizagem e educação profissional técnica e tecnológica”, “autorregulação da aprendizagem e ensino médio integrado” e “autorregulação da aprendizagem e curso superior tecnológico”. Também foram empregadas, durante a busca, as siglas “EPT”, “EMI” e “CST”.

Considerando que a discussão sobre a ARA no Brasil é relativamente recente, optou-se por não estabelecer recorte temporal, de modo que todos os trabalhos encontrados sobre ARA no contexto da EPT fossem incluídos na análise.

Na busca, após a inserção do descritor “Autorregulação da Aprendizagem”, foram identificados 216 trabalhos, sendo 157 dissertações e 59 teses. Em seguida, com a finalidade de identificar apenas estudos sobre ARA no contexto da EPT, foram aplicadas palavras-chave circunscritas à ARA e à EPT, mencionadas anteriormente, o que resultou na exclusão de 179 trabalhos. Nos 37 trabalhos restantes (31 teses e 6 dissertações) foram aplicados três critérios de inclusão: disponibilidade em formato digital, abordagem da ARA e abordagem da ARA no contexto da EPT.

Assim, a busca passou por um processo de triagem e elegibilidade com base nesses critérios. Após a aplicação do primeiro critério (disponibilidade em formato digital), 12 trabalhos foram excluídos, restando 25 para a aplicação dos demais critérios. Posteriormente, aplicou-se o segundo critério (abordagem da ARA), resultando na exclusão de 9 trabalhos e na constituição de um conjunto de 16 estudos (13 teses e 3 dissertações). Por fim, foi aplicado o terceiro critério, por meio do qual foram selecionados os trabalhos que abordavam a ARA no contexto da EPT, resultando na exclusão de 7 trabalhos, e elegendo 9 estudos para análise, todos em nível de dissertação.

Mesmo após percorrer todo o percurso descrito, durante a leitura das dissertações evidenciou-se a necessidade de excluir mais dois trabalhos do processo de análise: as pesquisas de Ribeiro e Rosa (2021).

A exclusão da pesquisa de Ribeiro (2021) se justifica pelo fato de seu alcance extrapolar o objetivo deste levantamento bibliográfico, que consiste em investigar pesquisas no âmbito da EPT que tratam apenas da ARA. Tal aspecto foi evidenciado durante a leitura da dissertação, especificamente quando da pergunta de pesquisa a seguir: “Os docentes acreditam que o Programa Cultura de Paz contribui para a promoção da autorregulação da aprendizagem e das emoções dos alunos?” (Ribeiro, 2021, p.20). Assim, como se observa, o estudo aborda não apenas a ARA, mas também a autorregulação das emoções, ultrapassando os limites desta revisão.

Outra pesquisa excluída do processo de análise foi a de Rosa (2021). Embora o estudo contemple a ARA no contexto da EPT, apresenta um recorte bastante específico. Esse aspecto foi identificado durante a leitura do referencial teórico, no qual se evidenciou um afinamento da investigação, voltado à verificação dos efeitos de um programa de intervenção destinado ao incentivo do uso de estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, a finalidade da pesquisa consiste em incentivar o uso de estratégias de aprendizagem, contudo, para alcançar tal propósito, utiliza-se de um programa fundamentado na TSC, especificamente no construto da ARA. A exclusão justifica-se pelo fato das estratégias de aprendizagem serem consideradas uma variável-chave da ARA (Casiraghi, Almeida e Boruchovitch, 2022), ou seja, uma especificidade desse construto, o que torna o estudo demasiadamente específico para compor este levantamento.

A partir deste momento, passa-se à análise do perfil dos participantes das pesquisas, dos modelos teóricos de ARA e de seus fundamentos, das formas de intervenção, das contribuições e das lacunas presentes nas produções acadêmicas relacionadas a essa modalidade de ensino. Antes dessa análise, contudo, torna-se pertinente examinar os levantamentos bibliográficos já realizados sobre a ARA na EPT.

Levantamentos bibliográficos realizados sobre a ARA na EPT

Conforme evidenciado anteriormente, a busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou na identificação de apenas nove dissertações sobre ARA na EPT, indicando a reduzida produção científica sobre a temática. Tal constatação encontra respaldo em levantamentos realizados por outros pesquisadores, cujos resultados também apontam para a incipiência das investigações sobre ARA nesse campo.

Como reflexo desse reduzido número de investigações, Souza (2019) afirma não ter identificado trabalhos que estabelecem relação entre ARA e êxito escolar no contexto da EPT. Para tanto, a autora utilizou bases como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Repositório da Universidade do Minho e a plataforma SciELO. Em contrapartida, ao analisar estudos fora da EPT, identificou um número expressivo de pesquisas que relacionam a ARA ao êxito escolar.

Na mesma direção, Silva (2024) buscou, em sua pesquisa, identificar conhecimentos sobre ARA que contribuem para a permanência e o êxito de estudantes do EMI. O autor aponta a existência de lacunas expressivas na literatura, especialmente no que se refere à abordagem dos modelos de ARA de Bandura e Zimmerman. Para chegar a tal conclusão, Silva realizou um

levantamento no Portal de Periódicos da Capes, buscando identificar práticas educativas voltadas à promoção da ARA em instituições brasileiras. Como resultado, após utilização de descritores *booleanos* e filtros, encontrou 4 trabalhos. Essa revisão de literatura apontou ausência de práticas educativas direcionadas ao EMI, configurando o desenvolvimento desse construto, nesse contexto de ensino, como campo de pesquisa promissor para futuras investigações.

Ainda nessa perspectiva, na dissertação de Pedrosa (2021) foi realizado um levantamento bibliográfico sobre ARA no contexto do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), no qual apenas uma pesquisa foi identificada: “Contribuições da autorregulação nos processos de aprendizagem no ensino de adultos”, de Fernandes e Frison (2011). Ressalta-se que o levantamento foi realizado nas plataformas Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico, sendo este último o responsável pelo retorno do referido estudo.

Por fim, cumpre destacar que as demais dissertações analisadas (quatro) não apresentaram dados referentes a levantamentos bibliográficos sobre pesquisas em ARA na EPT. Diante desse cenário, tanto os resultados do presente estudo quanto aqueles evidenciados nas dissertações de Souza (2019), Pedrosa (2021) e Silva (2024) corroboram a compreensão de que ainda são escassos os estudos que articulam ARA e EPT.

Esse quadro, contudo, contrasta com o que defendem autores da área, que ressaltam o elevado potencial formativo da ARA e a necessidade de ampliação de pesquisas e intervenções nesse campo, especialmente em diferentes contextos educacionais.

Com o intuito de evidenciar esse potencial, ainda que sem a pretensão de esgotar as contribuições da literatura, destacam-se autores como Zimmerman (2013), Simão e Frison (2013), Rosário *et al.*, (2015), os quais defendem que as estratégias de ARA devem ser ensinadas tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Nessa mesma linha, Ganda e Boruchovitch (2018) afirmam que a ARA pode ser desenvolvida em qualquer nível ou modalidade de ensino, uma vez que se trata de um construto cujos benefícios independem do contexto em que é aplicado.

Boruchovitch (2010), por sua vez, ainda aponta a necessidade de promover uma cultura da ARA no ambiente escolar, sendo a figura docente um caminho promissor para a disseminação desse construto, isto é, o professor como agente promotor da ARA (Boruchovitch, 2014). Ainda nessa esteira, diversos pesquisadores sustentam que os cursos de licenciatura devem buscar alternativas para formar professores capazes de compreender os processos de

ARA e implementá-los em sua prática pedagógica (Andrzejewski *et al.*, 2016; Boruchovitch e Ganda, 2013; Moos e Ringdal, 2012; Rodríguez *et al.*, 2014).

Após a apresentação dos levantamentos bibliográficos sobre a ARA na EPT, passa-se à análise das dissertações selecionadas nesta revisão, considerando o perfil dos participantes das pesquisas, os modelos teóricos de ARA e seus fundamentos, as formas de intervenção adotadas, bem como as contribuições e as lacunas evidenciadas nessas produções acadêmicas relacionadas a essa modalidade de ensino.

ARA na EPT: o perfil dos participantes das pesquisas

No que se refere ao perfil dos participantes, as dissertações analisadas evidenciam a predominância de pesquisas voltadas aos estudantes da EPT. Das sete investigações, quatro tiveram como público os discentes, duas foram direcionadas aos docentes e uma contemplou múltiplos segmentos da comunidade escolar, envolvendo estudantes, professores e técnicos administrativos em educação. Diferentemente das demais, a pesquisa de Silva (2024) abrangeu, além dos discentes e docentes, técnicos em assuntos educacionais e pedagogos, ampliando o escopo dos participantes investigados.

Em relação às pesquisas voltadas aos docentes, a investigação de Souza (2019) contou com a participação de 7 professores vinculados aos diferentes níveis de ensino ofertados pelo Instituto Federal, não se restringindo ao EMI. Já o estudo de Santos (2022) envolveu 117 docentes, dos quais 89 responderam ao questionário utilizado para subsidiar o aprimoramento da Sequência Didática Interativa (SDI) e 28 participaram de um curso de extensão no qual a SDI foi aplicada. Embora todos fossem docentes de instituições públicas que ofertam o EMI, nem todos desenvolviam suas atividades, à época da pesquisa, especificamente nessa modalidade de ensino.

Apesar da diferença quanto ao número de participantes, observa-se uma característica comum entre essas investigações: ambas ampliaram o escopo de análise da ARA ao contemplarem professores cuja atuação extrapolava o contexto específico do EMI.

Entre as pesquisas direcionadas aos estudantes, observa-se diversidade quanto ao perfil dos participantes e às modalidades de ensino contempladas. Os estudos de Oliveira (2019) e Pedrosa (2021) foram desenvolvidos com discentes, com idades entre 18 e 56 anos. A pesquisa de Oliveira contou com 23 participantes (13 do sexo feminino, 9 do sexo masculino e 1 participante que não informou seu sexo), todos matriculados no curso Técnico em Eventos, ofertado na forma concomitante. Já o estudo de Pedrosa envolveu 83 estudantes (61 do sexo

masculino e 22 do sexo feminino), vinculados ao PROEJA, distribuídos entre os cursos de Assistente em Administração, Técnico em Administração e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

Por sua vez, as pesquisas de Matos (2022) e Puglia (2023) concentraram-se em estudantes do EMI. O estudo de Matos reuniu 15 discentes do 3º ano dos cursos de Edificações, Automação e Administração, sendo 9 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Já a investigação de Puglia foi realizada com 35 estudantes ingressantes no 1º ano dos cursos técnicos integrados em Informática, Edificações e Mecatrônica, dos quais 24 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre 14 e 16 anos.

No caso da pesquisa de Silva (2024), como mencionado, envolveu discentes, docentes e técnicos administrativos em educação. Nesse contexto, o estudo contemplou a análise das atas dos conselhos de classe referentes ao 1º e ao 2º trimestres letivos de 2023 dos cursos técnicos integrados EM em Eletrônica, Informática e Lazer, com o objetivo de identificar elementos relacionados ao corpo discente e docente que evidenciassem a necessidade de ações voltadas ao fortalecimento da ARA dos estudantes do EMI.

Com base na análise desses documentos e no referencial teórico que relaciona a ARA à permanência e ao êxito escolar, Silva (2024) elaborou uma Sequência Didática (SD) destinada ao desenvolvimento da ARA entre estudantes do EMI, com vistas a contribuir para sua permanência e êxito. Além disso, os técnicos em assuntos educacionais e os pedagogos atuaram como avaliadores da SD (Produto Educacional).

Diante do exposto, constata-se que há uma predominância de estudos voltados aos estudantes, especialmente no contexto do EMI. Em contraponto, autores como Boruchovitch (2014) defendem a ampliação de investigações e intervenções voltadas ao corpo docente, considerando seu papel estratégico na promoção da ARA no contexto escolar.

Fundamentos e concepções de ARA identificadas em pesquisas na EPT

Durante a análise das sete dissertações, constatou-se que todas fundamentam a ARA na TSC. A partir desse referencial, cinco dissertações abordam a ARA com base nas concepções de Zimmerman e de Rosário, enquanto duas se limitam à abordagem do primeiro autor. Esses achados no contexto da EPT corroboram o que aponta Boruchovitch (2014), ao evidenciar que o modelo de Zimmerman é o mais recorrente no cenário brasileiro.

Salienta-se que o modelo de Zimmerman deu origem ao modelo proposto por Rosário (Polydoro e Azzi, 2009), o qual é considerado mais parcimonioso (Rosário, 2004). Em razão

dessa característica, Polydoro e Azzi (2009) ressaltam que o modelo de Rosário tem sido amplamente utilizado em programas de promoção da ARA em diferentes níveis de ensino, evidenciando consonância com a intenção do autor, já que o modelo PLEA nasce preocupado com a intervenção.

Esse cenário também se evidencia no contexto da EPT, uma vez que, das sete dissertações analisadas, apenas duas não fazem uso do modelo de Rosário. Especificamente quanto às cinco pesquisas que tiveram como objetivo promover a ARA junto aos estudantes, duas não se fundamentam nesse modelo, o que sugere alinhamento com o que apontam Polydoro e Azzi (2009) quanto à preferência por modelos mais parcimoniosos em intervenções educacionais.

No âmbito das intervenções, merece destaque a utilização de projetos desenvolvidos no Brasil como referência para as pesquisas analisadas. Entre eles, destaca-se o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, de Rosário, Núñez e González-Piende (2006; 2012), desenvolvido no Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA), vinculado à Universidade do Minho, em Portugal, e liderado pelo professor Pedro Rosário (Pedrosa, 2021). Cumpri registrar que após adaptações realizadas por Polydoro e Salgado, o projeto passou a ser implementado também no contexto brasileiro (Rosário, Núñez e González-Piende, 2017).

Conforme descrito por Souza (2019, p. 168), “Este projeto enquadra-se como uma espécie de programa ponte entre o final do Ensino Médio e o Ensino Superior. Gervásio é um calouro que escreve um conjunto de cartas sobre sua experiência na Universidade.” Segundo Rosário, Núñez e González-Piende (2017), o projeto tem como objetivo promover processos autorregulatórios da aprendizagem, podendo ser desenvolvido de forma individual ou coletiva.

Esse projeto foi identificado em três dissertações analisadas: Souza (2019), Pedrosa (2021) e Matos (2022). De modo semelhante, o projeto “Conversas de Elpídio sobre o Ensino Médio”, desenvolvido no Brasil pelo Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (NEAPSI), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), também aparece nas mesmas dissertações. À época, o núcleo era coordenado pela professora Roberta Gurgel Azzi. Segundo Azzi *et al.*, (2019), trata-se de um projeto que pode ser desenvolvido de forma individual ou em grupo, com o objetivo de discutir a ARA e promover processos autorregulatórios.

Outros projetos de intervenção também foram mencionados na dissertação de Pedrosa (2021), desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU), vinculado ao Colégio Pedro

II e ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Esses projetos contemplam diferentes áreas do conhecimento, conforme destacado pela autora.

Trata-se de pesquisas em áreas específicas, elencadas por Pedrosa (2021, p.36):

como em ensino de Francês no sexto ano - **E aí, Chloé?** – (Quintans; Silva, 2017a), o ensino de resolução de problemas em Matemática – **Nossa turma tem um problema: uma história para você aprender a resolver problemas em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental** – (Diniz; Silva, 2019), e conteúdos ligados à atividade física e saúde para o Ensino Médio – **As escolhas de Augustinho** – (Gouvêa; Silva, 2017) e para a educação de jovens e adultos – **E agora, Francisco?** – (Rocha; Silva, 2018) (Grifo nosso).

Diante do exposto, observa-se que as pesquisas analisadas na EPT fazem referência a diferentes projetos de intervenção voltados à promoção da ARA, com destaque para “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo” e “Conversas de Elpidio sobre o Ensino Médio”. Além disso, evidencia-se que as concepções de ARA adotadas nessas pesquisas estão fundamentadas na TSC. Verifica-se, ainda, que todas as dissertações mobilizam o modelo de Zimmerman e que cinco delas incorporam também o modelo de Rosário, o que corrobora os achados de Boruchovitch (2014) e Polydoro e Azzi (2009).

Formas de intervenção para promoção da ARA na EPT

Antes de adentrar nas análises das formas de intervenção encontradas na EPT, é necessário destacar uma característica peculiar das pesquisas de mestrado nessa área: a exigência de elaboração de um produto educacional (PE) (Rizatti *et al.*, 2020). Segundo Freitas (2021) o PE assume papel central nos mestrados profissionais, configurando-se como um produto educativo aplicado, voltado à intervenção na realidade (Brasil, 2019a). Diante disso, buscou-se evidenciar quais produtos educacionais, entendidos como formas de intervenção, foram desenvolvidos no contexto da EPT com o objetivo de promover a ARA.

Antes de avançar nessa direção, cabe ainda uma observação: a pesquisa de Puglia (2023) não resultou na elaboração de um PE, uma vez que, embora realizada no âmbito da EPT, o programa de pós-graduação ao qual estava vinculada não possui caráter profissional. Feitas essas considerações, passa-se à análise das intervenções identificadas em dissertações da EPT.

Nas pesquisas de Oliveira (2019), Santos (2022) e Silva (2024), optou-se pela sequência didática (SD) como estratégia de intervenção, ou seja, como produto educacional. As pesquisas de Oliveira (2019) e Silva (2024) foram desenvolvidas com estudantes, enquanto a de Santos (2022) teve como público os docentes.

No que se refere às pesquisas voltadas aos estudantes, Oliveira (2019) elaborou e aplicou uma SD cuja finalidade foi viabilizar uma proposta de ensino-aprendizagem autorregulada e afetiva, buscando conferir ao aluno a possibilidade de gerir pensamentos, sentimentos e atitudes mais autônomas, flexíveis e responsáveis.

De modo semelhante, Silva (2024) buscou desenvolver uma SD que promovesse a ARA em estudantes do EMI, tendo como base o levantamento das necessidades do público da sua pesquisa, assim como o referencial teórico que articulasse a ARA à permanência e êxito.

Por sua vez, a pesquisa de Santos (2022), realizada com docentes, também fundamentada na utilização da SD, objetivou elaborar uma Sequência Didática Interativa (SDI) que transpusesse os princípios da ARA (experenciados pelos professores na SDI) para a sala de aula, ou seja, para os processos de ensino-aprendizagem no EMI.

Ainda no âmbito da formação docente, destaca-se a pesquisa de Souza (2019), desenvolvida em formato on-line, cuja finalidade foi promover a ARA por meio de formação continuada de modo a favorecer mudanças na prática docente que reverbere na permanência e êxito estudantil no EMI.

Esses resultados evidenciam que a SD constitui uma estratégia versátil para a promoção da ARA, podendo ser adaptada tanto à formação de estudantes quanto à formação docente. No caso das pesquisas de Santos (2022) e Souza (2019), essa opção metodológica encontra respaldo na literatura, que reconhece o professor como agente estratégico na promoção de práticas autorregulatórias (Rosário, 2004; Boruchovitch, 2014; Frison, 2016).

Além da SD, foram identificadas outras formas de intervenção. Pedrosa (2021) adotou a história-ferramenta como produto educacional. A pesquisa objetivou “escrever e avaliar a aplicabilidade de uma história-ferramenta, voltada para alunos do Proeja, de forma a apresentá-los estratégias autorregulatórias focadas na autoavaliação, no estabelecimento de objetivos e planejamentos, na estrutura ambiental, na organização e transformação, na tomada de apontamentos, na procura de informação, na procura de ajuda social e na revisão de dados” (Pedrosa, 2021, p. 21).

A adoção da história-ferramenta não constitui uma iniciativa isolada. Trata-se de um recurso amplamente utilizado em intervenções voltadas à promoção da ARA, estando presente em projetos como *Cartas de Gervásio ao seu Umbigo* (Rosário, 2004) e *Conversas de Elpídio sobre o Ensino Médio* (Azzi et al., 2019), ambos concebidos com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de processos autorregulatórios.

Por sua vez, a pesquisa de Matos (2022) elaborou um guia para a promoção da ARA destinado a estudantes dos Institutos Federais. Segundo o autor, trata-se de um PE com

linguagem acessível e não enfadonha, cujo objetivo é auxiliar no desenvolvimento de habilidades relacionadas à ARA.

Embora não tenha produzido um PE, Puglia (2023) desenvolveu um projeto de intervenção estruturado em sessões de orientação de estudos. A proposta teve como objetivo promover novos hábitos de estudo, favorecendo a autonomia dos estudantes no planejamento, no monitoramento e na avaliação de suas estratégias de aprendizagem. Além disso, buscou contribuir para a redução de sintomas de ansiedade e depressão e prevenir a evolução para transtornos psicopatológicos (Puglia, 2023).

Em síntese, as pesquisas evidenciam diversidade de estratégias de intervenção para a promoção da ARA no contexto da EPT, com predominância da sequência didática como PE.

Contribuições da ARA na EPT

Achados em investigações sobre ARA têm suscitado um crescimento nas pesquisas que envolvem esse construto (Boruchovitch e Frison, 2020). Na EPT, entretanto, esse movimento ainda ocorre de forma incipiente, refletindo o reduzido número de estudos desenvolvidos nesse contexto. Apesar dessa limitação, torna-se relevante analisar os resultados dessas investigações, a fim de evidenciar as contribuições desse construto nessa modalidade de ensino.

Entre os principais resultados, destaca-se a relação estabelecida entre a ARA e a permanência e o êxito estudantil. A dissertação de Souza (2019) aponta esse construto como um caminho promissor para favorecer esses processos na EPT. Em consonância, Silva (2024, p. 113) conclui que a "Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem" pode contribuir para a prevenção de fatores individuais associados à evasão e à retenção, favorecendo a permanência e o êxito dos estudantes do EMI. Na mesma direção, Puglia (2023) verificou que intervenções voltadas ao desenvolvimento da ARA favoreceram a adaptação acadêmica de estudantes ingressantes no EMI, ampliando as possibilidades de êxito escolar e reduzindo a probabilidade de baixo desempenho, reprovação e evasão. Em conjunto, esses resultados convergem com o entendimento de Gomes (2024), segundo o qual a ARA constitui um importante fator de promoção da permanência e do êxito estudantil.

Embora os estudos analisados estejam circunscritos à EPT, essa relação entre ARA e desempenho acadêmico também encontra respaldo em investigações desenvolvidas na Educação Superior. Estudos realizados nesse contexto demonstram que programas voltados ao desenvolvimento da autorregulação favorecem a aprendizagem (Maciel; Alliprandini, 2018) e

podem contribuir para a prevenção do abandono escolar e acadêmico (Almeida; Guisande; Canal, 2023).

Outro aspecto evidenciado pelas pesquisas refere-se à necessidade de ampliar a inserção da ARA nas práticas pedagógicas e na formação docente. Nesse sentido, merece destaque a sugestão apresentada por um dos participantes da pesquisa de Souza (2019, p. 154), ao defender "a continuidade da formação, estendida a outras pessoas e até a inclusão da autorregulação da aprendizagem nas disciplinas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas". Tal proposição aproxima-se da perspectiva da infusão curricular, defendida por Rosário (2004) como uma das formas mais desejáveis de promoção da ARA.

Corroborando os achados da pesquisa de Souza, a investigação de Silva (2024) sugere a necessidade de articulação entre a ARA e a formação continuada docente. Tal proposição fundamenta-se na análise documental realizada pelo autor, a qual evidenciou que os docentes do IFRS, campus Restinga, não mencionaram, durante os conselhos de classe, estratégias autorregulatórias da aprendizagem que pudessem contribuir para o enfrentamento das dificuldades, desafios e resultados negativos dos estudantes.

A relevância da formação continuada docente também foi evidenciada por Santos (2022). Ao avaliarem positivamente a proposta formativa desenvolvida na pesquisa, os docentes relataram maior compreensão acerca das estratégias de ARA, indicando potencial para sua incorporação às práticas pedagógicas.

Apontando nessa direção, Boruchovitch e Frison (2020) defendem que a formação docente deve ocorrer em dupla dimensão: possibilitar que os professores desenvolvam sua própria autorregulação e, posteriormente, sejam capazes de promovê-la junto aos estudantes. Dessa forma, ressalta-se que a promoção eficaz da ARA não depende apenas da apresentação de estratégias aos estudantes, mas também da preparação específica dos professores para sua implementação (Zumbrunn; Tadlock; Roberts, 2011).

No que diz respeito às intervenções direcionadas aos estudantes, os resultados também se mostraram promissores. Pedrosa (2021) verificou que a história-ferramenta elaborada como PE apresentou potencial para favorecer a aprendizagem por meio da utilização de estratégias autorregulatórias. A proposta fundamentou-se nas 14 estratégias de aprendizagem descritas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), cujos estudos demonstram que estudantes com melhor desempenho acadêmico tendem a utilizá-las com maior frequência, evidenciando benefícios tanto em atividades desenvolvidas em sala de aula quanto em contextos extraclasse (Zimmerman, 2013).

Além da avaliação positiva do PE, Pedrosa (2021) aponta que os estudantes do PROEJA compreenderam a ARA. Resultado semelhante foi identificado por Puglia (2023), cujos estudantes relataram mudanças relacionadas à organização dos estudos, ao planejamento, ao gerenciamento do tempo, à elaboração de resumos e ao aumento da motivação para aprender. Esses resultados permitem concluir que as intervenções desenvolvidas por ambas as pesquisas contribuíram para o fortalecimento de processos autorregulatórios.

Em sentido distinto, na pesquisa de Matos (2022) verificou-se que 75% dos participantes se autodeclararam pouco autorregulados, enquanto os demais indicaram um nível intermediário de autorregulação após o contato com o PE. Embora os estudantes tenham reconhecido a relevância teórica do PE, manifestaram dúvidas quanto à sua aplicação prática. Considerando que a proposta consistia em um guia para a promoção da ARA, esse resultado sugere que tal formato pode apresentar menor potencial de intervenção quando comparado à história-ferramenta (Pedrosa, 2021) e às sessões de orientação de estudos (Puglia, 2023).

Essa interpretação encontra respaldo nas proposições de Rosário (2004) e de Rosário, Núñez e González-Pienda (2017), segundo os quais o desenvolvimento da autorregulação ocorre de forma gradual, envolvendo etapas de modelação, prática guiada, interiorização e prática autônoma. Nesse percurso, o estudante depende inicialmente do apoio do mediador, mas, progressivamente, desenvolve autonomia para utilizar e transferir as estratégias autorregulatórias para diferentes contextos, conteúdos e disciplinas.

Por fim, a pesquisa de Oliveira (2019) evidenciou que o docente que promove a ARA contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A investigação também revelou a importância da reflexão sobre o próprio processo de aprender, compreendida como um mecanismo de conscientização (Oliveira, 2019). Essa compreensão acerca do papel da ARA na promoção da autonomia encontra sustentação na perspectiva de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007, p. 11), que afirmam que a ARA “exalta a promoção da autonomia”.

Abordadas as principais contribuições da ARA no contexto da EPT, a seguir, analisa-se as lacunas identificadas nas pesquisas desenvolvidas nesse campo.

Lacunas da ARA na EPT

Após levantamentos bibliográficos sobre a ARA na EPT, constatou-se que há amplo campo a ser explorado, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. No que concerne especificamente a este último nível, por exemplo, não foram identificadas, nesta revisão de literatura, pesquisas que abordem a ARA, evidenciando uma lacuna ainda mais

expressiva. Já no âmbito da Educação Básica, identificaram-se algumas poucas investigações que, além de apontarem contribuições da ARA no âmbito da EPT, também evidenciam lacunas.

Nessa direção, Pedrosa (2021) sugere a realização de investigações que busquem compreender por que as crenças de autoeficácia dos estudantes da EJA oscilaram ao longo de sua pesquisa. Para tanto, a autora recomenda o desenvolvimento de estudos longitudinais sobre essa variável. Além disso, destaca a importância de investigar fatores de ordem social, como o tempo reduzido para os estudos. Por fim, aponta a necessidade de pesquisas que abordem a ARA no contexto da Língua Portuguesa, ou seja, por meio de sua infusão curricular na disciplina.

Nas pesquisas de Souza (2019) e Silva (2024), embora a ARA seja apontada como um caminho promissor para a permanência e o êxito no EMI, advoga-se a pertinência de estudos longitudinais que permitam compreender, de forma mais aprofundada, os efeitos desse construto na EPT nesse contexto específico. Especificamente em relação à pesquisa de Silva (2024), ressalta-se a necessidade de aplicação do PE, com posterior acompanhamento de seus efeitos, a fim de verificar sua efetividade na promoção da permanência e do êxito.

Os achados da pesquisa de Puglia (2023), a partir da realização de sessões de orientação de estudos, indicam a compreensão dos processos autorregulatórios por parte dos estudantes. Como decorrência, a ARA também é apontada como um caminho potencial para a permanência e o êxito, além de contribuir para a redução da ansiedade e para a promoção da saúde mental. Diante desses resultados, assim como dos evidenciados por Silva (2024), sugere-se a realização de investigações voltadas aos profissionais que atuam no enfrentamento da evasão, como pedagogos e técnicos em assuntos educacionais dos Institutos Federais, com o objetivo de ratificar tais achados. Esse movimento investigativo também pode favorecer a elaboração de PE que, à luz da ARA, contribuam para o processo de transição entre o Ensino Fundamental e o EMI.

Na pesquisa de Santos (2022), ao buscar promover um currículo do EMI efetivamente integrado e favorecer a transposição dos princípios da ARA para a prática pedagógica, evidenciou-se a necessidade de inserção de conteúdos básicos sobre a TSC na SD, de modo a ampliar o repertório teórico dos docentes. Tal medida pode contribuir para que esses profissionais avaliem com maior propriedade a pertinência e os benefícios da ARA em seu fazer pedagógico. A autora também defende a oferta do curso na modalidade semipresencial, garantindo momentos presenciais que favoreçam a construção de crenças de autoeficácia e a implementação de práticas integradoras do currículo.

Já na pesquisa de Oliveira (2019) evidenciou-se a necessidade de que docentes da EPT compreendam a ARA já em sua formação inicial, de modo a evitar a reprodução de práticas tradicionais potencialmente prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário apresentado na pesquisa de Oliveira, e considerando que alguns Institutos Federais ofertam cursos de licenciatura, torna-se necessário ampliar as investigações sobre a ARA tanto na formação inicial quanto na formação continuada de docentes que atuam na EPT. Assim, embora a EPT não contemple os cursos de licenciatura, a presença dessas formações nos Institutos Federais configura-se como uma oportunidade relevante para o desenvolvimento da ARA ainda na formação inicial de professores (e por que não fomentadas pelo ProfEPT?!), com vistas à sua promoção entre futuros docentes.

Apontando nessa direção, Boruchovitch (2014) defende que os estudantes de licenciatura tenham a oportunidade de compreender a ARA já na formação inicial. Contudo é igualmente necessário considerar os docentes em exercício, conforme sugerido por Silva (2024). Nesse sentido, nos cursos de formação, inicial ou continuada, torna-se fundamental investigar como os docentes aprendem, se automotivam e utilizam estratégias de aprendizagem, uma vez que tais aspectos influenciam diretamente sua capacidade de promover a ARA junto aos estudantes (Boruchovitch, 2014).

Por fim, na pesquisa de Matos (2022) emergiu a seguinte manifestação por parte dos estudantes: o desejo de participação em atividades presenciais voltadas à ARA, bem como a oportunidade de colocar em prática a parte teórica. Diante disso, a proposição de intervenções presenciais, estruturadas a partir do percurso indicado por Rosário (2004), modelação, prática guiada, interiorização e prática autônoma, pode produzir resultados mais consistentes.

Diante desse resultado evidenciado da pesquisa de Matos (2022), torna-se pertinente mencionar uma experiência conduzida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a partir das ações do Grupo de Estudo e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada (Gepaar). Trata-se de oficinas promovidas pelo grupo Gepaar, que tiveram início em 2016, ainda que de maneira incipiente, e foram ampliadas nos anos de 2017, 2018 e 2019, por meio do programa Circuito APRENDizagem: autorregulação para aprender.

Entre 2017 e 2018, registraram-se 408 inscrições, distribuídas em 17 turmas. As adesões ocorreram tanto de forma voluntária quanto por iniciativa de docentes que inscreveram suas turmas. As oficinas foram estruturadas em 5 encontros de 4 horas cada. Ao término, os participantes (professores e estudantes) relataram suas experiências, destacando contribuições e sugerindo aperfeiçoamentos.

Os resultados apontam que os professores passaram a perceber maior comprometimento e engajamento dos estudantes nas aulas. Ademais, foram constatadas melhorias quanto à concentração, organização dos estudos, gerenciamento do tempo e administração das tarefas (Miranda e Frison, 2020). Sob a perspectiva discente, emergiram contribuições em diferentes dimensões: **reflexão sobre a vida acadêmica**: “foi muito interessante e importante, pois contribuiu para me fazer pensar sobre o que preciso melhorar e como melhorar, definir metas e objetivos e sair da comodidade em que se está”; **atitudes de mudança**: “é interessante também pensar no objetivo principal e tentar ver as metas que quero chegar no final do semestre”; **aprendizagem de novas estratégias de estudo**: “organização dos horários, dividir as tarefas e executá-las corretamente”; e **identificação das dificuldades**: “saber que os colegas possuem os mesmos sentimentos e estamos na mesma situação me deixa mais fortalecido”; (Miranda e Frison, 2020, grifo nosso).

O conjunto dessas evidências indica contribuições significativas tanto na perspectiva docente quanto discente. Ainda nessa direção, Frison e Miranda (2020) enfatizam que a partir da participação nas oficinas, professores e estudantes demonstraram maior engajamento em assumir-se como agentes de sua própria trajetória, especialmente no que concerne ao processo de estudar.

As autoras acrescentam que a participação em oficinas tende a fortalecer a capacidade dos estudantes de executar estratégias autorregulatórias, promovendo reflexões sistemáticas sobre sua aprendizagem. Elas defendem, ainda, que a compreensão e discussão acerca das fases do ciclo da ARA são fundamentais, pois fornecem os fundamentos necessários para que os estudantes realizem escolhas e mobilizem processos de aprendizagem. Em razão dessas evidências, Frison e Miranda (2020) sugerem que a oferta de oficinas sobre ARA seja ampliada.

Essa sugestão, articulada às reflexões suscitadas pela pesquisa de Mattos (2022) e à inexistência de pesquisas no campo da EPT que tenham originado PE voltados à oferta de experiências teóricas e práticas para a promoção da ARA junto aos estudantes, corrobora a relevância do presente estudo e justifica a elaboração de seu PTT: uma oficina pedagógica sobre ARA.

Nessa perspectiva, considerando as discussões apresentadas e a lacuna identificada na literatura, retoma-se a questão de pesquisa que orientou esta investigação: quais as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre ARA para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar? A resposta a essa indagação foi construída ao longo do percurso investigativo, a partir das análises realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa maneira, o estudo buscou evidenciar possibilidades para a formação dos estudantes no que concerne ao processo de estudar. Cabe ressaltar, contudo, que, embora o papel docente não tenha constituído objeto central desta investigação, sua relevância no processo de ensino e aprendizagem precisa ser reafirmada, uma vez que os pesquisadores da ARA reconhecem o professor como figura fundamental e com grande potencial para favorecer a disseminação desse construto (Rosário, 2004; Boruchovitch, 2014; Frison, 2016).

Concluído o referencial teórico, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, evidenciando como suas etapas foram desenvolvidas³.

³ Parte da Subseção 2.2.1, intitulada Produção acadêmica: panorama sobre a ARA na EPT, deriva do artigo Autorregulação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: análise do alcance, fundamentos, intervenções, contribuições e lacunas, submetido à Revista Contexto & Educação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se a partir dos seguintes aspectos: abordagem, natureza, objetivo e procedimento metodológico. Tal caracterização mostra-se relevante, na medida em que contribui para a organização do estudo e favorece a compreensão por parte do leitor (Gil, 2017).

No que se refere à abordagem, a pesquisa é de natureza mista, ou seja, quanti-qualitativa. Gil (2017), à luz de Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007), destaca que, a partir da década de 1990, intensificaram-se as discussões acerca da viabilidade e da pertinência desse tipo de abordagem. O autor afirma que a pesquisa de natureza mista combina elementos qualitativos e quantitativos com o propósito de ampliar e aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados.

Nessa perspectiva de complementaridade, Minayo e Sanches (1993, p. 247) afirmam que

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Nessa direção, este estudo optou por integrar ambas as abordagens, uma vez que, conforme destacam Minayo e Sanches (1993), nenhuma delas, isoladamente, é suficiente para apreender a totalidade da realidade. Assim, quando o objeto de investigação assim o exige, a articulação entre abordagens quantitativas e qualitativas torna-se não apenas possível, mas necessária, configurando-se como estratégia complementar para uma análise mais abrangente.

Quanto à natureza, a pesquisa é classificada como aplicada, ou seja, orientada à resolução de problemas concretos identificados no contexto do pesquisador (Gil, 2017). No âmbito deste estudo, constatou-se que estudantes que almejam ingressar na Educação Superior fazem uso limitado de estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (ARA), o que fundamentou a realização de uma ação formativa voltada ao processo de estudar.

Esse achado, identificado a partir do primeiro instrumento de coleta aplicado aos participantes, pode ser compreendido, em parte, pela ausência de ações institucionais sistemáticas voltadas à orientação de estudos. Além disso, o resultado converge com o que tem

sido apontado pela literatura, segundo a qual os estudantes possuem conhecimento limitado sobre ARA e utilizam um repertório restrito de estratégias, sem ampliá-lo ou aprofundá-lo ao longo de sua trajetória (Boruchovitch; Góes, 2020).

Por fim, conforme destaca Gil (2017), embora a pesquisa aplicada esteja voltada a finalidades específicas, seus resultados podem contribuir para o avanço do conhecimento científico, ao evidenciar lacunas e suscitar novas investigações. Nesse sentido, além de responder a uma realidade particular, o presente estudo também se coloca como ponto de partida para futuras pesquisas no campo da ARA.

No que concerne aos objetivos, a presente pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória. De acordo com Gil (2017), a pesquisa descritiva possibilita a caracterização de fenômenos ou populações, bem como o estabelecimento de relações entre suas variáveis. Por sua vez, a pesquisa exploratória tem como finalidade aproximar o pesquisador do problema investigado, permitindo sua melhor compreensão e contribuindo para a formulação de hipóteses (Gil, 2017).

No que diz respeito aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-ação. Conforme define Thiollent (1986, p. 14), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Ao apresentar essa definição, o autor evidencia uma característica central dessa abordagem: a ação.

Thiollent (1986) também destaca que pesquisa-ação e pesquisa participante não devem ser compreendidas como sinônimos. Pelas lentes do autor, a pesquisa-ação pressupõe uma ação planejada, enquanto a pesquisa participante não necessariamente envolve esse tipo de intervenção estruturada. Em consonância, Gil (2017) afirma que a pesquisa-ação está diretamente vinculada à realização de uma ação e acrescenta que ela visa à obtenção de resultados práticos.

Sendo assim, a adoção da pesquisa-ação mostra-se coerente com os propósitos deste estudo, que buscou responder à seguinte questão: quais são as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre ARA para a formação dos estudantes, no que se refere ao seu processo de estudar? Tratou-se, portanto, de uma investigação associada a uma ação planejada – a realização de uma oficina pedagógica – com vistas à resolução, ainda que parcial, de um problema coletivo, qual seja: a ampliação do repertório de estratégias de ARA dos estudantes do EMI, contribuindo para sua formação, especialmente no que tange ao processo de estudar e à continuidade de sua trajetória acadêmica.

Conforme apontam Dresch, Lacerda e Miguel (2012, p. 1122), à luz de Coughlan e Coughlan (2002), “a pesquisa-ação compreende três fases principais: uma preliminar, um ciclo de condução e uma meta fase”. Segundo os autores, a fase preliminar envolve a compreensão do contexto investigado, bem como a definição das justificativas tanto para a ação quanto para a própria pesquisa.

Nesta investigação, essa fase compreendeu a apropriação do contexto por meio da análise de dois questionários: um respondido pela coordenação pedagógica da instituição e outro pelos estudantes. Os dados evidenciaram que o colégio não desenvolve ações sistemáticas voltadas à orientação dos estudantes quanto ao seu processo de estudar, embora a própria instituição reconheça a relevância desse tipo de iniciativa, especialmente para aqueles que almejam ingressar na Educação Superior. Também foi destacado que ações dessa natureza podem contribuir para a construção da aprendizagem, para a gestão do tempo e das atividades, bem como para a conclusão do EMI.

Os questionários também revelaram que o ingresso na Educação Superior constitui uma expectativa predominante entre os participantes. Dos 13 estudantes respondentes, 12 manifestaram essa intenção, sendo que 11 pretendem ingressar imediatamente após a conclusão do EMI, enquanto um informou que pretende fazê-lo somente após conseguir um emprego.

A articulação das informações obtidas junto à coordenação pedagógica e aos estudantes possibilitou uma compreensão mais ampla das demandas institucionais e das necessidades do público participante. Esse diagnóstico fundamentou tanto a justificativa da pesquisa quanto a definição da proposta de intervenção.

Diante desse cenário, e considerando as evidências da literatura acerca do potencial da ARA, inclusive no âmbito da EPT, definiu-se a realização de uma oficina pedagógica sobre ARA, voltada aos estudantes do terceiro ano do EMI.

Retomando as fases propostas por Dresch, Lacerda e Miguel (2012), a segunda etapa da pesquisa-ação correspondeu a um ciclo composto por seis passos: inicialmente, procedeu-se à coleta de dados; em seguida, ao feedback dessas informações e à sua análise; posteriormente, realizou-se o planejamento da ação (quarto passo); e, por fim, a implementação da ação e sua respectiva avaliação, correspondentes ao quinto e sexto passos.

No âmbito desta pesquisa, os referidos passos foram operacionalizados da seguinte maneira: o primeiro passo consistiu na aplicação de um questionário inicial aos estudantes (Apêndice D e E), com o objetivo de caracterizar os participantes da investigação. Ademais, esse instrumento teve a finalidade de sondar os conhecimentos prévios dos discentes acerca da ARA, permitindo identificar, de forma diagnóstica, como a turma organizava e conduzia seus

processos de estudo.

O segundo e o terceiro passos corresponderam, respectivamente, ao feedback dos dados aos estudantes e análise dessas informações por meio do método do Discurso do Sujeito Coletivo. Nessa etapa, o pesquisador promoveu uma reunião com a turma, na qual apresentou os resultados da sondagem sobre ARA, discutiu as estratégias a serem abordadas na oficina e validou, junto aos participantes, o formato de desenvolvimento da intervenção. Nesse contexto, a proposta da oficina pedagógica foi legitimada como o meio mais adequado para o trabalho com as estratégias de ARA.

O quarto passo, planejamento da ação, envolveu a organização dos encontros da oficina pedagógica. Para tanto, um elemento central foram os resultados obtidos no questionário inicial, previamente apresentados e discutidos com os estudantes durante a supramencionada reunião, o que se mostrou fundamental para a adequação do planejamento às necessidades do grupo.

O quinto passo consistiu na implementação da ação, materializada na realização dos encontros da oficina. Inicialmente, havia sido previsto um total de seis encontros, com duração de duas horas e trinta minutos cada. Contudo, ao longo do processo, esse planejamento foi ajustado, sendo incorporado um sétimo encontro, mantendo-se a mesma carga horária prevista. Assim, a oficina passou a compreender sete encontros, cada um com duração de duas horas e trinta minutos.

Por fim, o sexto passo correspondeu à avaliação da ação. Essa etapa foi realizada por meio da aplicação de questionários ao final de cada encontro, via Google Forms, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a expressão de suas impressões iniciais acerca das atividades desenvolvidas, destacando as contribuições e as dificuldades relacionadas ao seu processo de estudo. Além disso, os participantes puderam avaliar cada encontro e sugerir melhorias.

Adicionalmente, foi aplicado um questionário final após a conclusão da oficina, com a finalidade de identificar os efeitos iniciais da intervenção. Esse instrumento permitiu estabelecer uma comparação com os dados obtidos no questionário de diagnóstico inicial, contribuindo para a análise dos impactos da oficina no desenvolvimento das estratégias de ARA pelos estudantes, bem como para confirmação ou refutação da hipótese de pesquisa.

A Figura 8 apresenta o desenvolvimento da oficina, desde sua concepção até a avaliação da ação, compreendendo os seis passos do ciclo de condução (fase 2) proposto por Dresch, Lacerda e Miguel (2012). Seu detalhamento pode ser consultado no PTT, cujo link de acesso está disponível no Apêndice A.

Figura 8 – Fluxograma da etapa 2 da pesquisa-ação, representado os seis passos do ciclo de condução, realizados durante a pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) por meio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseado no modelo GPT-5.5, da OpenAI

A terceira e última fase da pesquisa-ação consistiu na verificação dos seis passos anteriormente desenvolvidos, com o objetivo de identificar os aprendizados produzidos ao longo da condução da investigação (Dresch; Lacerda; Miguel, 2012, p. 1123). Conforme assinalam os autores, é fundamental que o pesquisador empreenda esforços no sentido de extrair contribuições teóricas a partir do estudo empírico realizado. A partir dessa perspectiva,

realizou-se uma reflexão sistemática sobre todo o processo de desenvolvimento da oficina pedagógica, culminando na proposição de um novo ciclo iterativo de intervenção, concebido como uma contribuição relevante deste estudo.

Cumprido destacar que, na pesquisa-ação, o pesquisador assume uma postura ativa ao longo de todo o processo (Thiollent, 1986). Nesse sentido, embora as etapas da pesquisa tenham sido planejadas e conduzidas à luz do referencial teórico adotado, a necessidade de garantir a participação efetiva dos participantes da pesquisa, conferindo-lhes voz e papel ativo na construção das soluções, implicou a adoção de uma condução flexível.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

Conforme evidenciando anteriormente, a partir do questionário aplicado à coordenação pedagógica foi possível compreender melhor o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, o qual é descrito a seguir.

A investigação foi realizada no Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no estado da Bahia, no município de Madre de Deus, integrante da região metropolitana de Salvador (Figura 9). Além da turma selecionada para este estudo – EMI em Administração –, a instituição oferta EM em tempo parcial, EM em tempo integral, EMI em Logística, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Figura 9 – Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus, Bahia.



Fonte: Acervo institucional do colégio estadual Antônio Balbino, localizado no Município de Madre de Deus, Bahia.

No que se refere à infraestrutura, o colégio dispõe de 11 salas de aula, uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado, sala dos professores, direção, vice-direção, coordenação e secretaria, além de cozinha, quadra poliesportiva, banheiros masculino e feminino e pátio. Destaca-se que, em razão da limitação de espaço físico, a biblioteca foi adaptada e convertida em sala de aula, enquanto o laboratório de informática foi transformado em depósito de merenda.

Diante desse cenário, evidencia-se que a realidade do Colégio Estadual Antônio Balbino apresenta limitações no que tange à infraestrutura necessária para a efetivação de uma educação politécnica, conforme defendem estudiosos da EPT. Ainda nesse âmbito das limitações, frisa-se a ausência de uma equipe multiprofissional de apoio aos estudantes, composta, por exemplo, por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais e assistentes de alunos, estrutura comumente presente em instituições que também ofertam EPT, como os Institutos Federais.

Considerando esse contexto, verifica-se que, embora a instituição reconheça a importância de orientar os estudantes quanto ao seu processo de estudar, ainda não desenvolve ações sistemáticas voltadas a essa finalidade. Essa realidade deve ser compreendida à luz das características institucionais apresentadas, marcadas por limitações de infraestrutura e pela ausência de uma equipe multiprofissional de apoio aos estudantes. Nesse cenário, a proposta de intervenção desenvolvida nesta pesquisa buscou contribuir para uma demanda identificada no próprio contexto escolar.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados a participar da pesquisa todos os estudantes do turno vespertino, matriculados no terceiro ano do EMI em Administração. De um total de 21 discentes, 15 optaram por participar do estudo, havendo uma desistência no início do processo. Os demais 14 estudantes permaneceram até a conclusão do estudo. A Tabela 1 apresenta detalhadamente a participação dos estudantes por encontro.

Tabela 1 – Quantidade de participantes presentes por encontro na oficina pedagógica sobre ARA, realizada no Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus, estado da Bahia, em 2025.

Nº do encontro	Quantidade de participantes presentes por encontro
1º encontro	12 estudantes
2ª encontro	8 estudantes
3º encontro	14 estudantes
4º encontro	13 estudantes
5º encontro	13 estudantes
6º encontro	11 estudantes
7º encontro	9 estudantes

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Além dos discentes, também participou da investigação um integrante da Coordenação Pedagógica do referido colégio. A seguir, trata-se dos critérios de inclusão e exclusão para participação do estudo.

3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão

Quanto aos estudantes, o critério de inclusão foi estarem matriculados no 3º ano do EMI em Administração, do turno vespertino, do Colégio Estadual Antônio Balbino, no período vigente da pesquisa, além de manifestar interesse em participar do estudo, de forma voluntária. Quanto ao integrante da Coordenação Pedagógica, o critério de inclusão foi ser pertencente ao quadro de servidores do colégio e estar em efetivo exercício, além de manifestar interesse em participar do estudo, de forma voluntária. O critério de exclusão é não atender aos critérios de inclusão. Importa destacar que foi enfatizado e assegurado o direito à interrupção e/ou desistência a qualquer momento por parte dos participantes.

3.4 CRITÉRIOS ÉTICOS

Conforme argumenta Minayo (2021), a ética em pesquisa não se restringe aos trâmites burocráticos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), isto é, à submissão e à aprovação por esse órgão colegiado, embora tais procedimentos sejam relevantes e necessários. Para a autora, “esta ética se refere ao que há de profundo nesse tipo de conhecimento, nas condições e contingências de acessá-lo, à construção da verdade e aos cuidados possíveis para que os estudos sirvam às pessoas e grupos pesquisados” (Minayo, 2021, p. 528). Em perspectiva convergente, Silva e Lionço (2018) destacam que a ética em pesquisa constitui tema de interesse significativo para a sociedade civil.

À luz dessas considerações, a condução da pesquisa não pode se limitar à aplicação de instrumentos, como questionários, de forma meramente técnica, sob pena de incorrer em uma abordagem tecnicista (Minayo, 2021). Conforme a autora, independentemente do instrumento utilizado, é imprescindível respeitar a singularidade dos participantes, reconhecendo que o conhecimento é construído no âmbito de um diálogo intersubjetivo.

Nesse sentido, o presente estudo adotou critérios éticos que asseguraram aos participantes autonomia, confidencialidade, privacidade, respeito aos direitos humanos, transparência e consentimento, entre outros princípios. Ademais, foram observados diversos dispositivos normativos, tais como: a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º; a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais; a Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024, que dispõe

sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos; a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, Lei de Acesso à Informação; a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais; e a Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021, que apresenta orientações para procedimentos em pesquisas realizadas, total ou parcialmente, em ambiente virtual.

3.4.1 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

Em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, tendo sido iniciada após a devida aprovação, sob o parecer consubstanciado nº 7.727.717, vinculado ao CEP do Instituto Federal da Bahia.

Ressalta-se que todos os participantes da pesquisa atenderam aos procedimentos éticos exigidos. Nos casos em que os participantes eram menores de idade, foi solicitada a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus responsáveis legais. Para os participantes maiores de idade, foi requerida apenas a assinatura do TCLE. Em todas as situações, o pesquisador observou rigorosamente as orientações estabelecidas na Resolução nº 466/2012, especialmente aquelas previstas no item IV.

Os termos de consentimento (TCLE e TALE) contemplaram informações essenciais, tais como a apresentação do projeto de pesquisa, a descrição dos possíveis riscos e das respectivas medidas de minimização, entre outros elementos previstos no item IV.3 da referida resolução, bem como na Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021, que orienta a condução de pesquisas realizadas, total ou parcialmente, em ambiente virtual.

Destaca-se, ainda, que foi assegurado aos participantes o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, condição esta devidamente explicitada no momento da apresentação e assinatura dos termos. Além disso, foi informado que os dados coletados seriam armazenados sob a responsabilidade do pesquisador pelo período de cinco anos após a conclusão da pesquisa, sendo, posteriormente, excluídos de forma definitiva de todos os meios em que estiverem armazenados.

3.4.2 RISCOS DA PESQUISA E MEDIDAS MINIMIZADORAS

Considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica algum nível de risco, seja em menor ou maior grau (Brasil, 2012), este estudo adotou medidas rigorosas para preveni-los e/ou mitigá-los.

Tendo em vista que a pesquisa envolveu a aplicação de questionários aos estudantes, a participação destes em uma oficina pedagógica composta por sete encontros, bem como a aplicação de questionário a um integrante da Coordenação Pedagógica, foram identificados possíveis riscos e estabelecidas estratégias para sua minimização.

Nos casos em que o risco envolvesse desconforto, vergonha e/ou constrangimento, adotaram-se medidas como a aplicação individual dos questionários, a garantia de uma abordagem humanizada, a orientação para que os participantes escolhessem locais reservados para responder aos instrumentos e a possibilidade de não responderem a questões consideradas constrangedoras.

Quando o risco estivesse relacionado ao cansaço ou aborrecimento, assegurou-se, de forma explícita, o direito à pausa, interrupção ou desistência. No caso dos questionários, foi facultado aos participantes interromper o preenchimento e retomá-lo em outro momento, quando necessário. Em relação à participação nos encontros da oficina, esse mesmo direito foi reiterado em todos os encontros, permitindo pausas, interrupções, desistências e, quando pertinente, a remarcação das atividades, sem qualquer tipo de prejuízo ou penalização aos participantes.

No que se refere aos riscos de quebra de sigilo e/ou privacidade, foram adotadas medidas como a garantia do anonimato, o esclarecimento sobre o armazenamento dos dados pelo período de cinco anos sob responsabilidade do pesquisador e o compromisso de não utilização das informações para fins distintos daqueles previstos nas normas éticas. Para tanto, não foram utilizados nomes ou iniciais dos participantes, sendo estes identificados por codinomes.

Ademais, foram adotadas práticas seguras de armazenamento dos dados, como o uso de dispositivo físico (HD externo) exclusivo para essa finalidade. Neste contexto, destaca-se que após o período de cinco anos, os dados serão permanentemente excluídos, assegurando o compromisso com a proteção das informações. Ressalta-se, ainda, a observância rigorosa das disposições da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação), e da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais).

Adicionalmente, foi garantido a todos os participantes o acesso prévio ao conteúdo dos questionários, de modo a possibilitar uma decisão informada quanto à participação na pesquisa.

Destaca-se que, em caso de emergência ou desconforto emocional decorrente da participação na pesquisa, foi assegurada assistência imediata, integral e gratuita, sob

responsabilidade do pesquisador, bem como o encaminhamento a profissionais qualificados, como psicólogos, quando necessário, com cobertura de eventuais custos associados. Também foram garantidos o ressarcimento de despesas eventualmente realizadas pelos participantes em decorrência da pesquisa, bem como a indenização por possíveis danos decorrentes de sua participação.

No que se refere à aplicação dos questionários em formato virtual, embora não seja possível garantir segurança absoluta nesse ambiente, os participantes foram orientados, como medida preventiva, a realizar toda a comunicação relacionada à pesquisa exclusivamente por meio do e-mail institucional do pesquisador, informado no TCLE e no TALE. O pesquisador comprometeu-se a manter todas as informações sob seu controle e sigilo, assegurando que nenhum dado da pesquisa ou dos participantes fosse armazenado em redes globais de servidores remotos, ou “nuvem”.

Por fim, foi disponibilizada aos participantes uma cópia dos questionários por meio de endereço eletrônico, sendo recomendado o seu arquivamento para eventuais necessidades futuras. Em caso de dúvidas relacionadas aos conteúdos enviados, os participantes puderam entrar em contato diretamente com o pesquisador por meio do telefone informado no TCLE e no TALE.

3.5 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados questionários elaborados por meio da plataforma Google Forms. Segundo Gil (2017, p. 76), esse instrumento consiste em “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”.

Tais instrumentos foram aperfeiçoados durante o processo de qualificação do projeto de pesquisa, a partir das contribuições da banca examinadora, em especial das sugestões de uma especialista na área da ARA. Conforme evidenciado anteriormente, a aplicação dos questionários ocorreu em três momentos distintos: pré-oficina, durante os encontros da oficina e pós-oficina.

3.5.1 Questionário aplicado pré-oficina

Os questionários pré-oficina foram respondidos pelos estudantes e por uma servidora vinculada à Coordenação Pedagógica do Colégio. O instrumento direcionado aos estudantes teve como objetivo levantar dados sociodemográficos, a fim de compreender o contexto dos

participantes, bem como sondar seus conhecimentos prévios acerca da ARA, subsidiando o planejamento da intervenção. Esse questionário foi composto por 34 questões (objetivas e subjetivas), sendo 12 relacionadas a aspectos sociodemográficos e 22 voltadas à ARA.

Por sua vez, o questionário aplicado à servidora da Coordenação Pedagógica abordou aspectos institucionais, contribuindo para a compreensão do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Esse instrumento contou com 18 questões (objetivas e subjetivas).

3.5.2 Questionários aplicados durante os encontros da oficina

Os questionários aplicados ao longo dos encontros da oficina tiveram como finalidade captar as impressões dos estudantes quanto às contribuições e dificuldades relacionadas à ARA no decorrer dos encontros da oficina. Além disso, possibilitaram a avaliação de cada encontro e a identificação de sugestões de melhoria.

Cabe destacar que houve uma modificação na estrutura do questionário utilizado no primeiro encontro em relação aos demais. Neste contexto, registra-se que o primeiro questionário contou com 4 questões e os demais passaram a contar com 5 questões, em ambos casos com questões objetivas e subjetivas.

Nesse contexto, verificou-se que uma das questões do primeiro questionário não atingiu plenamente o objetivo proposto. Em razão disso, e considerando a advertência de Lefèvre (2017) de que a etapa de obtenção dos depoimentos é decisiva para a pesquisa, uma vez que fragilidades nesse processo podem comprometer a construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a questão foi reformulada a partir do segundo encontro, sendo desdobrada em duas perguntas, a fim de qualificar as respostas dos participantes e, conseqüentemente, a elaboração dos DSC.

3.5.3 Questionário aplicado pós-oficina

O questionário aplicado após a realização da oficina foi composto por 20 questões, objetivas e subjetivas, e teve como objetivo identificar os efeitos iniciais da intervenção. O instrumento manteve as mesmas questões do questionário de diagnóstico inicial, com as adequações necessárias em razão do momento de sua utilização. Essa estratégia possibilitou a comparação entre os dados obtidos antes e após a intervenção, subsidiando a análise dos impactos da oficina no desenvolvimento das estratégias de ARA pelos estudantes, bem como a confirmação ou a refutação da hipótese de pesquisa.

3.5.4 Quadro síntese dos questionários aplicados durante a pesquisa

O Quadro 4, logo a seguir, sintetiza os questionários aplicados durante a pesquisa. A partir dele, é possível identificar a título de cada questionário, quando foi aplicado, a quantidade de questões e de respondentes, bem como o objetivo de cada instrumento.

Quadro 4 – Síntese dos questionários aplicados durante a pesquisa: título, momento da aplicação, quantidade de questões, de respondentes e os objetivos de cada questionário.

Título do questionário	Quando foi aplicado	Quant. de quest.	Quant. de respond.	Objetivo do questionário
Questionário para integrante da Coordenação Pedagógica do Colégio Estadual Antônio Balbino.	Antes da realização dos encontros da oficina.	18	1	Contribuir para a compreensão do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.
Questionário para os(as) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Administração, do turno vespertino, do Colégio Estadual Antônio Balbino (pré-oficina).	Antes da realização dos encontros da oficina.	34	13	Levantar questões de ordem sociodemográficas e aspectos sobre o processo de estudar dos participantes da pesquisa.
Descrição da experiência de participar do primeiro encontro de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.	Durante a realização dos encontros da oficina.	4	9	Registrar as impressões iniciais dos estudantes sobre o primeiro encontro da oficina.
Descrição da experiência de participar do segundo encontro de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.	Durante a realização dos encontros da oficina.	5	8	Registrar as impressões iniciais dos estudantes sobre o segundo encontro da oficina.
Descrição da experiência de participar do terceiro encontro de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.	Durante a realização dos encontros da oficina.	5	14	Registrar as impressões iniciais dos estudantes sobre o terceiro encontro da oficina.
Descrição da experiência de participar do quarto encontro de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.	Durante a realização dos encontros da oficina.	5	13	Registrar as impressões iniciais dos estudantes sobre o quarto encontro da oficina.
Descrição da experiência de participar do quinto encontro de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.	Durante a realização dos encontros da oficina.	5	13	Registrar as impressões iniciais dos estudantes sobre o quinto encontro da oficina.
Descrição da experiência de participar do sexto encontro de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.	Durante a realização dos encontros da oficina.	5	10	Registrar as impressões iniciais dos estudantes sobre o sexto encontro da oficina.
Descrição da experiência de participar do sétimo encontro de	Durante a realização dos	5	9	Registrar as impressões iniciais dos estudantes sobre o sétimo encontro da oficina.

uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem.	encontros da oficina.			
Questionário para os(as) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Administração, do turno vespertino, do Colégio Estadual Antônio Balbino (pós-oficina).	Após realização dos encontros da oficina.	20	13	Levantar os efeitos iniciais da participação da oficina pedagógica, no âmbito do processo de estudar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

É oportuno registrar que o questionário destinado à Coordenação Pedagógica, embora conste no Quadro 4, não foi submetido à análise por meio do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Sua finalidade restringiu-se à compreensão do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, aspecto já apresentado nas seções anteriores. Assim, a análise fundamentada no DSC concentrou-se nos instrumentos respondidos pelos estudantes. Mais especificamente, foram examinados os questionários aplicados ao término de cada um dos sete encontros da oficina. Além disso, quando pertinente, recorreram-se aos dados provenientes dos questionários aplicados antes e após a intervenção, com o objetivo de complementar e aprofundar as análises realizadas.

3.6 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir de uma abordagem quali-quantitativa, por meio do método denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse método foi desenvolvido por Ana Maria C. Lefèvre e Fernando Lefèvre, na década de 1990, na Universidade de São Paulo, com o objetivo inicial de atender às demandas de pesquisas qualitativas na área da saúde (Azevedo; Chiari; Goulart *apud* Brito *et al.*, 2021). Entretanto, seus precursores destacam que a técnica possui potencial de aplicação em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a pesquisa social (Lefèvre; Lefèvre *apud* Brito *et al.*, 2021).

A utilização do DSC para análise quali-quantitativa fundamenta-se em sua dupla representatividade. Por um lado, apresenta caráter qualitativo, uma vez que os discursos construídos refletem conteúdos, argumentos e significados que expressam opiniões socialmente situadas. Por outro, possui dimensão quantitativa, pois permite identificar a frequência e a distribuição das opiniões, possibilitando uma leitura estatística do pensamento coletivo (Lefèvre; Lefèvre, 2006).

O método do DSC está ancorado na Teoria das Representações Sociais (TRS) (Oliveira *et al.*, *apud* Brito *et al.*, 2021). Essa teoria se dedica à compreensão de fenômenos socialmente

construídos, passíveis de observação e reconstrução por meio da investigação científica. As representações sociais correspondem a formas de conhecimento elaboradas e compartilhadas socialmente, com finalidades práticas (Jodelet, 2010 *apud* Brito *et al.*, 2021). Nesse contexto, o DSC possibilita o acesso a essas representações em determinado espaço e tempo (Lefèvre, 2017).

Assim, por meio do DSC, torna-se possível apreender pensamentos, crenças, valores e representações de uma coletividade a partir das expressões individuais dos participantes da pesquisa sobre um determinado tema (Oliveira *et al.*, *apud* Brito *et al.*, 2021). Diferentes autores afirmam que os resultados emergidos por meio dessa abordagem podem ser utilizados como subsídios eficazes para intervenções sociais, especialmente em contextos educativos (Brito *et al.*, 2021, Lefèvre; Lefèvre, 2014; Costa-Marinho, 2015).

Conforme definem Brito *et al.*, (2021, p. 9), “O DSC é um método para organizar e tabular dados qualitativos de natureza verbal que dá origem a um discurso-síntese elaborado em primeira pessoa do singular utilizando partes de discursos com sentido semelhante, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados”. Em outras palavras, trata-se de uma estratégia analítica que busca construir discursos-síntese redigidos na primeira pessoa do singular, representando uma coletividade. Nesse sentido, embora exposto individualmente, o discurso produzido traduz uma voz coletiva, configurando-se como um “eu coletivo” (Lefèvre, 2017).

O DSC é constituído por figuras metodológicas específicas, a saber: Expressão-Chave (ECH), Ideia Central (IC) e Ancoragem (AC). Pelas lentes de Brito *et al.*, (2021), a compreensão desses elementos é fundamental para a adequada operacionalização e construção dos discursos-síntese.

De acordo com Lefèvre (2017), a figura metodológica denominada ECH corresponde a trechos dos discursos que revelam a essência do conteúdo expresso pelos participantes. Essas expressões apontam para uma IC ou para uma AC. Ressalta-se que um mesmo discurso pode conter mais de uma ECH ou AC (Brito *et al.*, 2021). No processo de identificação das ECH, o pesquisador seleciona os excertos mais significativos dos depoimentos, os quais, posteriormente, compõem os DSC (Lefèvre, 2017; Lefèvre; Lefèvre 2005 *apud* Brito *et al.*, 2021).

A IC, por sua vez, pode ser compreendida como uma espécie de “etiqueta semântica”, na medida em que expressa o posicionamento do sujeito em relação ao conteúdo do discurso. Em alguns casos, uma mesma ECH pode remeter a mais de uma IC, assim como diferentes ECH podem convergir para uma mesma ideia central. Segundo Lefèvre (2017), a distinção entre

ECH e IC reside no fato de que a primeira se refere ao conteúdo literal do discurso, enquanto a segunda diz respeito ao seu sentido.

No que se refere à AC, Lefèvre (2017) a define como um tipo específico de IC. Trata-se de uma figura metodológica caracterizada por uma marca linguística de caráter generalizante, que remete a crenças, valores ou representações fortes presentes no discurso. Dessa forma, embora todo discurso contenha ECH, nem todos apresentam AC. No caso desta pesquisa, observou-se que nem todos os discursos analisados continham essa figura metodológica.

A construção do DSC requer a adoção de procedimentos sistemáticos e padronizados. Nesse sentido, Lefèvre (2017) aponta para as etapas de elaboração do DSC: (1) obtenção de depoimentos; (2) redução do discurso; (3) busca de sentido; (4) categorização; e (5) elaboração dos DSC.

No contexto desta investigação, a primeira etapa, obtenção de depoimentos, foi realizada por meio da aplicação de questionários. Essa fase seguiu as orientações de Lefèvre (2017), de modo a garantir que as respostas possibilitassem a construção dos DSC. Cabe reiterar que, durante esse processo, foi necessário realizar um ajuste no questionário aplicado no primeiro encontro da oficina (Cf. Quadro 7). Especificamente, a questão inicial foi desdobrada em duas (questões 1 e 2), com o objetivo de melhor atender às finalidades da pesquisa, em consonância com as recomendações metodológicas propostas por Lefèvre (2017).

A etapa subsequente, denominada redução do discurso, consistiu na identificação das ECH presentes nos discursos dos estudantes. Nesta pesquisa, a seleção foi realizada por meio do destaque das ECH em cor amarela, acompanhado da inserção da sigla “ECH” (para representar expressão-chave) imediatamente após cada trecho selecionado. Além disso, a cada ECH foi associado um algarismo indo-arábico, indicando a quantidade de expressões-chave identificadas em cada resposta. Esses trechos destacados foram posteriormente utilizados na construção dos DSC.

Na terceira etapa, denominada busca de sentido, procedeu-se à análise de cada discurso com o objetivo de identificar se o estudante apresentava um ou mais posicionamentos, ou seja, se cada ECH correspondia a uma ou mais IC. Nesse contexto, ressalta-se que uma única ECH pode remeter a mais de uma IC, assim como diferentes ECH podem convergir para uma mesma IC. No presente estudo, quando identificada a presença de mais de uma IC em um mesmo discurso, essa situação foi sinalizada por meio da atribuição de um numeral à sigla IC, conforme sugerem Brito *et al.*, (2021).

A quarta etapa, denominada categorização, consistiu na identificação de discursos que apresentassem IC ou AC de sentido semelhante, com posterior agrupamento em categorias

(Lefèvre, 2017). Para a realização dessa etapa, o pesquisador utilizou a IA Generativa ChatGPT, baseada no modelo GPT-5.5, da OpenAI. Tal opção teve como objetivo tornar o processo de categorização mais célere.

Inicialmente, o pesquisador agrupou as IC ou AC de sentidos semelhantes. Para isso, foi necessário analisar cada figura metodológica (IC ou AC) e organizá-las em grupos, cujo critério consistiu em pertencerem à mesma pergunta e apresentarem sentidos semelhantes. Em seguida, antes de inserir todos os grupos no ChatGPT, um por vez, realizou os seguintes comandos na IA:

(1) Comando contextual: nesse caso, o pesquisador descreveu ao Chat sua intenção de criar categorias, destacando, porém, que antes seria necessário apresentar alguns conceitos sobre o DSC; (2) Comando conceitual: nesta etapa, o pesquisador abordou, de forma resumida, o que é o DSC e suas figuras metodológicas, apresentando exemplos; (3) Comando de modelagem: nesse momento, o Chat foi alimentado com discursos extraídos do artigo de Brito *et al.*, (2021), descrevendo o percurso realizado pelos autores até a construção das categorias; (4) Comando teste: nessa etapa, o Chat, alimentado com outros trechos extraídos do referido artigo, teve a oportunidade de criar categorias.

Após esse comando, o pesquisador comparou os resultados, identificando proximidade entre o disposto no artigo e os apresentados pelo ChatGPT. Em função desse resultado, foi realizado o último comando, denominado “Comando criando categorias”. Nele, o pesquisador solicitou que o Chat considerasse todo o aprendizado sobre o DSC e as figuras metodológicas, criando categorias a partir das IC ou AC apresentadas. A partir desse momento, esse comando passou a ser repetido a cada inserção de um novo grupo de IC ou AC.

Cumprе ressaltar que todas as categorias geradas foram rigorosamente monitoradas e avaliadas pelo pesquisador, de modo a assegurar sua coerência com os conjuntos de IC ou AC correspondentes, bem como sua aderência ao referencial teórico adotado na pesquisa.

Por fim, a quinta e última etapa, correspondente à elaboração dos DSC, consistiu na articulação das ECH que apresentavam sentidos semelhantes e que pertenciam a uma mesma categoria de IC ou AC. Para a construção dos discursos-síntese, foi necessário analisar e integrar as ECH (Lefèvre, 2017), organizando-as de forma a garantir unidade textual, com início, meio e fim, assegurando, assim, coesão e coerência (Brito *et al.*, 2021). Conforme apontam os autores, uma estratégia possível consiste em estruturar o discurso do geral para o específico; entretanto, cabe ao pesquisador definir a forma mais adequada de organização.

Adicionalmente, ressalta-se que, durante a construção dos DSC, foram inseridos conectivos entre os trechos, com o cuidado de não alterar seus significados originais. Também

foram suprimidas informações que pudessem identificar os participantes, como dados relativos a gênero, idade ou condições específicas, preservando-se o anonimato. Por fim, foram eliminadas repetições de ideias, de modo a conferir maior fluidez e clareza aos discursos produzidos (Brito *et al.*, 2021).

Neste estudo, conforme orientam Brito *et al.*, (2021), as cinco etapas propostas por Lefèvre (2017) foram operacionalizadas por meio de dois instrumentos: o Instrumento de Análise do Discurso I (IAD I) e o Instrumento de Análise do Discurso II (IAD II).

No IAD I, o pesquisador elaborou uma tabela composta por quatro colunas: (1ª) identificação dos participantes por meio de codinomes; (2ª) registro das ECH extraídas das respostas; (3ª) indicação das IC derivadas das ECH; e (4ª) identificação das AC, quando presentes. Além dessas colunas, foi inserida, na parte superior, uma coluna única contendo o enunciado da questão, o que possibilitou ao pesquisador retomar rapidamente o contexto da pergunta, favorecendo uma análise mais precisa e alinhada às orientações de Lefèvre (2017) e Brito *et al.*, (2021). Dessa forma, para cada questão respondida pelos estudantes, os discursos foram analisados e organizados nessa primeira tabela, especificamente nas quatro colunas mencionadas.

No que se refere ao IAD II, foi estruturado em cinco colunas: (1ª) identificação das IC oriundas das ECH, correspondendo a uma transposição da terceira coluna do IAD I; (2ª) identificação das AC, correspondendo a uma transposição da quarta coluna do IAD I; (3ª) categorização dessas IC e AC (oriunda dos comandos realizados no ChatGPT e endossada pelo pesquisador), denominada na tabela como síntese das IC ou AC; (4ª) organização das ECH associadas a cada categoria de IC ou AC; e (5ª) elaboração dos DSC correspondentes a cada categoria de IC ou AC. Assim como no IAD I, foi inserida uma coluna superior contendo o enunciado da questão, permitindo maior clareza e precisão na análise. Nesse instrumento, os DSC foram progressivamente construídos a partir das respostas dos estudantes, sendo organizados nas cinco colunas descritas.

Cabe destacar que o processo de construção dos DSC ocorreu em um movimento de tipo “ioiô”, caracterizado por idas e vindas entre as diferentes etapas analíticas. Inicialmente, partiu-se do todo (discursos individuais dos estudantes) para, em seguida, proceder à sua decomposição analítica, identificando as ECH em cada resposta. Posteriormente, com base nessas ECH, foram identificadas as respectivas IC e, quando pertinente, as AC. Assim, no âmbito do IAD I, o movimento analítico ocorreu do discurso integral até a identificação das IC e AC.

Por sua vez, no IAD II, o processo seguiu em direção inversa, partindo das IC ou AC para a construção de categorias que agrupavam IC ou AC de sentido semelhante. A partir deste ponto, iniciou-se um movimento de recomposição – das partes para o todo –, porém agora configurando um todo coletivo, distinto dos discursos individuais. Esse movimento resultou na construção de discursos-síntese que expressaram o pensamento coletivo, ou seja, um “eu coletivo”, conforme proposto por Lefèvre (2017).

Do ponto de vista procedimental, após a definição das categorias (sínteses das IC ou AC), com auxílio do ChatGPT, procedeu-se à reorganização das ECH pertencentes a cada uma delas. Em seguida, os trechos discursivos foram sequenciados e articulados de modo a formar os DSC, respeitando critérios de coerência, coesão e fidelidade ao conteúdo original. Todo esse processo foi conduzido em consonância com as orientações de Lefèvre (2017) e Brito *et al.*, (2021). Assim, no IAD II, partiu-se das IC ou AC, avançou-se para sua categorização, posteriormente realizou-se a alocação das ECH em cada categoria e, por fim, procedeu-se à elaboração dos DSC de forma clara e compreensível.

4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme assinala Minayo (2002), quando o pesquisador se limita à descrição dos dados, alguns autores recomendam que a seção seja denominada “análise”. Por outro lado, quando há a intenção de compreendê-los e articulá-los a referenciais teóricos mais amplos, que extrapolam os achados específicos da pesquisa, a seção deve ser intitulada como “interpretação”. Neste estudo, orientado pela perspectiva defendida por Minayo (2002), optou-se por apresentar os resultados e desenvolver as discussões nesta seção denominada análise dos dados.

A apresentação e a discussão dos resultados foram conduzidas à luz do método do DSC, o qual possibilitou identificar não apenas os sentidos atribuídos pelos estudantes ao processo de estudar, mas também a representatividade de cada discurso, expressa pelo número de participantes que contribuíram para sua construção.

No processo analítico, priorizaram-se os DSC que congregaram um maior número de estudantes, por indicarem impressões compartilhadas pelo grupo. Todavia, tal critério não implicou a exclusão de discursos minoritários, os quais foram considerados sempre que apresentaram relevância analítica para a compreensão das contribuições da ARA.

Para favorecer a compreensão da organização desta seção, apresenta-se, inicialmente, o perfil dos participantes da pesquisa. Na sequência, são descritas as temáticas abordadas em cada encontro da oficina e as questões que deram origem aos DSC. Por fim, procede-se à análise e à discussão dos dados produzidos.

Cumprе elucidar que, no PTT, cada encontro da oficina foi denominado **parada da rota**. Entretanto, com o objetivo de facilitar a leitura desta dissertação, optou-se por utilizar o termo **encontro**. Assim, ao longo desta seção, os momentos da oficina são identificados como primeiro, segundo, terceiro [...] encontro, em substituição às denominações primeira, segunda, terceira [...] parada da rota, empregadas no PTT (grifo nosso).

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

O quadro-síntese, a seguir, apresenta, de forma sistematizada, as informações concernentes ao perfil dos participantes, agrupadas por categorias de análise, cuja síntese interpretativa correspondente se encontra na última coluna, à direita.

Quadro 5 – Síntese interpretativa das categorias de análise com base no perfil dos participantes.

Categoria de análise	Dados identificados	Síntese interpretativa
Participação na pesquisa.	Dos 21 estudantes matriculados na turma do 3º ano do EMI em Administração, 15 aderiram voluntariamente à pesquisa. Entretanto, após o primeiro encontro da oficina, um dos participantes, que havia chegado com bastante atraso, informou que não poderia continuar participando da pesquisa em razão do volume de atividades das quais já participava.	A adesão voluntária evidencia o papel agêntico dos participantes, configurando o estudo como uma importante fonte de informação. Isso porque as crenças motivacionais influenciam, ainda que parcialmente, os processos de ARA (Bandura, 2001, 2008; Pajares; Olaz, 2008; Rosário, 2004; Zimmerman, 2000 <i>apud</i> Salgado; Polydoro; Rosário, 2018).
Respondentes do questionário inicial, aplicado pré-oficina.	13 estudantes responderam ao instrumento compreendido como diagnóstico.	Os dados coletados possibilitaram a caracterização inicial dos participantes da pesquisa, bem como sondar aspectos concernentes ao seu processo de estudar.
Sexo.	10 estudantes do sexo feminino e 3 do sexo masculino.	Observou-se predominância de estudantes do sexo feminino entre os respondentes.
Faixa etária.	Entre 17 e 19 anos.	A maioria dos participantes era menor de idade, demandando autorização dos responsáveis legais para participação na pesquisa.
Filhos.	Nenhum estudante declarou possuir filhos.	Os participantes da pesquisa não possuíam filhos durante o período da pesquisa.
Trabalho/estágio.	6 estudantes declararam trabalhar ou realizar estágio no contraturno das aulas.	A conciliação entre estudo, trabalho e demais demandas cotidianas revelou-se um elemento relevante para compreensão das condições de estudo dos participantes.
Motivação para participar da oficina.	6 estudantes declararam estar motivados e 7 moderadamente motivados para participar da oficina.	Não houve marcações nas opções “muito baixo”, “baixo” ou “muito alto”, sugerindo níveis bons ou moderados de motivação para participar da oficina.
Interesse pela Educação Superior.	12 estudantes manifestaram interesse em ingressar na Educação Superior após finalizar o EMI.	O grupo apresentou forte projeção acadêmica e expectativas de continuidade da trajetória formativa.
Momento pretendido para ingresso.	11 estudantes pretendem ingressar imediatamente após o EMI e 1 após alcançar estabilidade profissional.	Os dados evidenciam predominância para transição entre Educação Básica, trabalho e Educação Superior, embora não haja homogeneidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir desses dados, a intervenção realizada, tendo como fio condutor o projeto “*Cartas de Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade*” mostrou-se pertinente, especialmente porque quase a totalidade dos estudantes da turma afirmou pretender ingressar na Educação Superior. Nesse contexto, Rosário e Polydoro (2015) destacam que é equivocada a concepção de que os estudantes chegam à Educação Superior plenamente preparados para lidar com as exigências inerentes a esse nível de ensino.

Outra característica marcante do projeto “*Cartas de Gervásio ao seu Umbigo*”, que também merece ser mencionada, é a possibilidade de sua utilização como um programa-ponte entre o EM e a Educação Superior (Rosário, Núñez e González-Pianda, 2017). Tal característica reforça a adequação da proposta ao contexto da pesquisa, uma vez que a maioria dos participantes manifestou a intenção de prosseguir seus estudos nesse nível de ensino.

4.2 TEMÁTICAS ABORDADAS DURANTE OS ENCONTROS

Conforme mencionado anteriormente, foram realizados sete encontros ao longo da intervenção. Durante os encontros da oficina foram abordadas as 14 estratégias de ARA propostas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986;1990), organizadas nas fases do modelo PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação), conforme sistematização de Rosário (2004). Na sequência, o Quadro 6 apresenta a distribuição dessas 14 estratégias de ARA ao longo da oficina.

Quadro 6 – Distribuição das estratégias de ARA nas fases do modelo PLEA, organizadas conforme a ordem em que foram abordadas nos encontros.

Número do encontro	Temáticas/Estratégias de ARA	Fases do PLEA
1º encontro	❖ Autorregulação da aprendizagem (ARA) – fundamentos, conceitos e modelos; ❖ Modelo PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação) de Pedro Rosário; ❖ 14 Estratégias de ARA no contexto do PLEA.	Todas as fases
2º encontro	❖ Estabelecimento de objetivos e planejamento; ❖ Autoavaliação; ❖ Procura de ajuda.	Planejamento
3º encontro	❖ Estabelecimento objetivos e planejamento (gestão de tempo nos estudos); ❖ Estrutura ambiental (processo atencional e ambiente de estudo).	

4º encontro	❖ Organização e transformação – sublinhar e elaboração de questões; ❖ Tomada de apontamentos.	Execução
5º encontro	❖ Organização e transformação – autoexplicação e resumir; ❖ Repetição e memorização.	
6º oficina	❖ Organização e transformação – mapa conceitual; ❖ Revisão de dados.	Execução e Avaliação
7º encontro	❖ Procura de informação; ❖ Autoconsequências.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 6, os sete encontros da oficina foram planejados e organizados à luz da lógica do modelo PLEA. Em função dessa organização, a apresentação e a discussão dos dados também foram estruturadas a partir das fases desse modelo, de modo a possibilitar a identificação das contribuições da ARA para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de estudar.

Ademais, foram analisados, sob a mesma lógica do PLEA, os dados relativos às dificuldades, avaliações e sugestões dos estudantes, oriundos dos questionários aplicados imediatamente após cada encontro da oficina. Por fim, sempre que pertinente, também foram considerados os dados provenientes dos questionários aplicados nos momentos pré e pós-oficina.

Como exceção a essa organização, destaca-se que, no primeiro encontro da oficina, não foram desenvolvidas as 14 estratégias de ARA supramencionadas, conforme pode ser observado no Quadro 6. Nesse encontro inicial, foram abordados o conceito e os fundamentos da ARA, bem como o modelo PLEA, além da apresentação, sem o devido aprofundamento, das 14 estratégias de ARA.

4.3 QUESTÕES QUE DERAM ORIGEM AOS DSC

O Quadro 7, apresentado a seguir, detalha as questões respondidas pelos estudantes durante os encontros da oficina. Essas questões tiveram como objetivo identificar as impressões dos participantes sobre o próprio processo de estudar.

Quadro 7 – Detalhamento das questões aplicadas durante os encontros da oficina.

Número da questão	Enunciado da questão	Encontro da oficina
Questão 1	“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? Conte-me como (pode escrever à vontade, kkk)”.	Apenas no 1º encontro.
Questão 1	“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”.	Do 2º ao 7º encontro.
Questão 2	“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos”.	Do 2º ao 7º encontro.
Questão 3	“Quais dificuldades você teve no encontro?”	Do 2º ao 7º encontro.
Questão 4	“Como você avalia o encontro?”	Do 2º ao 7º encontro.
Questão 5	“Você tem alguma sugestão para melhorar o encontro? Qual/Quais?”	Do 2º ao 7º encontro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme constatado no Quadro 7, a questão 1 do primeiro encontro precisou ser reformulada. Tal ajuste se fez necessário em razão de alguns estudantes não contemplarem, em suas respostas, o segundo comando da pergunta (**“Conte-me como”**), restringindo-se apenas ao primeiro. Diante dessa limitação, optou-se pelo desmembramento da referida questão em duas, alteração implementada a partir do segundo encontro. Ressalta-se que, do segundo ao sétimo encontro da oficina, as questões permaneceram inalteradas (grifo nosso).

Traçado o perfil dos participantes da pesquisa, apresentadas as temáticas abordadas em cada encontro da oficina, bem como as questões que originaram os DSC, na sequência, procedeu-se à análise dos dados do primeiro encontro.

4.4 ENCONTRO INICIAL: FUNDAMENTOS DA ARA, MODELO PLEA E AS ESTRATÉGIAS DE ARA DE ZIMMERMAN E MARTINEZ-PONS DISTRIBUÍDAS NESSE MODELO

4.4.1 Contribuições para formação dos estudantes, especialmente no seu processo de estudar

Neste encontro inicial, ou primeira parada da rota, foram trabalhadas as temáticas a seguir: **(1) Autorregulação da aprendizagem (ARA) – fundamentos, conceitos e modelos;** **(2) Modelo PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação) de Pedro Rosário;** **(3) Estratégias de ARA inseridas no contexto do modelo PLEA.**

Em função das temáticas abordadas, e a partir do questionamento “**O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos?**” emergiram ideias centrais e ancoragem que foram agrupadas em categorias, dispostas no Quadro 8.

Quadro 8 – Categorias das ideias centrais e ancoragem emergidas do primeiro encontro (questão 01), com indicação da quantidade e do percentual de estudantes em cada categoria.

Nº da questão	Categorias das ideias centrais	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 1. Autoconhecimento, autoeficácia e agência	(E8, E9, E12).	33,33%
Questão 01	Categoria 2. Autonomia e responsabilidade.	(E4, E15).	22,22%
Questão 01	Categoria 3. Estratégias e instrumentos de estudo.	(E5, E8, E12, E15).	44,44%
Questão 01	Categoria 4. Organização e rotina de estudo.	(E3, E6, E9, E15).	44,44%
Questão 01	Categoria 5. Autorregulação da Aprendizagem e modelo PLEA.	(E8, E12).	22,22%
Nº da questão	Categoria da ancoragem	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 1: Assunção da responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem	(E4)	8,33%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dos 14 estudantes participantes da pesquisa, 12 estiveram presentes no primeiro encontro da oficina, entretanto apenas 9 responderam ao questionário. Salienta-se que um estudante chegou com uma hora de atraso em relação ao início do primeiro encontro e optou por não participar dos demais, justificando dificuldade em conciliar com suas demandas.

Ao analisar o Quadro 8, observa-se que as categorias 3 e 4, representativas das ideias centrais, concentram o maior número de estudantes na composição dos DSC, correspondendo, cada uma, a aproximadamente 44,44% dos participantes presentes no encontro. A categoria 1, por sua vez, representou 33,33% dos estudantes, enquanto as categorias 2 e 5 corresponderam, individualmente, a 22,22% do total.

Além dessas categorias vinculadas às ideias centrais, emergiu também uma categoria no campo da ancoragem. Essa categoria foi identificada em apenas 8,33% da turma, ou seja, em um único estudante, o que se configura como um resultado esperado, considerando que nem todos os discursos apresentam ancoragem (Lefèvre, 2017).

Embora a análise dos percentuais de participação na construção de cada DSC seja relevante, optou-se por apresentar e discutir os dados do primeiro encontro da oficina a partir de uma lógica que favoreça a compreensão do leitor, sem a obrigatoriedade de ordenação baseada nesses percentuais. A partir dessa lógica, a análise se inicia pelo DSC correspondente à categoria 3 das ideias centrais.

4.4.1.1 Categoria 3 – Estratégias e instrumento de estudo

No âmbito desse encontro inicial e no interior da categoria 3 emergiu o DSC a seguir: *O radar que a gente fez foi bem interessante, porque pode ser aplicado para inúmeros assuntos. Também gostei das dicas na carta seis. A carta número seis com todas aquelas instruções pode ser um excelente guia. Assim, compreendi a importância do planejamento, de definir metas e estratégias, entendendo que a gente tem que ter objetivos e metas bem definidas. Além disso, aprendi que é importante estabelecer metas e acompanhar meu progresso, porque isso ajuda a manter a motivação. Por fim, entendi que não é só sentar e estudar, mas sim saber organizar o tempo, ter disciplina e criar estratégias para aprender de forma mais eficiente (E5, E8, E12, E15).*

O “radar” mencionado no DSC se refere a um instrumento denominado “Radar da aprendizagem”, preenchido pelos estudantes durante a análise da atividade proposta pelo pesquisador. Isto é, tratou-se de um recurso utilizado para auxiliar na análise de uma atividade realizada no encontro, especificamente a elaboração de um Mapa Conceitual sobre o tema Subdesenvolvimento, pertencente à disciplina de Geografia.

O DSC revela que 44,44% da turma, ou seja, quatro estudantes, consideraram o instrumento interessante, sobretudo por sua possibilidade de ampla replicação. Esse resultado, entretanto, em alguma medida difere daquele encontrado na pesquisa de Pinto (2018), na qual os estudantes relataram não apreciar atividades que demandam a utilização do mesmo instrumento.

Essa divergência levanta uma hipótese interpretativa, dentre outras possíveis, relacionada à faixa etária dos participantes. Enquanto, no estudo de Pinto (2018), os estudantes tinham entre 9 e 11 anos, nesta pesquisa os estudantes apresentaram idades entre 17 e 19 anos. Nesse cenário, a diferença etária pode explicar a maior aceitação do instrumento, possivelmente associada a um maior nível de maturidade para lidar com atividades que exigem mais tempo e análise. Além da maturidade, é importante considerar que outros fatores, como o nível de escolaridade, o tipo de mediação pedagógica e o contexto da intervenção, podem ter influenciado os resultados. Tal constatação aponta para a necessidade de novos estudos que explorem tais variáveis.

Para além do “Radar da aprendizagem”, o DSC revelou que as orientações presentes na Carta nº 6 do projeto “Carta de Gervásio ao seu Umbigo” podem constituir um importante guia para os estudos, ao reunir estratégias relevantes para o processo de autorregulação da aprendizagem. Nesse contexto, os estudantes destacaram aspectos como o planejamento, a

definição de objetivos e metas e o monitoramento do progresso, evidenciando elementos centrais das fases do modelo PLEA. Esse achado sugere não apenas a compreensão conceitual, mas também o início de um processo de apropriação de práticas associadas à autorregulação da aprendizagem.

4.4.1.2 Categoria 5 – Autorregulação da Aprendizagem e modelo PLEA

Outro DSC que emergiu no contexto do primeiro encontro e situado no interior da categoria 5 foi: *Eu aprendi sobre a autorregulação e modelo PLEA, e isso com certeza pode me ajudar bastante nos estudos, porque se eu aplicar a autorregulação na prática vou conseguir estudar de maneira mais organizada e produtiva (E8, E12).*

O discurso em questão expressa temáticas centrais abordadas no primeiro encontro, o construto da ARA e o modelo PLEA de Rosário (2004). Evidencia, também, a expectativa dos estudantes em implementar o PLEA como estratégia para autorregular a própria aprendizagem, processo por eles compreendido como benéfico, na medida em que favorece maior organização e produtividade nos estudos. Nesse sentido, o DSC aponta para um cenário condizente com o defendido por Silva e Alliprandini (2020), segundo as quais os estudantes devem lançar mão de estratégias de aprendizagem, como as explicitadas na Carta nº 6, a fim de desenvolverem sua ARA.

Diante do exposto, percebe-se que os dois DSC apresentados convergem para a indicação de um processo autorregulatório ainda incipiente por parte dos estudantes, mas já acompanhado de expectativas quanto à utilização do modelo PLEA e das estratégias de ARA nele contempladas. Tal cenário, inicialmente inferido a partir dos DSC, foi corroborado ao término dos encontros da oficina, aproximadamente 30 dias após seu início.

Tal constatação se tornou evidente ao se compararem as respostas dos questionários aplicados antes e após a realização da oficina. Inicialmente, na Tabela 2, apresentam-se as respostas da questão 03, **“Antes de começar uma atividade, você costuma”**, contida no questionário aplicado pré-oficina:

Tabela 2 – Respostas oriundas da questão 03 do questionário aplicado no momento pré-oficina, por meio do Google Forms, no colégio estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus, no estado da Bahia, em 2025.

Item	Quantidade assinalada	Percentual assinalado
Pensar sobre o que precisa fazer.	12	92,3%
Verificar se tem tempo e materiais necessários.	7	53,8%
Escolher um local adequado.	6	46,2%
Definir quais são os seus objetivos.	2	15,4%
Escolher como vai estudar (ex.: ler, fazer resumo, assistir vídeo, fazer mapa conceitual).	7	53,8%
Organizar essas decisões em um plano (anotar, fazer um cronograma, planejar o tempo).	3	23,1%
Não costumo fazer nenhum desses.	1	7,7%

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Observa-se que, embora 92,3% dos estudantes (12 participantes) tenham indicado que pensam sobre o que precisam fazer antes de iniciar uma atividade, poucos sistematizam esse pensamento. Em termos mais específicos, apenas 23,1% (3 estudantes) afirmaram organizar suas decisões em um plano estruturado.

Em sua dissertação desenvolvida no âmbito do ProfEPT, intitulada “Autorregulação da Aprendizagem: uma investigação com estudantes de graduação na Educação Profissional e Tecnológica”, Aquino (2025, p. 78) encontrou resultados que apontam para a mesma direção: “a maioria dos estudantes não tem o costume de se organizar antes de iniciar uma tarefa acadêmica, ou seja, não planejam seus estudos na disciplina Algoritmos II. Estudam conforme as necessidades e demandas pontuais que acontecem durante o semestre letivo”.

À luz dos estudos apresentados, observa-se que os estudantes, em sua maioria, não possuem o hábito de sistematizar seus pensamentos por meio da elaboração de um plano de ação antes da realização de determinada atividade. Tal cenário pode ser avaliado como bastante negativo, uma vez que para Zimmerman (2008 *apud* Panadero; Alonso-Tapia, 2014) o

planejamento ocupa um lugar basilar na ARA, além de constituir um importante indicador de bons resultados.

Outro dado relevante desta investigação, apresentado na Tabela 2, refere-se ao fato de que a grande maioria da turma (84,6%) declarou não definir objetivos antes da realização das atividades. Esse resultado converge com os achados da pesquisa de Aquino (2025), na qual a maioria dos estudantes também afirmou não possuir o hábito de estabelecer objetivos e metas para a própria aprendizagem. Tal comportamento pode impactar negativamente não apenas os resultados obtidos nos estudos, mas também as crenças de autoeficácia e os níveis de motivação dos estudantes (Bzuneck, 2009; Bandura, 1998 *apud* Silva *et al.*, 2016; Rosário, Núñez e González-Pienda, 2017).

Neste momento, em viés comparativo, apresentam-se, na tabela 3 a seguir, as respostas obtidas no questionário pós-oficina. O enunciado da questão 04 apresentava o seguinte texto: **“Após participar da oficina, o que você passou a fazer antes de iniciar uma atividade, um trabalho, uma pesquisa? (pode marcar mais de uma opção)”**.

Tabela 3 – Respostas oriundas da questão 04 do questionário aplicado no momento pós-oficina, por meio do Google Forms, no colégio estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus, no estado da Bahia, em 2025.

Item	Quantidade assinalada	Percentual assinalado
Analisar o que irá fazer	11	84,6%
Pensar sobre o que precisa fazer.	9	69,2%
Ativar as suas crenças de autoeficácia (acreditar que é capaz de realizar a atividade).	8	61,5%
Verificar se tem tempo e materiais necessários.	10	76,9%
Escolher um local adequado.	10	76,9%
Definir quais são os seus objetivos.	8	61,5%
Escolher como vai estudar (ex.: ler, fazer resumo, assistir vídeo, fazer mapa conceitual).	10	76,9%
Organizar essas decisões em um plano (anotar, fazer um cronograma, planejar o tempo).	6	46,2

Não costumo fazer nenhum desses.	0	0%
----------------------------------	---	----

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Em uma análise comparativa entre os dados pré e pós-oficina, constata-se um aumento na adoção de determinadas estratégias, especialmente nas alternativas: (6) “Definir quais são os seus objetivos”, que passou de 2 para 8 estudantes; (7) “Escolher como vai estudar (ex.: ler, fazer resumo, assistir vídeo, fazer mapa conceitual.”, que evoluiu de 7 para 10; e (8) “Organizar essas decisões em um plano (anotar, fazer um cronograma, planejar o tempo)”, que aumentou de 3 para 6.

No que se refere especificamente à ampliação dessas estratégias no processo de estudar, chama-se atenção para a alternativa (6) “Definir quais são os seus objetivos” que apresentou um crescimento de quatro vezes, enquanto a alternativa (7) “Organizar essas decisões em um plano (anotar, fazer um cronograma, planejar o tempo)” dobrou em relação ao quantitativo inicial.

Por outro lado, também foram identificadas reduções em algumas respostas. A alternativa (2) “Pensar sobre o que precisa fazer” diminuiu de 12 para 9 estudantes, e a alternativa (9) “Não costumo fazer nenhum desses” reduziu de 1 para 0. Ressalta-se, ainda, que as alternativas (1) “Analisar o que irá fazer” (assinalada por 11 estudantes) e (3) “Ativar as suas crenças de autoeficácia (acreditar que é capaz de realizar dada atividade)” (assinalada por 8 estudantes) não estavam disponíveis no questionário pré-oficina.

De modo geral, os resultados do questionário pós-oficina para a questão 04 foram considerados bastante satisfatórios, sobretudo no que se refere às alternativas (6) e (7), que apresentaram aumentos expressivos, bem como às alternativas (1) e (3), que, embora não constassem no instrumento inicial, obtiveram elevada adesão. No caso dessas duas últimas, os dados sugerem não apenas a compreensão, mas também o reconhecimento da relevância de processos como a análise prévia da atividade e a ativação das crenças de autoeficácia.

Ademais, cumpre registrar que esse cenário favorável se mostrou ainda mais promissor quando os estudantes foram questionados acerca de como pretendem lidar com os estudos na Educação Superior. A questão 05 apresentava o seguinte enunciado: **“Caso você ingresse na Educação Superior, você pretende: (pode marcar mais de uma opção)”**.

Entre as respostas, 84,6% dos estudantes (11 participantes) indicaram que pretendem “Estabelecer e registrar objetivos e metas para meus estudos”. Em comparação com a questão anterior, na qual 8 estudantes haviam assinalado essa alternativa, nota-se um aumento relevante.

Em outra resposta, 10 estudantes (76,9%) afirmaram que pretendem pensar e registrar as estratégias de aprendizagem que irão utilizar (ex.: sublinhar, fazer anotações, resumo, mapa conceitual, autoexplicação, elaboração de questões, flashcards), o que implica organizar suas decisões em um plano. Na questão anterior, 6 estudantes, (46,2%) da turma, tinham assinalado essa alternativa, configurando outro aumento significativo.

Embora esse panorama se apresente como ainda mais promissor, os dados relativos à Educação Superior também suscitam questionamentos. Não foi possível identificar, de forma conclusiva, as razões para esse resultado, contudo uma hipótese levantada é que os estudantes tenham sido impactados pelas experiências narradas por Gervásio no contexto da Universidade (no projeto “Carta de Gervásio ao seu Umbigo”), o que pode tê-los levado a atribuir maior relevância ao processo de autorregulação da aprendizagem no contexto da Educação Superior.

Conclui-se, diante do exposto, que a ratificação dos resultados ao final da intervenção, sugere que a oficina contribuiu para a ampliação dos conhecimentos declarativo, procedimental e condicional acerca das estratégias de ARA, além de favorecer sua instrumentalidade (percepção de utilidade). Com efeito, tal avanço tende a fomentar práticas autorregulatórias, evidenciando o potencial formativo de ações pedagógicas intencionais voltadas ao ensino explícito de estratégias de ARA no contexto do modelo PLEA.

4.4.1.3 Categoria 4 – Organização e rotina de estudo

O DSC a seguir é proveniente da categoria 4 – Organização e rotina de estudo: *Aprendi a me organizar, pois é importante ter uma adequada organização para os estudos e pelo menos uma base de estudos. Para isso, é necessário organizar uma rotina, e também temos que ter uma rotina equilibrada (E3, E6, E9, E15).*

Desse DSC emergem questões centrais, a saber: (1) a necessidade de uma base para os estudos; (2) a organização do processo de estudar; e (3) o estabelecimento de uma rotina equilibrada. A primeira questão, ter uma base nos estudos, pode ser compreendida sob duas vertentes complementares. A primeira vertente se refere a uma estrutura organizacional, oferecendo ao estudante uma organização para os estudos. A segunda vertente diz respeito à necessidade de ancorar o processo de estudar em fundamentos teóricos, ou seja, de orientar as práticas de estudo a partir de referenciais consistentes.

Essa segunda vertente se mostra particularmente relevante diante da ampla disseminação de diferentes métodos de estudo, muitas vezes sem a devida sustentação científica. Nesse contexto, Roediger e McDaniel (2018) destacam que, após anos de

investigação no campo educacional, diversas práticas tradicionalmente adotadas se revelaram ineficazes. Diante disso, torna-se fundamental que os estudantes fundamentem suas práticas de estudo em evidências científicas, apoiando-se em achados empiricamente validados.

As demais questões, organização do processo de estudar e estabelecimento de uma rotina equilibrada, indicam que os estudantes comecem a direcionar seu processo de aprendizagem em consonância com o que é preconizado pela literatura. Nesse direção, Pedrosa e Silva (2021) afirmam que a organização favorece o estudo, enquanto Cosenza e Guerra (2011) destacam que a criação de uma rotina contribui para que o cérebro se habitue a focar em determinados horários. Esses autores também enfatizam a importância de um ambiente organizado, com redução de distratores. Por fim, Rosário, Núñez e González-Pienda (2017) ressaltam que uma rotina de estudos eficaz deve contemplar, de forma equilibrada, outras atividades além do estudo.

4.4.1.4 Categorias remanescentes: (1) Autoconhecimento, autoeficácia e agência; (2) Autonomia e responsabilidade; (1) Assunção da responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem

Por fim, analisar-se-á as categorias 1 e 2 das ideias centrais e a única categoria da ancoragem. Da categoria 1 das ideias centrais originou o DSC a seguir: *Aprendi a como me avaliar melhor e percebi que quando eu me conheço melhor, entendendo o que funciona ou não para mim, consigo controlar distrações e manter o foco. Além disso, entendi como a autoeficácia e a agência podem melhorar meu desempenho nos estudos (E8, E9, E12).*

Já da categoria 2, também das ideias centrais, surgiu o seguinte DSC: *Devemos ser pessoas responsáveis. Ou seja, o desenvolvimento do que foi aprendido é uma responsabilidade individual do próprio aluno, e por isso o indivíduo deve se dedicar a aprimorar suas competências de forma autônoma (E4, E15).* Por fim, da categoria 1 da ancoragem emergiu o DSC a seguir. *A responsabilidade da aprendizagem é do aluno (E4).*

O DSC elaborado no âmbito da categoria 1 evidencia o desenvolvimento do autoconhecimento por meio de um processo de autoavaliação. Resultados semelhantes foram encontrados nas pesquisas de Polydoro *et al.*, (2015, p. 208) e Salgado (2013, p. 127), ambas fundamentadas no projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, nas quais também evidenciaram o papel fundamental da autoavaliação no processo de aprendizagem.

Na pesquisa de Polydoro *et al.*, (2015), emergiu o seguinte discurso: “a disciplina contribuiu para que eu me percebesse melhor, no sentido de autoavaliação. Pude notar quando

estava postergando e também avaliar outros comportamentos inadequados”. E, do estudo de Salgado (2013), emergiu: “a oficina me ajudou a enxergar que a melhora no meu desempenho acadêmico depende apenas de mim mesmo, do meu planejamento, da minha execução e autoavaliação”.

Ao reconhecerem o que funciona, ou não, em seus estudos, os estudantes demonstram maior capacidade de controle e escolha, aspectos considerados pilares da ARA, conforme Rosário (2004). Ainda cabe dizer que a referência à agência e à autoeficácia no DSC da categoria 1 sugere que os estudantes passam a se perceberem como sujeitos ativos e capazes em seu próprio processo de aprendizagem, evidenciando a articulação com outras bases teóricas relevantes para a autorregulação.

Por fim, o DSC correspondente à categoria 2 das ideias centrais, bem como à categoria 1 da ancoragem, expressa a compreensão de que a aprendizagem envolve responsabilidade individual, elemento diretamente associado à agência e ao desenvolvimento da autonomia. Esse discurso revela uma postura mais ativa diante do estudo, alinhada aos pressupostos da ARA, configurando-se como uma base atitudinal favorável à adoção de práticas autorregulatórias.

4.4.1.5 Síntese das contribuições do encontro inicial

De modo geral, os dados emergentes do encontro inicial evidenciam contribuições relacionadas à ARA e ao modelo PLEA. Nessa direção, pressupõe-se que alguns estudantes demonstraram apropriação dos conhecimentos abordados, além de evidenciarem a percepção de instrumentalidade tanto para o construto da ARA quanto para o modelo trabalhado no encontro.

Ademais, identificaram-se contribuições no que se refere à análise da tarefa, com destaque para o uso do instrumento “Radar da aprendizagem”, bem como no reconhecimento da relevância do planejamento dos estudos, da definição e monitoramento de objetivos e metas e da organização do tempo.

Os DSC também evidenciaram contribuições específicas relacionadas à organização dos estudos, ao estabelecimento de uma rotina, e ainda a aspectos vinculados à autoavaliação, à autoeficácia e à agência do sujeito. Tais contribuições dialogam diretamente com as temáticas abordadas no primeiro encontro, na medida em que revelam movimentos iniciais de compreensão acerca da ARA, de seus fundamentos, bem como do modelo PLEA, suas fases e seus processos internos.

4.4.2 Dificuldades dos estudantes surgidas durante o encontro inicial no âmbito do seu processo de estudar

Após abordar as temáticas deste encontro inicial, aos estudantes foi oportunizado discorrer sobre as suas dificuldades durante o referido encontro. Assim, a partir da questão 03 **“Quais dificuldades você teve no encontro?”** emergiram as categorias relativas a essas dificuldades, organizadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Categorias das ideias centrais emergidas do encontro inicial, com indicação dos percentuais de estudantes e dos DSC construídos em cada categoria.

Categoria das ideias centrais	Percentual de estudantes	DSC
Categoria 1: Ausência de dificuldades.	66,67%	<i>Não, a aula foi muito tranquila (E3, E5, E6, E8, E9, E14).</i>
Categoria 2: Dificuldades específicas.	22,22%	<i>Tive dificuldade em me comunicar e em gerir textos enormes (E9, E15).</i>
Categoria 3: Aspectos facilitadores.	8,33%	<i>O assunto foi bem explicado e foi fácil pegar o jeito da coisa depois de escrever o objetivo (E5).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme se constata, a maior parte dos estudantes presentes no primeiro encontro afirmou não ter enfrentado dificuldades, caracterizando a experiência como tranquila e atribuindo tal percepção à clareza das explicações do mediador. Nesse contexto, ainda que um estudante tenha relatado que *“[...] foi fácil pegar o jeito da coisa depois de escrever o objetivo”*, realça-se que o estabelecimento de objetivos e metas concretas, realistas e avaliáveis revelou-se, na experiência empírica do pesquisador, como um dos principais desafios enfrentados por parte da turma.

Cabe ressaltar, contudo, que, nesse encontro inicial, a proposta consistia em abordar as três fases do modelo PLEA, sem aprofundamento específico na definição de objetivos e metas. Entretanto, diante da dificuldade dos estudantes em formular objetivos que atendessem às propriedades (concretas, realistas e avaliáveis), o pesquisador precisou intervir, antecipando, ainda que de forma introdutória e sem o aprofundamento necessário, em função do tempo disponível, a estratégia de estabelecimento de objetivos e planejamento, originalmente prevista para o segundo encontro da oficina.

Após essa intervenção, percebeu-se avanço no desempenho da turma, não obstante alguns estudantes ainda apresentaram dificuldades em elaborar objetivos que contemplassem plenamente essas três propriedades fundamentais.

4.4.3 Sugestões dos estudantes emergidas durante o encontro inicial da oficina

A partir da questão 4, “**Você tem alguma sugestão para melhorar o encontro? Qual/Quais?**”, emergiram as seguintes categorias, com seus respectivos DSC, dispostas no Quadro 10.

Quadro 10 – Categorias das ideias centrais emergidas do encontro inicial, com indicação dos percentuais de estudantes e dos DSC construídos em cada categoria.

Categoria das ideias centrais	Percentual de estudantes	DSC
Categoria 1: Ausência de sugestões.	44,44%	<i>Não tenho sugestões de melhoria, gostei do encontro da forma que foi (E5, E6, E9, E12).</i>
Categoria 2: Avaliação positiva do encontro.	66,67%	<i>Gostei muito do primeiro encontro. Achei tudo muito bem explicado, a aula foi bem coordenada e não foi monótona. Gostei dos brindes e da forma como tudo aconteceu. Amei a primeira aula e acredito que vou gostar ainda mais das próximas. Para mim, está tudo bom do jeito que está (E3, E5, E6, E9, E12 E15).</i>
Categoria 3: Sugestões de aprimoramento.	22,22%	<i>Acho que seria interessante ter mais momentos para reflexão sobre frases específicas e também mais dinâmicas práticas. Seria bom incluir exemplos do dia a dia relacionados à oficina, mostrando de forma simples como aplicar isso nos estudos. Também seria importante abrir um espaço maior para que os alunos possam compartilhar suas próprias experiências e dificuldades, porque ouvir diferentes pontos de vista enriquece a discussão. (E4, E8).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dos 9 estudantes que responderam ao questionário referente ao encontro inicial, 7 indicaram não ter sugestões de melhoria, justificando tal posicionamento pelo fato de terem gostado do encontro. Os outros 2 participantes, por sua vez, apresentaram contribuições provocativas, a saber: (1) ampliação das reflexões a partir de frases específicas; (2) inclusão de exemplos do cotidiano que evidenciem a aplicação das estratégias de estudo; e (3) abertura de espaços para compartilhamento de experiências pessoais relacionadas ao processo de estudar.

No que se refere à primeira sugestão, supõe-se que os estudantes fizeram alusão aos trechos extraídos das “Cartas de Gervásio”, os quais foram lidos e discutidos durante o encontro. Cabe destacar que a turma se mostrou participativa nesses momentos, mas o tempo disponibilizado pela instituição não permitiu uma exploração mais aprofundada nessa linha. Essa mesma limitação temporal também impactou a possibilidade de ampliação dos momentos de socialização das experiências dos estudantes, conforme indicado na terceira sugestão.

Quanto à segunda contribuição, o pesquisador realizou esforços no sentido de abordar exemplos práticos do cotidiano para aplicação das estratégias, inclusive disponibilizando materiais para que os estudantes pudessem exercitar as estratégias na prática. Ainda assim, para os dois participantes, tais iniciativas se mostraram insuficientes.

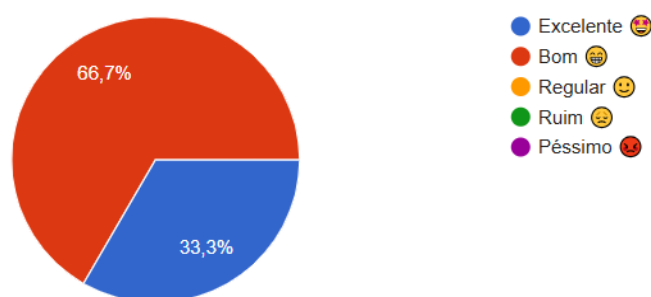
As sugestões emergentes da categoria “Sugestões de aprimoramento” conduzem o pesquisador a revisitar o encontro e a repensar o desenvolvimento da oficina a partir da perspectiva daqueles que constituem sua razão de ser da oficina: os estudantes. Esse movimento de retomada ao PTT é compreendido como necessário, pertinente e potencialmente enriquecedor para o aprimoramento da prática pedagógica.

4.4.4 Avaliação pelos estudantes do encontro inicial da oficina

Por fim, apresenta-se a avaliação do encontro inicial da oficina, realizada a partir da seguinte questão: **“Como você avalia o encontro?”**. Conforme pode ser observado no Gráfico 1, todos os estudantes avaliaram o encontro entre bom e excelente. Especificamente, 6 o classificaram como bom e 3 como excelente. Os resultados obtidos nessa questão corroboram os DSC analisados anteriormente, evidenciando que a turma, de modo geral, apreciou o encontro inicial.

Gráfico 1 – Avaliação do encontro inicial da oficina.

9 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

4.5 FASE DE PLANEJAMENTO DO MODELO PLEA: ANÁLISE DOS DADOS EMERGIDOS DO SEGUNDO E TERCEIRO ENCONTROS.

O modelo de ARA proposto por Rosário (2004), denominado PLEA, é composto por três fases: Planejamento, Execução e Avaliação. De acordo com o autor, a fase de Planejamento

envolve a análise da tarefa específica, a verificação dos recursos pessoais e ambientais, bem como o estabelecimento de objetivos e de um plano de ação. Rosário incorporou ao seu modelo as 14 estratégias de ARA desenvolvidas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), visto que, além de serem consideradas centrais para a ARA, apresentam correlação com o desempenho escolar e acadêmico.

Ao distribuir essas 14 estratégias, Rosário (2004) alocou quatro delas na fase de Planejamento: **(1) Autoavaliação; (3) Estabelecimento de objetivos e planejamento; (6) Estrutura ambiental; e (9–11) Procura de ajuda.** No segundo e no terceiro encontros, correspondentes à segunda e à terceira parada da rota, essas estratégias foram trabalhadas junto aos estudantes.

Na sequência, analisa-se os dados que emergiram deste estudo no âmbito da fase de Planejamento, os quais buscam evidenciar contribuições para o processo de estudar.

4.5.1 Contribuições para formação dos estudantes, especialmente no seu processo de estudar

Uma vez abordados os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional das estratégias de ARA mencionadas anteriormente, e a partir dos questionamentos, (Questão 1) **“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”** e (Questão 2) **“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.”**, emergiram as categorias apresentadas nos Quadros 11 e 12:

Quadro 11 – Categorias das ideias centrais e ancoragens emergidas do segundo encontro, com indicação das questões de origem, bem como da quantidade e do percentual de estudantes participantes em cada categoria.

Nº da questão	Categorias das ideias centrais	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 1: Estabelecimento de Objetivos e metas.	(E4, E7, E8, E9, E10, E12, E15).	87,5%
Questão 01	Categoria 2: Planejamento nos estudos.	(E4, E12).	25%
Questão 02	Categoria 1: Estabelecimento de objetivos e metas.	(E4, E08, E09, E10, E12, E15).	75%
Questão 02	Categoria 2: Planejamento nos estudos.	(E07, E08, E12).	37,5%
Questão 02	Categoria 3: Gestão do tempo.	(E7, E8, E15).	37,5%
Questão 02	Categoria 4: Foco, esforço, persistência e engajamento.	(E4, E7, E12).	37,5%
Nº da questão	Categorias das ancoragens	Quantidade de estudantes	Percentual

Questão 01	Categoria 1: Planejamento reflexivo e progressivo do estudo.	(E4).	12,5%
Questão 02	Categoria 1: Persistência e inacabamento do estudante.	(E4).	12,5%
Questão 02	Categoria 2: Pertinência da meta e gestão do tempo.	(E15.)	12,5%

Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 12 – Categorias das ideias centrais e ancoragem emergidas do terceiro encontro, com indicação das questões de origem, bem como da quantidade e do percentual de estudantes em cada categoria.

Nº da questão	Categorias das ideias centrais	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 1: Gestão do tempo.	(E2; E3; E4; E6; E7; E8; E9; E10; E12; E13; E14; E15)	85,71%
Questão 01	Categoria 2: Organização dos estudos.	(E7; E9; E12; E15).	28,57%
Questão 01	Categoria 3: Tipos de atenção.	(E5).	7,14%
Questão 02	Categoria 1: Gestão do tempo.	(E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14).	85,71%
Questão 02	Categoria 2: Organização dos estudos.	(E2, E3, E4, E6, E7, E9, E12, E15).	57,14%
Questão 02	Categoria 3: Tipos de atenção.	(E5).	7,14%
Questão 02	Categoria 4: Ambiente de estudo.	(E7, E12).	14,28%
Questão 02	Categoria 5: Descanso e pausas no estudo.	(E7, E8, E12).	21,43%
Nº da questão	Categorias das ancoragens	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 02	Categoria 1: Organização e gestão do tempo como promotora de bem-estar e eficácia nos estudos.	(E4, E8).	14,28%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O segundo encontro contou com a presença de 8 estudantes. Os DSC mais representativos desse encontro correspondem à categoria 1 da questão 01, construídos com a participação de 7 estudantes, e ao DSC oriundo da questão 02, também situado na categoria 1, que contou com a participação de 6 estudantes. Em seguida, destacam-se os DSC das categorias 2, 3 e 4 da questão 02, cada um com a participação de 3 estudantes. O DSC da categoria 2 da questão 01, com 2 estudantes. E, por fim, os DSC da categoria 1 (ancoragem) da questão 01, bem como das categorias 1 e 2 (ancoragem) da questão 02, todos construídos com a participação de apenas 1 estudante.

Já o terceiro encontro contou com a presença de 14 estudantes. Consoante pode ser verificado no Quadro 7, desse encontro emergiram os seguintes resultados: os DSC mais representativos situam-se na categoria 1 das questões 01 e 02, ambos construídos com a participação de 12 estudantes. Na sequência, tem-se a categoria 2 da questão 02, com 8

estudantes. A categoria 2 da questão 01, com 4 estudantes. As categorias 5, 4 e 3 da questão 02, com 3, 2 e 1 estudante, respectivamente. A categoria 3 da questão 01, também com 1 estudante. E, por fim, a categoria 1 (ancoragem) da questão 01, com a participação de 1 estudante.

Na sequência, analisa-se o primeiro DSC, construído no interior da categoria 1 do segundo encontro, originado a partir da seguinte pergunta: **“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**.

4.5.1.1 Categoria 1 – Estabelecimento de objetivos e metas

No âmbito da fase Planejamento do modelo PLEA, especificamente após abordar a estratégia **“Estabelecimento de objetivos e planejamento”**, emergiu o seguinte DSC no interior da categoria 1: *Aprendi que após definir os objetivos, é preciso detalhar as metas. Além disso, é necessário persistir e estabelecer metas que favoreçam um crescimento gradual. Assim, através de objetivos pequenos (metas), é possível alcançar os maiores. Compreendi também a importância de definir objetivos e metas de estudo de forma estratégica, ou seja, estabelecer objetivos concretos, realistas e avaliáveis (CRAva), que auxiliam na criação de objetivos mais claros e bem estruturados. Para isso, é preciso conhecer com profundidade o que é um objetivo e como estabelecê-lo, aspecto essencial para o estudo. Percebi que ter objetivos definidos aumenta minha motivação, concentração e persistência, além de proporcionar autossatisfação e confiança nos estudos (E4, E7, E8, E9, E10, E12, E15).*

No DSC apresentado, constata-se que os estudantes evidenciam aspectos relevantes da estratégia de “estabelecimento de objetivos e planejamento”, abordada no encontro. Destaca-se, nesse contexto, a compreensão de que objetivos mais amplos precisam ser desdobrados em metas menores para que possam ser alcançados. Tal compreensão encontra amparo na literatura. De acordo com Rosário (2004) e Boruchovitch e Góes (2020), não basta estabelecer objetivos, é necessário também definir metas. A partir do exposto, deduz-se que os estudantes compreenderam a articulação necessária entre objetivos e metas, indicando a possível construção de um plano de estudos alinhado ao referencial teórico trabalhado na oficina.

Outro aspecto importante emerge no DSC, qual seja: os objetivos contribuem para o aumento da motivação. Em pesquisa realizada por Polydoro *et al.*, (2015, p. 207), identificou-se resultado semelhante no que se refere às impressões dos estudantes sobre a estratégia de “estabelecimento de objetivos e planejamento”. Na referida investigação, um estudante afirmou que “o estabelecimento de objetivos melhorou bastante e me ajudou na motivação”.

Trata-se de um estudo cujo objetivo foi verificar as percepções dos estudantes acerca do impacto de sua participação em um programa de intervenção em ARA no contexto do Ensino Superior. Tal programa, assim como o presente estudo, utilizou o “Projeto Carta de Gervásio ao seu Umbigo” como eixo estruturante para abordar a ARA. Os resultados das duas pesquisas apontam para o potencial desse projeto no desenvolvimento de estratégias autorregulatórias.

Ainda no que se refere aos benefícios do estabelecimento de objetivos para os estudos, salienta-se que a presença de aspectos como *“objetivos aumentam a motivação, concentração e persistência, bem como proporcionam autossatisfação e confiança nos estudos”*, expressos no DSC em análise, é compreendida pelo pesquisador como particularmente relevante. Tais evidências sugerem que os participantes da oficina estiveram atentos e se apropriaram de aspectos essenciais da estratégia de “estabelecimento de objetivos e planejamento”. Essa percepção de instrumentalidade por parte dos estudantes pode contribuir para a escolha consciente dessa estratégia no momento de estudar, uma vez que sua utilidade foi reconhecida (Castro, 2007; Souza, 2010 *apud* Salgado, 2013).

Por fim, outro aspecto destacado pelos estudantes, e fundamental na formulação de objetivos, são as três propriedades que devem orientar os objetivos: concretos, realistas e avaliáveis. Em razão de sua relevância, essas propriedades foram trabalhadas de forma enfática no segundo encontro da oficina. No próximo DSC, oriundo da questão 02: **“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos?”**, tais propriedades são novamente evidenciadas.

4.5.1.2 Categoria 1 – Estabelecimento de objetivos e metas

A presente categoria emergiu da questão 02, cujo discurso construído no seu interior foi: *Tendo consciência de que antes de estabelecer um objetivo, é preciso verificar o que vai fazer, também é preciso definir metas. Esses objetivos e metas precisam ser bem definidos. Isto é, serem CRAva (Concretos, realistas e avaliáveis). Caso não estabeleça algo realista e dentro das minhas condições na qual possa realizar, vou continuar falhando nas estratégias de estudo. Para cumprir as metas, também é necessário que elas sejam de acordo com as nossas necessidades e o tempo que temos disponíveis para realizá-las. Assim, é preciso estabelecer metas pequenas, realistas e claras para se sentir confiante e, assim, poder aumentar os objetivos (E4, E08, E09, E10, E12, E15).*

A partir desse DSC, infere-se que os estudantes presentes no segundo encontro se apropriaram de aspectos da dimensão declarativa da estratégia. Na pesquisa desenvolvida por

Polydoro *et al.*, (2015, p. 209), de modo semelhante ao presente estudo, os estudantes também demonstraram compreender essa dimensão, o que pode ser observado em relatos como: “pretendo estipular objetivos concretos e realizáveis desde o início do semestre” [...]; “vou ser mais realista e vou me planejar melhor” [...] “planejar melhor meus estudos a partir de atitudes mais concretas [...]”.

Contudo, realça-se que, durante o desenvolvimento dos encontros da oficina desta pesquisa, foram perceptíveis dificuldades por parte de alguns estudantes na dimensão procedimental da estratégia de “estabelecimento de objetivos e planejamento”. Em outras palavras, observaram-se fragilidades no momento de colocar a estratégia em prática, especialmente no que se refere ao atendimento das três propriedades anteriormente mencionadas: definir objetivos concretos, realistas e avaliáveis. Mas, apesar dessas dificuldades, após os feedbacks do mediador, os estudantes conseguiram avançar, ainda que permanecessem com certa limitação em atender plenamente ao que é preconizado pelo referencial teórico.

Sob o viés quantitativo, conforme já discutido no encontro inicial, a partir das Tabelas 2 e 3 observou-se um aumento na adoção da estratégia de estabelecimento de objetivos após a oficina. Além disso, quando questionados sobre a utilização dessa estratégia na Educação Superior, 11 dos 13 estudantes manifestaram a intenção de incorporá-la à sua futura trajetória acadêmica, indicando expectativas favoráveis quanto à continuidade de seu uso. Esse resultado evidencia um aumento expressivo na adoção da estratégia, sobretudo no contexto da Educação Superior.

Os achados deste estudo se aproximam dos resultados obtidos por Cheffer e Silva (2025). A pesquisa conduzida por esses autores consistiu em uma intervenção que também utilizou o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, no formato de infusão nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, no curso de Ciências Contábeis. Participaram do estudo 19 estudantes, os quais relataram mudanças em diversos aspectos de seu processo de estudar após a intervenção. Entre essas mudanças, destaca-se a implementação, por todos os participantes, da estratégia de estabelecimento de objetivos de aprendizagem.

Por fim, é oportuno registrar que os resultados do questionário pós-oficina deste estudo são coerentes com a representatividade identificada no DSC emergido da categoria 1 das ideias centrais, denominada “Estabelecimento de objetivos e metas”. De acordo com o apresentado no Quadro 11, o DSC foi construído com a participação de 87,5% dos estudantes presentes no segundo encontro, isto é, 7 dos 8 participantes.

4.5.1.3 Categoria 2 – Planejamento nos estudos

Outros dois DSC representativos, emergidos deste estudo, foram elaborados no âmbito da categoria 2 das ideias centrais: “Planejamento nos estudos”. Essa categoria também é oriunda da abordagem da estratégia “**Estabelecimento de objetivos e planejamento**”. Esses discursos, em resposta à primeira e à segunda questão, constantes do Quadro 11, encontra a seguir:

DSC emergido da questão 01, (“**O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)**”.): *Aprendi que não basta apenas confiar na nossa experiência, é preciso analisar a situação e tentar aprender com ela. Percebi a importância de planejar melhor meus estudos, montando um plano que esteja realmente alinhado às minhas necessidades (E4, E12).*

DSC emergido da questão 02, (“**Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos?**”): *Irá ajudar na questão de planejamento nos estudos, essencial para ter sucesso. Mas antes é importante avaliar para depois planejar. Do mesmo modo, é preciso monitorar a execução, ou seja, acompanhar o progresso e fazer ajustes (do plano) quando necessário (E07, E08, E12).*

Nos DSC emergidos das questões 01 e 02, os estudantes trouxeram à tona a necessidade de planejar melhor os estudos, de modo que esse planejamento esteja alinhado às suas necessidades reais. A partir desses discursos, pressupõe-se que os estudantes tendem a considerar suas experiências anteriores no momento de planejar, sem desconsiderar a análise da situação específica. Essa descrição acerca de como proceder no planejamento remete às três atitudes essenciais de um bom estrategista, bem como à ativação das crenças de autoeficácia, especialmente no que se refere às suas fontes de formação, aspectos abordados ao longo da oficina.

Diante do exposto, observa-se que os estudantes compreenderam a necessidade de considerar suas experiências no momento que antecede a realização das atividades, sobretudo ao avaliarem sua capacidade de executá-las, isto é, ao ativarem suas crenças de autoeficácia. Bzuneck (2009), à luz de Schunk (1991), afirma que as crenças de autoeficácia, no contexto educacional, diz respeito às convicções pessoais sobre ser ou não capaz de realizar determinada tarefa em um nível de qualidade esperado. Trata-se, por conseguinte, de uma avaliação ou percepção pessoal que considera aspectos como inteligência, habilidades e conhecimentos, representados no conceito de capacidade. O autor destaca que não se trata apenas de possuir ou não determinada capacidade, mas de acreditar que se tenha.

Nesse cenário, é oportuno salientar que as experiências de êxito constituem a principal fonte de formação das crenças de autoeficácia (Bzuneck, 2009). Assim, ao ativar tais crenças com base em experiências anteriores, ainda que não exclusivamente nelas, o estudante pode elevar seus níveis de motivação. E acreditando ser capaz de realizar determinada atividade, tende a se motivar e se envolver mais na atividade. Além disso, níveis elevados de autoeficácia estão associados a maiores níveis de esforço e persistência ao longo do processo de estudar, mesmo diante de dificuldades e revezes (Bzuneck, 2009).

Dessa forma, avalia-se como bastante positiva a abordagem das fontes das crenças de autoeficácia já no primeiro encontro da oficina, considerando os potenciais efeitos benéficos dessa compreensão na trajetória dos estudantes. Indo nessa direção, cumpre dizer que 8 dos 13 estudantes que responderam ao questionário pós-oficina afirmaram que passaram, ou passariam, a ativar suas crenças de autoeficácia durante o processo de estudo, conforme evidenciado na Tabela 03.

Retomando os dois DSC situados na categoria “Planejamento nos estudos”, ainda cabe registrar que as discussões realizadas a partir do texto intitulado “As duas moscas”, sobretudo durante a socialização das respostas da questão 03, produziram efeitos relevantes. Consoante evidenciado nos discursos, os estudantes demonstraram compreender a importância de mobilizar as três atitudes essenciais de um bom estrategista: (1) **avaliar** suas condições e planejar o que será feito para alcançar os objetivos; (2) partir para a **ação e manter a vontade** até atingir o objetivo, refletindo continuamente sobre a eficácia das ações adotadas; e (3) **avaliar** se os objetivos foram ou não alcançados.

4.5.1.4 Categoria – Gestão do tempo

Após a abordagem da estratégia de “estabelecimento de objetivos e planejamento”, outra categoria de destaque emergiu nos dados do segundo e do terceiro encontros: a “Gestão do tempo”. Essa categoria apareceu inicialmente na questão 02 do segundo encontro, ainda que com menor expressividade, como pode ser observado no Quadro 11. Entretanto, apresentou maior representatividade nas questões 01 e 02 do terceiro encontro, nas quais o DSC foi construído com a participação de 12 dos 14 estudantes presentes.

Da questão 02 do segundo encontro, (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos”**), emergiu o DSC a seguir: *Saber gerir o tempo, priorizando as disciplinas mais importantes para o curso que quero fazer e aquelas que*

tenho mais dificuldade, vai me ajudar a organizar meu tempo e focar no que realmente importa, evitando a perda de tempo por falta de organização e foco (E7, E8, E15).

Já da questão 01 do terceiro encontro, (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos?”**), emergiu o seguinte DSC: *Aprendi sobre gestão do tempo, sobre a importância de analisar minha rotina. Isto é, separar aquilo que faz perder o meu tempo, coisas desnecessárias como redes sociais, daquelas que devo priorizar, gastar o meu tempo, principalmente de forma responsável e produtiva. Assim, aprendi a realizar uma reflexão sobre o tempo gasto e o tempo perdido, analisando quais atividades fizeram a gente perder tempo e quais fizeram a gente gastar tempo. Aprendi ainda, a organizar o meu tempo, a construir um cronograma semanal e a como distribuir as atividades na hora de construir uma rotina de estudos, de modo que otimize o tempo. Por fim, aprendi que ter uma organização de qual horário as atividades são realizadas durante a semana pode ajudar a forma que fazemos às tarefas e diminuir o estresse por saber detalhadamente o que precisa ser feito (E2; E3; E4; E6; E7; E8; E9; E10; E12; E13; E14; E15).*

Por fim, da questão 02 do terceiro encontro, (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos”**), emergiu o DSC na sequência: *Vai me ajudar a fazer uma gestão de tempo de qualidade. Gerir o tempo é escolher com consciência onde colocamos nossa energia. É cortar excessos, priorizar o que importa e dar espaço ao que faz sentido. Por exemplo, separar meu tempo, colocar horários para meus afazeres sem afetar a minha vida pessoal, o que pode me ajudar na organização de estudos. Tudo isso vai ajudar no controle de tempo perdido, auxiliando a gerenciar o tempo, ou seja, a organizar melhor meu tempo e tornar meus estudos mais produtivos. Percebendo onde estou perdendo tempo e poder mudar a situação e conseguir estudar mais. Isso vai me ajudar muito em criar um cronograma de estudos e seguir com eficiência (E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14).*

O primeiro DSC referente à categoria “gestão do tempo” emergiu em um contexto no qual essa estratégia não foi abordada explicitamente. Ainda assim, cumpri dizer que, de forma adequada, os estudantes reconheceram que realizar escolhas entre disciplinas, priorizando algumas em detrimento de outras, constitui uma forma de gestão do tempo, uma vez que evita desperdícios decorrentes da falta de organização e foco. Esse entendimento está em consonância com o que defende Rosário (2004), pois, segundo o autor, gerir as atividades, no caso específico, as atividades escolares, implica necessariamente gerir o tempo.

Nos outros dois DSC relacionados à categoria “gestão do tempo”, evidenciam-se aspectos relevantes, como a distinção entre perda e gasto do tempo, assim como a utilização de

instrumentos, a exemplo do cronograma semanal de estudos, e suas respectivas funções. Trechos como *“Gerir o tempo é escolher com consciência onde colocamos nossa energia”* apontam para um caminho interessante de organização do tempo, pressupondo que os estudantes passem a refletir sobre suas rotinas a partir de questionamentos que os levem a tomar decisões mais conscientes e adequadas quanto à utilização do seu tempo.

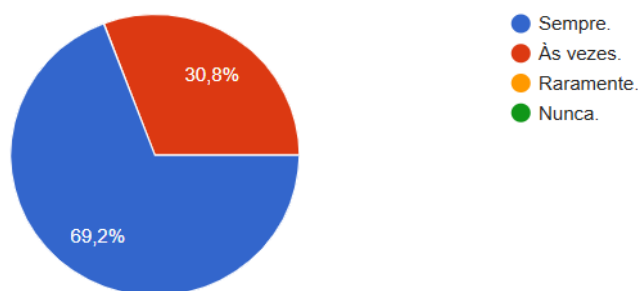
Nessa esteira, Rosário, Núñez e González-Pienda (2017) destacam que os estudantes precisam desenvolver consciência acerca do tempo gasto e perdido em suas atividades cotidianas. A partir disso, os autores sustentam a necessidade de identificar o tempo disponível, a fim de organizar a rotina por meio de instrumentos específicos. Nos DSC analisados, aponta-se o uso do cronograma semanal de estudos, embora outros instrumentos também tenham sido apresentados, tais como o cronograma mensal, a lista de coisas a fazer, material de apoio para a tomada de consciência do tempo gasto nas atividades de estudo e material de apoio para tomada de consciência do tempo gasto e perdido durante a semana.

Levanta-se a hipótese de que a preferência pelo cronograma semanal de estudos decorra do fato de ter sido o único instrumento efetivamente trabalhado na dimensão prática, o que reitera a importância da abordagem procedimental das estratégias. Adverte-se que Rosário (2004) enfatiza que a organização da rotina, independentemente do instrumento adotado, deve envolver planejamento, execução e avaliação, configurando-se como um processo dinâmico. Nesse sentido, o instrumento deve ser compreendido como uma referência flexível, capaz de favorecer a aprendizagem dos estudantes. Ao analisar o DSC da próxima categoria (*“Organização dos estudos”*), é possível identificar a adesão a essa orientação, sobretudo ao considerar o cronograma como um recurso flexível.

Ainda no que se refere aos discursos presentes nos três DSC, identifica-se consonância com os apontamentos de Rosário, Núñez e González-Pienda (2017), os quais defendem que a gestão do tempo deve considerar a priorização de objetivos; que a tomada de consciência sobre o tempo gasto e perdido é fundamental para a tomada de decisões; e que a organização da rotina deve ser realizada por meio de instrumentos flexíveis. Dessa forma, ao adotarem tais práticas, os estudantes tendem a alcançar maior controle sobre sua rotina e a melhorar seu desempenho acadêmico.

Por fim, ainda no âmbito da categoria *“gestão do tempo”*, cabe analisar os dados emergidos do questionário pós-oficina. A questão, cujas respostas são apresentadas no Gráfico 2, teve como objetivo identificar se os estudantes já passaram, ou pretendem passar, a organizar seu tempo após a participação na oficina.

Gráfico 2 – Resultados emergidos da questão 08 do questionário aplicado após a oficina.
13 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme se observa, dos 13 estudantes que responderam ao questionário pós-oficina, 69,2% (9 estudantes) assinalaram a opção “sempre”, indicando que organizam ou passarão a organizar o tempo; 30,8% (4 estudantes) marcaram “às vezes”; e não houve respostas para as opções “raramente” e “nunca”.

Essa mesma questão foi aplicada no momento pré-oficina, por meio da pergunta “**Você costuma organizar seu tempo para estudar?**”. Naquele contexto, os resultados indicaram que a opção “às vezes” obteve 8 respostas; “raramente”, 5 respostas; enquanto “sempre” e “nunca” não foram assinaladas por nenhum participante. É oportuno registrar que a pesquisa de Aquino (2025), também realizada no âmbito da EPT, evidenciou resultados semelhantes, indicando que os estudantes não costumam gerenciar o próprio tempo de estudo.

Ao comparar os dados do pré e pós-oficina, constata-se uma mudança no comportamento dos estudantes. Na alternativa “sempre”, houve um aumento expressivo, passando de 0 para 9 respostas, o que corresponde a aproximadamente 70% dos participantes. Já a opção “às vezes” apresentou redução de 8 para 4 respostas, indicando diminuição pela metade do grupo que demonstrava incerteza quanto à organização do tempo para estudar. De modo semelhante, a alternativa “raramente” reduziu de 5 para 0 respondentes, evidenciando mudanças positivas na organização dos estudos.

Resultados semelhantes foram identificados na pesquisa de Cheffer e Silva (2025), que também evidenciou melhorias significativas após a abordagem da temática “Gestão do tempo” por meio do projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”. Nesse estudo, os 19 estudantes participantes relataram mudanças no comportamento relacionadas ao gerenciamento do tempo após a intervenção pedagógica.

Os resultados de ambas as pesquisas são considerados bastante positivos, uma vez que a organização do tempo constitui uma ação fundamental no processo de estudar. Como sustentam Rosário, Núñez e González-Pienda (2017, p. 204), “Os alunos que administram mais eficazmente o seu tempo apresentam melhores resultados acadêmicos”.

4.5.1.5 Categoria 2 – Organização dos estudos

Como mencionado, e em função da representatividade, agora se apresentam e se discutem os dois DSC emergidos no interior da categoria de ideias centrais “Organização dos estudos”. Esses DSC estão situados no Quadro 12 e emergiram a partir das questões 1 e 2 do terceiro encontro.

No âmbito da questão 01, (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos?”**), emergiu o seguinte DSC: *Aprendi que, com o instrumento do cronograma semanal, poderei separar os dias de revisão e melhorar o costume de revisar assuntos. Aprendi ainda que é bom fazermos uma "revisão", sempre no próximo dia (ou no máximo dois dias), e intercalar as disciplinas (na hora de estudar), por exemplo: 2 horas de estudo, sendo 1 hora pra matéria que temos mais dificuldade e a outra 1 hora pra matéria que temos menos dificuldade. Também aprendi que não devemos utilizar o celular enquanto estivermos estudando e que devemos fazer pausas de 5 minutos (tempo mínimo) e, para isso, podemos utilizar a técnica Pomodoro. Além disso, aprendi sobre o estudo intercalado e espaçado (E7; E9; E12; E15).*

Já no contexto da questão 02, (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos”**), emergiu o DSC a seguir: *Aprendi que com o cronograma de estudo consigo visualizar minhas atividades fixas e descobrir o tempo realmente disponível para estudar. Isso poderá me auxiliar a como organizar os dias que poderei sim ou não estudar, principalmente separar dias da semana para realizar revisões, o que vai me ajudar bastante a entender as matérias. O cronograma ainda vai ajudar a organizar as atividades e tarefas e deixá-las em um lugar visível para ter a noção do que precisa ser feito, utilizando a otimização do tempo para dar prioridades aos meus deveres, o que ajudará a organizar melhor meu tempo e a criar uma rotina de estudos mais eficiente. Ainda sobre o cronograma, posso ao identificar horários de maior distração otimizar meu tempo para estudar nos momentos em que sou mais produtivo e até começar a fazer as atividades mais difíceis e depois as mais fáceis. Ademais, também aprendi sobre técnica Pomodoro que poderá me ajudar a manter o foco, concentração e evitar a procrastinação, enquanto o estudo intercalado*

e espaçado pode melhorar minha capacidade de reter informações e manutenção de foco e concentração (E2, E3, E4, E6, E7, E9, E12, E15).

Ambos os DSC apresentados versam sobre a organização dos estudos. Neles, é possível perceber que os estudantes reforçam a utilização do instrumento “cronograma semanal de estudo” como recurso para organizar suas atividades e, conseqüentemente, o seu tempo. Salienta-se que o cronograma aparece com duas funções principais: (1) identificar o tempo disponível na rotina e (2) organizar as atividades do estudante, conferindo direção e maior eficácia ao processo de estudar. A presença dessas funções nos DSC sugere que os participantes se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos trabalhados durante o encontro.

É oportuno destacar que, para que o cronograma se configure como uma estratégia autorregulatória, é necessário que ele seja constantemente avaliado, não sendo utilizado apenas como uma lista de tarefas a serem executadas (Rosário, 2004; Burka; Yuen, 1991 *apud* Salgado, 2013). Esse aspecto foi reiteradamente abordado ao longo da oficina.

Além disso, percebe-se nos DSC a menção a elementos relevantes que devem ser considerados na organização dos estudos. Nesse contexto, destacam-se a revisão, o estudo (ou a prática) espaçado, intercalado e distribuído, bem como a técnica Pomodoro. Para além da simples menção a esses elementos, os estudantes apresentaram exemplos de como pretendem utilizá-los em seus processos de estudo, bem como justificaram sua relevância para a aprendizagem.

Cabe pontuar que as temáticas de revisão (ou prática) espaçada, intercalada e distribuída estavam previstas para serem abordadas posteriormente, conforme a organização apresentada no Quadro 6, no âmbito das estratégias de “Repetição e memorização” e “Revisão de dados”. Não obstante, durante a socialização acerca do preenchimento do cronograma semanal de estudo, especialmente a partir da apresentação de um modelo voltado ao EM, disponível no artigo “Ensinando a ciência da aprendizagem”, de Weinstein, Madan e Sumeracki (s.d), os estudantes suscitaram a necessidade de uma explanação mais aprofundada sobre essas estratégias.

Diante disso, entende-se que a presença dessas temáticas nos DSC pode ser atribuída à exposição e experiência prática de elaboração do cronograma durante a oficina. A partir da observação empírica do pesquisador, aliada aos discursos emergentes, infere-se que os estudantes demonstram intenção de incorporar tais estratégias em seus processos de estudo, sinalizando um movimento de apropriação e possível aplicação dos conhecimentos trabalhados no encontro.

4.5.1.6 Categorias – Tipos de atenção; Ambiente de estudo; Descanso e pausas no estudo

Por fim, evidenciam-se discursos cujas temáticas são fundamentais para o processo de estudar, ainda que apresentem baixa representatividade. Trata-se de DSC situados nas categorias de ideias centrais emergidas do terceiro encontro, a saber: Categoria 3, Tipos de atenção, oriunda da questão 1; Categoria 3, Tipos de atenção; Categoria 4, Ambiente de estudo; e Categoria 5, Descanso e pausas no estudo, estas advindas da questão 2.

Destaca-se que todas essas categorias emergiram após a abordagem da estratégia Estrutura ambiental. Na sequência, apresentam-se os respectivos DSC no Quadro 13, para, posteriormente, proceder à sua discussão.

Quadro 13 – DSC emergidos do terceiro encontro, com indicação das questões e das categorias das ideias centrais que lhes deram origem.

Questão	Categoria das ideias centrais	DSC
Questão 01: “O que você aprendeu que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”.	Categoria 3: Tipos de atenção.	<i>Os tipos de atenção (E5).</i>
Questão 02: “Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu pode te ajudar nos estudos.”	Categoria 3: Tipos de atenção.	<i>Aprendi mais sobre atenção, acredito que geralmente uso a atenção alternativa e como não sabia disso também não sabia que era ruim ao meu ver sempre foi um bom jeito de estudar (E5).</i>
	Categoria 4: Ambiente de estudo.	<i>Aprendi a importância de organizar o ambiente de estudo, controlar distrações como o celular. As dicas sobre organização do ambiente de estudo irão criar um ambiente propício para o aprendizado e tudo isso vai me ajudar a estudar de forma mais eficiente e com melhores resultados (E7, E12).</i>
	Categoria 5: Descanso e pausas no estudo.	<i>Aprendi a importância do descanso (descanso também é parte do tempo bem usado), de respeitar os intervalos, o que me ajudará a evitar o esgotamento e a estudar de forma mais eficiente e com melhores resultados (E7, E8, E12).</i>

Elaborado pelo autor (2025).

Ao analisar os dois DSC oriundos da categoria 3 (Tipos de atenção), percebe-se que os estudantes compreenderam os tipos de atenção abordados no terceiro encontro. Destaca-se que um dos estudantes relatou utilizar o tipo de atenção alternada. De acordo com Lima (2005), a atenção alternada ocorre quando o estudante alterna o foco atencional entre duas atividades. Um exemplo que ilustra esse tipo de atenção é estudar determinado conteúdo e, em seguida,

fazer uma pausa para olhar o celular. Embora o estudante tenha afirmado acreditar que essa fosse uma forma adequada de estudar, espera-se que tal prática seja evitada, sobretudo porque, no próprio discurso, ele declara que desconhecia que a atenção alternada poderia ser prejudicial.

Nos DSC das categorias 4 e 5 também são revelados ganhos decorrentes da abordagem dos processos atencionais durante a oficina, tais como: “*controlar distrações como o celular*” e “*aprendi a importância do descanso [...]*”. Apesar dessas evidências, reconhece-se que os estudantes ainda demonstram resistência em ajustar esse aspecto. Os resultados emergidos da pesquisa de Aquino (2025) também evidenciam dificuldades relacionadas à manutenção da atenção, do foco e da persistência durante a realização das atividades acadêmicas.

Na pesquisa da referida autora, problematiza-se, ainda, a ambiguidade presente na relação dos estudantes com a tecnologia. Segundo Aquino (2025), ao mesmo tempo em que a tecnologia se configurou como o principal suporte para auxiliar os estudantes em seus processos de estudo, também se apresentou como um importante elemento de distração.

Nesta investigação, a resistência dos estudantes em trabalhar os próprios processos atencionais durante os estudos tornou-se ainda mais evidente quando comparadas as respostas obtidas nos questionários pré e pós-oficina.

As questões desses instrumentos buscaram identificar se os estudantes dividiam ou alternavam sua atenção durante os estudos. No questionário pré-oficina, os resultados indicaram que 4 estudantes “sempre” dividiam ou alternavam a atenção; 8 afirmaram fazê-la “às vezes”; e apenas 1 declarou que “não” adotava esse comportamento. Já no questionário pós-oficina, observou-se uma leve melhora: 3 estudantes responderam “sempre”; 7, “às vezes”; e 3 afirmaram “não” dividir ou alternar a atenção durante os estudos.

Em termos comparativos, verifica-se que a opção “sempre” reduziu de 4 para 3 respostas; a opção “às vezes” diminuiu de 8 para 7; e a alternativa “não” aumentou de 1 para 3 respostas. Embora os dados indiquem uma melhora, esta ainda se mostra discreta. Esse resultado, aliado à baixa incidência da temática nos DSC, suscita ao menos duas hipóteses interpretativas, entre outras possíveis: (1) o fato de a temática ter sido abordada ao final do encontro, em tempo reduzido, pode ter impactado negativamente no resultado; (2) os dados dos questionários pré e pós-oficina podem refletir uma realidade de difícil modificação, em razão da forte dependência das tecnologias, o que gera resistência em reduzir o uso de telas, mesmo durante os estudos, tal qual apontado no estudo de Aquino (2025).

Ainda no que se refere aos DSC apresentados no Quadro 12, destaca-se a emergência da importância da organização do ambiente de estudo. Para Zimmerman e Martinez-Pons (1990) e Zimmerman (1986), conforme citado por Salgado (2013), essa estratégia, em conjunto

com as demais 13 abordadas na oficina, indica um nível desejável de autorregulação da aprendizagem.

Por fim, outra contribuição relevante evidenciada nos DSC diz respeito à realização de intervalos durante o estudo. Nessa esteira, Cosenza e Guerra (2011) apontam que a atenção não pode ser sustentada por períodos excessivamente longos, dado que o cérebro apresenta limitações nesse aspecto.

Na mesma direção, Rosário, Núñez e González-Piende (2017) defendem a necessidade de pausas durante o estudo, com o objetivo de preservar a atenção e renovar as energias. Sendo assim, a presença, nos DSC, da previsão de intervalos durante o estudo alinha-se à literatura, configurando-se como uma contribuição pertinente para o processo de estudar, uma vez que a atenção constitui condição fundamental para que a aprendizagem ocorra.

4.5.1.7 Síntese das contribuições do 2º e 3º encontros, situados na fase Planejamento do PLEA

O conjunto de dados emergidos do segundo e do terceiro encontro, situados na fase de Planejamento do modelo PLEA, revelou contribuições relevantes para o processo de estudar, especialmente no que se refere aos seguintes aspectos: objetivos, metas, planejamento, gestão do tempo, organização dos estudos, ambiente de estudo, tipos de atenção, descanso e pausas nos estudos, além de outras categorias que não puderam ser apresentadas e discutidas em razão do volume de dados.

De modo geral, evidenciou-se que os estudantes compreenderam a dimensão declarativa das estratégias (1) Autoavaliação; (3) Estabelecimento de objetivos e planejamento; e (6) Estrutura ambiental, bem como demonstraram avanços na dimensão procedimental e percepção de instrumentalidade para essas estratégias.

Considerando as estratégias abordadas e os DSC que delas emergiram, é possível sintetizar as principais contribuições do segundo e do terceiro encontro para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de estudar. No âmbito da estratégia de ARA “**Estabelecimento de objetivos e planejamento**”, os estudantes demonstraram compreender a relação entre objetivos e metas, apropriaram-se de sua função e de como estabelecer, ainda que com algumas limitações mencionadas anteriormente, além de indicar compreensões acerca de como planejar, monitorar e avaliar seus estudos. Ao estabelecer objetivos e metas e registrar no plano de ação, os estudantes tendem a orientar e impulsionar seu comportamento, influenciar a motivação, a aprendizagem, as crenças de autoeficácia, bem como a atenção e a concentração nas tarefas.

Ademais, essas práticas favorecem a autossatisfação, contribuem para a definição do grau de esforço e mobilizam a persistência na realização das atividades. No âmbito do plano de ação, também possibilitam a identificação e a escolha de estratégias, tarefas intermediárias e recursos necessários para alcançar os objetivos estabelecidos, além de viabilizar o monitoramento do processo, permitindo avaliar se os objetivos foram atingidos e identificar as razões de êxito ou fracasso no planejamento.

Ainda no âmbito dessa estratégia de ARA, os estudantes evidenciaram contribuições relacionadas à gestão do tempo e à organização dos estudos. Nesse contexto, emergiram aspectos como a tomada de consciência do tempo gasto e perdido nas atividades, a priorização de disciplinas, a busca por foco, a organização dos estudos e o uso de instrumentos para planejamento do tempo e das atividades. Ao proceder dessa forma, os estudantes tendem a gerenciar melhor seu tempo, adotar práticas de estudo fundamentadas em evidências científicas e organizar sua rotina de maneira flexível, conciliando os estudos com outras atividades relevantes.

No que se refere à estratégia de ARA **“Estrutura ambiental”**, os estudantes destacaram contribuições relacionadas aos tipos de atenção, ao ambiente de estudo, ao descanso e às pausas. Os DSC revelaram a importância de reduzir elementos distratores, realizar pausas e organizar adequadamente o ambiente de estudo. Ao orientar o processo de estudar a partir dessas perspectivas, os estudantes podem ampliar sua capacidade de atenção e concentração, adotar práticas mais eficazes e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho acadêmico.

Quanto à estratégia **“Autoavaliação”**, não emergiram categorias específicas diretamente associadas a ela. No entanto, identificaram-se DSC que evidenciam sua presença, como, por exemplo: a análise da adequação do plano às necessidades do estudante, o monitoramento da execução do planejamento, a realização de ajustes em tempo oportuno, a verificação dos critérios dos objetivos (concretos, realistas e avaliáveis) e a distinção entre tempo gasto e tempo perdido. Tais práticas indicam um movimento de monitoramento contínuo, possibilitando ao estudante reorientar suas ações quando necessário.

Ainda em relação à **“Autoavaliação”**, foi reforçado aos estudantes que essa estratégia perpassaria todos os encontros da oficina. De modo semelhante, destacou-se que a estratégia de ARA **“Procura de ajuda”** teria sua dimensão procedimental materializada ao longo das atividades. Enquanto a primeira se evidenciou nos DSC, a segunda não emergiu diretamente nesses discursos. Contudo, na observação empírica, o pesquisador identificou sua manifestação em atividades colaborativas e nas interações estabelecidas com o próprio pesquisador.

Conclui-se a análise dos dados da fase de Planejamento reiterando que, nos dois encontros analisados, foram abordadas quatro estratégias de ARA, das quais três emergiram nos DSC e uma se materializou no desenvolvimento da oficina. Esse movimento indica um avanço na direção da ARA (Zimmerman, Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, 1986, *apud* Salgado, 2013). Por fim, com base nos dados evidenciados nos DSC e no questionário pós-oficina, pode-se afirmar que o segundo e o terceiro encontro configuraram momentos formativos bastante ricos, contribuindo de maneira pertinente para o aprimoramento do processo de estudar, especialmente para estudantes que almejam ingressar na Educação Superior.

4.5.2 Dificuldade dos estudantes surgidas durante o segundo e terceiro encontros da oficina

Após a abordagem das temáticas referentes ao segundo e ao terceiro encontro, foi oportunizado aos estudantes discorrerem sobre as dificuldades vivenciadas ao longo desses encontros. Nesse sentido, a partir da questão 03, “**Quais dificuldades você teve no encontro?**”, emergiram as categorias relacionadas a essas dificuldades, as quais foram organizadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Categorias das ideias centrais emergidas do segundo e do terceiro encontros da oficina, com indicação dos percentuais de estudantes e dos DSC construídos em seu interior.

Categoria das ideias centrais		Percentual de estudantes	DSC
Dados do segundo encontro ou segunda parada da rota			
Categoria 1: Ausência de dificuldades.	1:	75%	<i>Não, não tive (E8, E9, E10, E12, E14, E15).</i>
Categoria 2: Dificuldade na parte prática da estratégia.	2:	12,5%	<i>A maior dificuldade foi tentar colocar tudo em prática, organizar as matérias, definir metas. Me senti um pouco sobrecarregada no início, mas depois fui ajustando as coisas e ficou mais fácil! (E7).</i>
Categoria 3: Dificuldade de socialização.	3:	12,5%	<i>Só na parte de socializar que eu obtive um pouco de dificuldade (E15).</i>
Dados do terceiro encontro ou terceira parada da rota			
Categoria 1: Ausência de dificuldades.	1:	46,2%	<i>Nenhuma, não tive dificuldades na aula de hoje (E6, E9, E10, E12, E13, E14).</i>
Categoria 2: Tempo gasto e tempo perdido.	2:	30,8%	<i>Senti certa dificuldade em relatar o meu tempo gasto e o meu tempo perdido, na identificação das atividades em que mais gasto ou perco tempo, porque nem sempre percebo o quanto cada uma ocupa do meu</i>

		<i>dia. Também tive dificuldade em deixar coisas desnecessárias, que eu já estava acostumado de lado, por exemplo, desapegar mais do celular (E2, E3, E11, E12).</i>
Categoria 3: Elaboração do cronograma.	38,5%	<i>Acho difícil fazer cronograma, tenho uma lista mental do que fazer, porém eu não gosto de ter que colocar tudo isso no papel parece que eu estou criando uma rede de cadeias da qual eu não posso escapar. Devido a isso, tive dificuldade na elaboração do cronograma semanal. No início foi complicado organizar todas as atividades e encontrar tempo disponível para os estudos, pois organizar o tempo dentro de prazos definidos exigiu planejamento, disciplina e clareza de prioridades. No começo, tive dificuldade em distribuir as tarefas de forma equilibrada, sem sobrecarregar um único dia. Aos poucos, percebi que o cronograma funciona melhor quando é realista, flexível e adaptado à minha rotina. (E4, E5, E8, E12, E15).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como apresentado no quadro anterior, a maior parte dos estudantes que frequentaram o segundo e o terceiro encontros da oficina afirmou não ter enfrentado dificuldades. Ainda assim, um aspecto relevante evidenciado nos DSC do terceiro encontro refere-se à dificuldade em identificar o tempo gasto e o tempo perdido em cada atividade.

Antecipando possíveis dificuldades análogas a essa, o pesquisador elaborou e apresentou à turma, no terceiro encontro, dois instrumentos, sugerindo sua utilização posterior como forma de auxiliar na tomada de consciência sobre o tempo despendido nas atividades de estudo, bem como sobre o tempo gasto e perdido nas demais atividades cotidianas. Tais materiais foram intitulados “Material de apoio para tomar consciência do tempo gasto nas atividades de estudo” e “Material de apoio para tomada de consciência do tempo gasto e tempo perdido durante a semana”, estando acessíveis por meio do Apêndice A do PTT, especificamente na terceira parada da rota. Para sua elaboração, foram utilizadas como referência as orientações de Rosário, Núñez e González-Pienda (2017) e de Azzi *et al.*, (2019), presentes, respectivamente, nos projetos “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo” e “Conversas com Elpidio sobre o Ensino Médio”.

Outra dificuldade que merece destaque diz respeito à elaboração do cronograma semanal de estudo, também trabalhado no terceiro encontro. Observa-se, inicialmente, certa resistência em relação a esse instrumento, percebido como algo que poderia engessar a rotina. Contudo, no próprio discurso coletivo, há o reconhecimento de que o cronograma pode se tornar mais funcional quando construído de forma realista, flexível e adaptada à rotina do estudante que elabora.

Reconhecendo que cada sujeito possui características e necessidades próprias, o pesquisador optou por apresentar aos estudantes um conjunto diversificado de instrumentos

voltados à gestão do tempo e à organização da rotina. Diante desse cenário, e considerando que os estudantes foram estimulados a planejar, monitorar e avaliar seus processos de estudo, infere-se que tenderão a identificar e utilizar aqueles instrumentos que melhor se adequem às suas necessidades.

Por fim, cabe destacar uma dificuldade evidenciada de forma mais sutil no discurso do segundo encontro, com baixa representatividade, mas já identificada pelo pesquisador desde o primeiro encontro. Trata-se da dificuldade em operacionalizar, na prática, os elementos relacionados ao planejamento dos estudos, conforme expresso no seguinte DSC: *A maior dificuldade foi tentar colocar tudo em prática, organizar as matérias, definir metas. Me senti um pouco sobrecarregada no início, mas depois fui ajustando as coisas e ficou mais fácil! (E7).*

Observa-se, nesse discurso, uma menção direta à dificuldade em definir metas. Ainda que com baixa incidência nos DSC, é importante reiterar que alguns estudantes apresentaram dificuldades em estabelecer objetivos e metas concretos, realistas e avaliáveis. Apesar dessas dificuldades, após os feedbacks realizados pelo pesquisador ao longo da implementação da estratégia, os estudantes demonstraram avanços, embora ainda apresentassem limitações, sobretudo no que diz respeito ao critério de ser concreto.

4.5.3 Sugestões dos estudantes emergidas durante o segundo e terceiro encontros da oficina

A partir da questão 5, “**Você tem alguma sugestão para melhorar o encontro? Qual/Quais?**”, emergiram as seguintes categorias, com seus respectivos DSC, dispostas no Quadro 15.

Quadro 15 – Categorias das ideias centrais emergidas do segundo e do terceiro encontros da oficina, com indicação dos percentuais de estudantes e dos DSC construídos em seu interior.

Categoria das ideias centrais	Percentual de estudantes	DSC
Dados do segundo encontro ou segunda parada da rota		
Categoria 1: Ausência de sugestões.	37,5%	<i>Não tenho sugestões (E9, E10, E12).</i>
Categoria 2: Avaliação positiva do encontro.	12,5%	<i>Gostei bastante da oficina, depois que teve as explicações o professor passou uma atividade, então a gente conseguiu colocar em prática o que a gente aprendeu e deu pra absorver bastante o conteúdo (E15).</i>

Categoria 3: Sugestões de aprimoramento.	50%	<i>Seria legal se a gente fizesse mais atividades práticas durante o encontro, trazer modelos práticos da oficina para ter uma maior visualização sobre o tema da oficina. Simular situações reais de estudo. Por exemplo, montar um cronograma de estudos juntos, com a ajuda do facilitador, e já começar a aplicar ali mesmo. Outra ideia seria ter um tempo reservado para compartilhar nossas dificuldades e soluções com os outros participantes. Debates e ter uma visão ampla de cada pessoa, compartilhar ideias com o grupo da oficina. Assim, a gente aprende uns com os outros e se sente mais motivado a seguir em frente. E, pensando a longo prazo, seria incrível se a oficina tivesse um acompanhamento online depois do encontro, com dicas, materiais extras e um fórum para tirar dúvidas. Acho que isso ajudaria a gente a manter o foco e a aplicar as estratégias no dia a dia.! Por último, trazer mais textos para filosofia sobre (E4, E7, E8, E14).</i>
Dados do terceiro encontro ou terceira parada da rota		
Categoria 1: Ausência de sugestões.	61,5%	<i>Não tenho sugestões de melhoria (E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12).</i>
Categoria 2: Avaliação positiva do encontro.	38,5%	<i>Eu gostei da aula, foi bem dinâmica, e teve várias atividades, o que é bom porque faz a gente colocar em prática a teoria que a gente aprendeu, e teve uma "brincadeira", aí teve brindes. Está de parabéns. Estou amando, está me ajudando bastante (E3, E5, E6, E12, E15).</i>
Categoria 3: Sugestões de aprimoramento.	30,8%	<i>Fazer mais dinâmicas como a quando chegamos, mais brincadeiras antes de começar a oficina, mas que seja voltado ao que vamos estudar ou ver nos nossos encontros. Além disso, aprofundar um pouco mais nas estratégias práticas para lidar com o cansaço extremo e a falta de motivação que vem da rotina pesada (estágio, escola, etc.). A gente falou bastante sobre o que fazer, mas para quem está exausto, parece que a teoria é ótima, mas a prática é um muro. Outra sugestão, é gestão mais organizada do tempo, dividindo cada etapa de forma equilibrada todos os participantes teriam espaço para aprender, praticar e trocar experiências sem correria. Também é importante prever pausas, revisar os conteúdos principais e manter foco nas atividades. Dessa forma, a oficina se tornaria mais produtiva e dinâmica (E7, E8, E11, E13).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em ambos os encontros, evidenciou-se que uma parcela considerável dos estudantes demonstrou satisfação com a oficina. Nesse contexto, observa-se que 50% dos estudantes não apresentaram sugestões de melhoria ou afirmaram ter gostado da proposta. Esse percentual é ainda mais expressivo no terceiro encontro, no qual aproximadamente 70% dos participantes indicaram não ter sugestões ou avaliaram positivamente a experiência.

No âmbito dessa avaliação positiva, destaca-se a valorização atribuída à implementação prática das estratégias após sua abordagem teórica. Tal prática pedagógica ocorreu no contexto da etapa denominada prática guiada (Rosário, Núñez e González-Piende, 2017), caracterizada pelo acompanhamento e feedback para os estudantes no momento da implementação.

Retomando a categoria “Sugestões de aprimoramento”, verifica-se que ela abrangeu 50% dos respondentes no segundo encontro e 30,8% no terceiro, configurando, portanto, uma parcela também significativa dos estudantes. As sugestões apresentadas envolveram: ampliação das atividades práticas; maior número de momentos de socialização; oferta de acompanhamento pós-oficina (com dicas, materiais complementares e espaços para esclarecimento de dúvidas); inclusão de dinâmicas lúdico-pedagógicas; abordagem de temáticas como cansaço e desmotivação; aprimoramento da gestão do tempo da oficina; realização de mais pausas; e revisão dos conteúdos trabalhados.

As contribuições oriundas dessa categoria suscitam o pesquisador a revisitar os encontros e a repensar o desenvolvimento da oficina à luz da perspectiva daqueles que constituem sua razão de ser: os estudantes. Reitera-se que esse movimento de retorno ao PTT é compreendido como necessário, pertinente e potencialmente enriquecedor, na medida em que favorece o aprimoramento contínuo da prática pedagógica.

4.5.4 Avaliação dos estudantes do segundo e terceiro encontro da oficina

Por fim, apresenta-se a avaliação do segundo e do terceiro encontro da oficina, emergida da Questão 4: “**Como você avalia o encontro?**”. Conforme pode ser verificado no Quadro 16, todos os estudantes avaliaram os dois encontros de regular a excelente. Destaca-se que 9 estudantes avaliaram o terceiro encontro como excelente.

Quadro 16 – Avaliação referente ao segundo e terceiro encontros da oficina.

Encontro avaliado	Alternativas disponíveis para marcação				
	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Segundo encontro	0	0	1	4	3
Terceiro encontro	0	0	1	3	9

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Uma hipótese interpretativa para o resultado bastante positivo do terceiro encontro refere-se à temática nele abordada: a gestão do tempo. Considerando que grande parte dos estudantes afirmou apresentar dificuldades em organizar o próprio tempo de estudo, sustenta-se que a abordagem dessa temática pode ter impactado positivamente a avaliação do encontro, na medida em que os participantes tendem a perceber como mais relevantes e úteis os conteúdos que dialogam diretamente com suas necessidades. Essa hipótese ganha força quando se soma

aos dados referentes ao questionário aplicado no pós-oficina, conforme apontado em análise anterior.

Neste cenário, sugere-se que o terceiro encontro contribuiu para ampliar a consciência dos participantes acerca da importância da gestão do tempo, evidenciando o potencial formativo da intervenção nesse aspecto específico do processo de estudar.

4.6 FASE DE EXECUÇÃO DO MODELO PLEA: ANÁLISE DOS DADOS EMERGIDOS DO QUARTO, QUINTO E SEXTO ENCONTROS

Dentre as três fases do modelo PLEA, a fase de Execução contempla a implementação de estratégias de aprendizagem com vistas ao alcance de determinados resultados e, não menos importante, o automonitoramento, a fim de verificar a eficácia dessas estratégias no processo de consecução dos objetivos estabelecidos (Rosário, 2004). Das 14 estratégias desenvolvidas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), estavam previstas para serem abordadas no quarto, quinto e sexto encontros aquelas situadas na fase de Execução, a saber: **(2) Organização e transformação; (4) Procura de informação; (5) Tomada de apontamentos; e (8) Repetição e memorização.**

De forma mais detalhada, no quarto encontro, ou quarta parada da rota, estavam previstas as estratégias (2) Organização e transformação (elaboração de questões e sublinhar); (4) Procura de informação; (5) Tomada de apontamentos e Procrastinação. Contudo, a estratégia Procura de informação só pôde ser abordada no sétimo encontro, em virtude da limitação de tempo no encontro inicialmente planejado. Mesmo diante dessa reorganização durante o desenvolvimento da oficina, os dados referentes à estratégia Procura de informação foram discutidos na fase e no encontro em que estavam originalmente previstos. Advoga-se que essa escolha pode facilitar a compreensão analítica dos dados.

No quinto encontro, ou quinta parada da rota, foram trabalhadas as estratégias (2) Organização e transformação (resumo e autoexplicação) e (8) Repetição e memorização. Já no sexto encontro, ou sexta parada da rota, abordaram-se as estratégias a seguir: (2) Organização e transformação (mapa conceitual) e uma estratégia pertencente à fase de Avaliação – (12-14) Revisão de dados. Entretanto, os dados relativos a essa última estratégia foram analisados posteriormente, no âmbito da fase de Avaliação do modelo PLEA.

Na sequência, são apresentados e discutidos os dados emergidos da fase de Execução, com o objetivo de evidenciar suas contribuições para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de estudo.

4.6.1 Contribuições para formação dos estudantes, especialmente no seu processo de estudar

Uma vez abordados, nos encontros anteriormente elencados, os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional, e a partir dos questionamentos, (Questão 1) “**O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)**” e (Questão 2) “**Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.**”, emergiram as categorias dispostas nos Quadros 17, 18 e 19:

Quadro 17 – Categorias das ideias centrais e ancoragem emergidas do quarto encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.

Nº da questão	Categorias das ideias centrais	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 1: Estratégias de aprendizagem (de estudo) sublinhar.	(E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E15).	76,92%
Questão 02	Categoria 1: Estratégias de aprendizagem (de estudo) sublinhar.	(E3, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E15).	61,54%
Questão 01	Categoria 2: Estratégias de aprendizagem (de estudo) elaboração de questões.	(E5, E7, E9, E10, E12, E15).	42,86%
Questão 02	Categoria 2: Estratégias de aprendizagem (de estudo) elaboração de questões.	(E3, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E15).	69,23%
Questão 01	Categoria 3: Tomada de apontamentos.	(E7, E12).	15,38%
Questão 02	Categoria 3: Tomada de apontamentos.	(E7, E12).	15,38%
Questão 01	Categoria 4: Estratégias de aprendizagem (de estudo) mapa conceitual.	(E4, E6, E8).	23,08%
Questão 02	Categoria 4: Estratégias de aprendizagem (de estudo) mapa conceitual.	(E6, E8).	15,38%
Questão 01	Categoria 5: Estudar e aprender melhor.	(E3, E7).	15,38%
Questão 02	Categoria 5: Estudar e aprender melhor.	(E3, E7, E8, E11, E12).	38,46%
Questão 01	Categoria 6: Procrastinação.	(E3, E4, E5, E7, E10, E12, E15).	53,84%
Questão 02	Categoria 6: Procrastinação.	(E4, E7, E12, E15).	30,76%
Questão 02	Categoria 7 :Preferências de estratégia de aprendizagem (estudo).	(E5)	7,69%
Questão 01	Categoria 8: Procura de informações em ferramentas digitais.	E7, E12).	15,38%
Questão 02	Categoria 8: Procura de informações em ferramentas digitais.	E7, E12).	15,38%
Nº da questão	Categorias das ancoragens	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 02	Categoria 1: O poder da socialização.	(E5)	7,69%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 18 – Categorias das ideias centrais emergidas do quinto encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.

Nº da questão	Categorias das ideias centrais	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 1: Estratégia de aprendizagem: resumir.	(E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15).	84,6%
Questão 02	Categoria 1: Estratégia de aprendizagem: resumir.	(E6, E7, E8, E9, E11, E12, E14, E15).	61,54%
Questão 01	Categoria 2: Estratégias de aprendizagem: autoexplicação.	(E7, E12).	15,38%
Questão 02	Categoria 2: Estratégias de aprendizagem: autoexplicação.	E7, E12).	15,38%
Questão 01	Categoria 3: Prática de estudo espaçada, intercalada e distribuída.	(E4, E5, E7, E10, E12).	38,46%
Questão 02	Categoria 3: Prática de estudo espaçada, intercalada e distribuída.	E7, E12, E15).	23,08%
Questão 01	Categoria 4: Contribuições e dificuldades na implementação das estratégias de aprendizagem.	(E4, E7, E10).	23,08%
Questão 02	Categoria 4: Contribuições e dificuldades na implementação das estratégias de aprendizagem.	(E5, E7, E10, E15).	30,76%
Questão 01	Categoria 5: Técnica Pomodoro.	(E3, E7, E9, E10).	30,76%
Questão 02	Categoria 5: Técnica Pomodoro.	(E7, E9, E12, E15).	30,76%
Questão 01	Categoria 6: Memórias.	(E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E15).	61,54%
Questão 02	Categoria 6: Memórias.	(E5, E7, E8, E11).	30,76%
Questão 02	Categoria 7: Aprendizagem e melhoria do desempenho.	(E3, E4).	15,38%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 19 – Categorias das ideias centrais emergidas do sexto encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.

Nº da questão	Categorias das ideias centrais	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 1: Estratégia de aprendizagem: mapa conceitual.	(E2, E4, E5, E6, E8, E9, E11, E12, E14, E15).	90,91%
Questão 02	Categoria 1: Estratégia de aprendizagem: mapa conceitual.	(E4, E5, E6, E8, E9, E11, E12, E14, E15).	81,82%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O quarto encontro contou com a presença de 13 estudantes. O DSC mais representativo desse encontro está situado na categoria 1 da questão 01, tendo sido construído com a participação de 10 estudantes. Em seguida, o DSC oriundo da questão 02, alocado na categoria 2, com a participação de 9 estudantes. Posteriormente, figura o DSC da categoria 1 da questão 02, com a participação de 8 estudantes, seguido pelo DSC da categoria 6 da questão 01, que contou com a participação de 7 estudantes. As demais categorias apresentaram participação

inferior a 50% dos estudantes, variando entre 7,69% e 42,86%. Ressalta-se que, nesse encontro, emergiu apenas uma categoria no âmbito da ancoragem, “o poder da socialização”, construída com a participação de apenas 1 estudante.

No quinto encontro, também estiveram presentes 13 estudantes. O DSC mais representativo foi o da categoria 1 da questão 01, com a participação de 11 estudantes. Na sequência, as categorias 1 e 6, ambas da questão 01, cada uma com a participação de 8 estudantes. As demais categorias apresentaram participação inferior a 50% dos estudantes, variando entre 15,38% e 38,46%. Nesse encontro, não emergiu categoria no âmbito da ancoragem.

Por último, o sexto encontro contou com a participação de 11 estudantes. No âmbito da fase de Execução do PLEA, emergiu apenas uma categoria nas questões 01 e 02: a categoria 1, que contou com a participação de 10 estudantes na questão 01 e de 9 estudantes na questão 02. Assim como no quinto encontro, não foi identificada categoria de ancoragem.

4.6.1.1 Categoria 1 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) sublinhar, emergida no quarto encontro

No âmbito da fase Execução do modelo PLEA, após abordar uma estratégia de ARA **Organização e transformação**, especificamente a estratégia **sublinhar**, surgiu o seguinte DSC: *Aprendi a sublinhar melhor, da maneira correta e eficaz, o que estou estudando. Aprendi que só sublinhar e não fazer mais nada com o material depois não adianta muito. Por isso, fico sempre pensando em como aquilo (sublinhado) pode nos ajudar (E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E15).*

E, no contexto da questão 02, o DSC: *Aprendi a sublinhar de forma estratégica, no caso, sublinhar partes que podem me ajudar, as partes essenciais. Ainda aprendi a como separar pontos importantes (no caso criando um mapinha ao sublinhar, que vai mostrar o que cada cor e forma é). Isso pode me ajudar organizando meus aprendizados sublinhado. Assim, ao sublinhar o material, vou poder destacar os pontos mais importantes e a revisar o conteúdo de forma mais rápida, mais eficiente, o que vai reforçar a memorização. Outra alternativa é, quando sublinhar, fazer um resumo do que entendi e resumir de forma que faça sentido (E3, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E15).*

Nos DSC, evidencia-se que parte dos estudantes já utilizava a estratégia de sublinhar, resultado que havia sido previamente identificado por meio do questionário pré-oficina,

corroborando os achados de Rosário (2004) e de Boruchovitch e Góes (2020), que apontam o sublinhar como a estratégia de ensaio mais utilizada pelos estudantes.

Nesse contexto, Boruchovitch e Góes (2020) fazem uma ressalva importante: frequentemente os estudantes sublinham sem a adoção de critérios. Contudo, os dados deste estudo indicam uma mudança nesse cenário. Dos 11 estudantes que responderam à atividade proposta para essa estratégia, especificamente à questão que buscava identificar se utilizavam algum critério ao sublinhar, todos afirmaram que sim. Conforme preconizado pelas autoras, essa questão foi respondida antes da abordagem sistematizada da estratégia pelo pesquisador.

Na atividade, os estudantes puderam descrever quais os critérios utilizavam, sendo predominante a resposta “sublinhar as partes mais importantes ou algo do gênero”. Uma hipótese conjecturada para a divergência entre os resultados desta pesquisa e os apresentados por Boruchovitch e Góes (2020) reside no lapso temporal entre os estudos, considerando que a ampla disseminação da estratégia de sublinhar em meios digitais, sobretudo com orientações sobre como realizá-la, pode ter contribuído para a mudança observada. Ainda assim, chama-se a atenção que o repertório de critérios apresentados pelos estudantes deste estudo se mostrou limitado.

Diante do exposto, e considerando que a literatura aponta o sublinhar como uma estratégia frequentemente utilizada sem critérios, justificou-se sua abordagem na oficina, compreendida como pertinente e com elevado potencial formativo. Nessa direção, os DSC revelaram importantes contribuições após a intervenção, quais sejam: (1) sublinhar apenas as partes essenciais; (2) estabelecer um sistema orientador para o uso de cores no sublinhado; e (3) utilizar o material sublinhado como base para a elaboração de resumos ou para revisões. Esses achados indicam uma ampliação do conhecimento acerca da estratégia, o que pode potencializar sua utilização.

Ainda nesse contexto, embora os estudantes já tivessem revelado utilizar o critério “sublinhar as partes mais importantes” antes da abordagem da estratégia, o trecho “*Aprendi a sublinhar de forma estratégica, no caso, sublinhar partes que podem me ajudar, as partes essenciais*” sugere um aprofundamento na compreensão dos estudantes quanto à identificação de informações relevantes do objeto estudado.

A segunda contribuição, apontada no parágrafo anterior, pode ser interpretada como um avanço na organização do material sublinhado, funcionando também como um critério estruturante. Já a terceira contribuição indica a definição de uma finalidade (objetivo) para o uso do sublinhar.

No que diz respeito a terceira contribuição, Boruchovitch e Góes (2020, p. 98) corroboram a importância de se estabelecer um objetivo para essa estratégia: “ao sublinhar é preciso ter um objetivo, pois isso auxiliará na retenção das informações. Sem um objetivo é muito difícil que as informações sejam armazenadas na memória de longa duração”. Ainda nesse sentido, Rosário (2004) e Boruchovitch e Góes (2020) defendem que o sublinhar pode constituir uma etapa preparatória para a elaboração de resumos ou um recurso facilitador para revisões, aspectos também evidenciados nos DSC.

As contribuições relativas ao sublinhar também foram observadas nas respostas à atividade aplicada após a abordagem da estratégia. Ao serem questionados se as orientações recebidas haviam modificado sua forma de sublinhar, os estudantes apresentaram respostas como: “*Antes acabava sublinhando coisa demais e perdendo o sentido do estudo*”; “*Passei a utilizar cores distintas, sublinhando o texto com base em critérios pré-estabelecidos*”; e “*Passei a não sublinhar o texto na primeira leitura*”. Tais relatos indicam mudanças qualitativas no uso da estratégia, com maior organização, critério e intencionalidade.

Retomando os DSC relacionados à estratégia sublinhar, frisa-se sua expressiva representatividade, com média de 9 entre os 13 estudantes que participaram do encontro. Esse resultado é condizente com os dados do questionário pós-oficina, no qual, a partir da questão 06, “**Após os encontros da oficina, quais destas estratégias de aprendizagem (de estudo) você passou ou passará a utilizar quando for estudar? (Pode ser mais de uma)**”, verificou-se que a estratégia sublinhar foi assinalada por 10 dos 13 estudantes.

Em perspectiva comparativa, no questionário pré-oficina, 8 estudantes indicaram utilizar essa estratégia, o que revela que 2 estudantes passaram ou pretendem passar a utilizá-la após a oficina. Uma possível interpretação para esse aumento, ainda que discreto, é que alguns estudantes desconheciam os benefícios associados ao uso do sublinhar, tais como o aumento do foco e da atenção durante a leitura (Leutner *et al.*, 2007; Nogueira, 2004), bem como sua contribuição para realizar a revisão e para a articulação com outras estratégias (Boruchovitch e Góes; Rosário, 2004). Outra explicação plausível refere-se à relativa facilidade de execução da estratégia, além de sua possibilidade de utilização em conjunto com outras, como ocorreu no quarto encontro, quando os estudantes utilizaram o sublinhar durante a implementação da estratégia de elaboração de questões para auxiliar na identificação das partes mais relevantes do texto.

Conclui-se que, neste estudo, assim como na pesquisa de Leutner *et al.*, (2007), o ensino da estratégia de sublinhar no contexto da ARA revelou-se profícuo. Especificamente, isso se deve ao fato de que os estudantes foram estimulados a analisar a pertinência de seu uso, executá-

la, inclusive de forma articulada com outras estratégias, monitorar sua aplicação e avaliar seus resultados, ações centrais para o desenvolvimento de práticas autorregulatórias.

4.6.1.2 Categoria 2 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) elaboração de questões, emergida no quarto encontro

A presente categoria emergiu após abordar uma estratégia de ARA, **Organização e transformação**, especificamente a estratégia **elaboração de questões**. Dessa categoria, configurada como ideia central e bem representativa, emergiram dois DSC.

O primeiro oriundo da questão 01, (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**): *Aprendi a como elaborar questões sobre o que a gente está estudando, o que pode ajudar a fixar o conteúdo e a se preparar para as provas. Primeiro temos que encontrar as palavras chaves e depois o significado delas, ou seja, fazer perguntas e encontrar as palavras-chaves e depois criar perguntas para descobrir a ideia central do parágrafo. Com isso, posso compreender melhor o texto e fixar melhor o conteúdo (E5, E7, E9, E10, E12, E15).*

E o segundo DSC fruto da questão 02, (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.”**): *Aprendi a como estabelecer a estratégia de elaboração de questões, a criar perguntas para meus estudos. Ao elaborar questão, vai me ajudar a ficar mais fácil pra achar a palavra e ideia chave. Não faço isso de procurar a ideia central por trás de cada parágrafo, foi a primeira vez que tentei. Mas ao fazer isso, poderei ler os textos e pensar nas perguntas e respostas, o que facilita a memorização e a compreensão dos temas estudados. Também ajudam a fixar melhor o conteúdo, porque exigem que eu pense e explique com minhas próprias palavras. Ainda com essa estratégia vou poder testar meus conhecimentos e a identificar as minhas dúvidas (E3, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E15).*

De acordo com Rosário (2004), a elaboração de questões constitui uma das estratégias que mais contribuem para o desenvolvimento da autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem. Essa estratégia pode ser implementada em diferentes contextos, como durante a aula, estudando em casa ou na leitura de textos. O referido autor apresenta sugestões para sua operacionalização, como o uso de termos interrogativos “como”, “por quê” ou a transformação de tópicos, títulos e subtítulos em perguntas.

Além disso, Rosário (2004) enfatiza a necessidade de ensinar explicitamente essa estratégia, utilizando exemplos que orientem a elaboração de questões. Considerando esses

pressupostos, no quarto encontro foi abordada a estratégia de elaboração de questões em diferentes formatos, com ênfase naquela cuja finalidade é identificar palavras e ideias-chave durante a leitura de um texto.

Nos DSC, observam-se diferentes formas de utilização da estratégia de elaboração de questões, com destaque para o formato voltado à identificação da palavra e da ideia-chave. A análise dos discursos evidencia a apropriação tanto do conhecimento declarativo quanto da percepção de instrumentalidade da estratégia. Outro aspecto revelado, especialmente no DSC oriundo da segunda questão, refere-se ao desconhecimento prévio da estratégia por parte de alguns estudantes. O questionário pré-oficina, no qual apenas 6 dos 13 estudantes afirmaram utilizá-la em seus estudos, pode se configurar também como desconhecimento da referida estratégia.

Ainda no âmbito dessa estratégia, é relevante mencionar o aumento no número de estudantes que passaram ou pretendem passar a utilizá-la: de 6 para 11, dentre um total de 13 respondentes do questionário pós-oficina.

Durante a intervenção, os estudantes experienciaram os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional associados à estratégia. No que se refere ao conhecimento procedimental, a turma respondeu a uma atividade composta por duas questões, aplicadas após a execução da estratégia. Essas questões tinham como objetivo verificar se os estudantes perceberam melhora na aprendizagem ao utilizá-la, bem como identificar as razões para tal percepção e a intenção de continuidade de uso.

Os resultados evidenciam um cenário bastante satisfatório. Dos 13 estudantes presentes no encontro, 10 entregaram a atividade (embora a turma toda tenha realizado), e todos afirmaram ter aprendido melhor ao aplicar a estratégia de elaboração de questões. As justificativas apresentadas foram diversas, destacando-se a recorrência da ideia de *“fixar melhor o conteúdo do texto”*. Também foram mencionadas justificativas como *“entender e compreender melhor o texto”*, *“refletir sobre o que estava lendo”* e *“descobrir a ideia-chave por detrás de cada parágrafo”*. Tais respostas indicam maior engajamento do estudante durante o processo de estudo. Nesse direção, Alves e Oliveira (s.d.) afirmam que a estratégia de elaboração de questões exige uma postura ativa do estudante, uma vez que mobiliza esquemas cognitivos, sendo, portanto, fundamental para a aprendizagem e promotora de maior eficácia nos estudos.

Por fim, quando questionados sobre a intenção de continuar utilizando a estratégia de elaboração de questões, os resultados ratificam os dados do questionário aplicado pós-oficina.

De modo geral, quase a totalidade dos estudantes indicou que pretende continuar utilizando a estratégia.

As justificativas para essa continuidade estiveram, em grande medida, associadas à melhoria da aprendizagem. Entretanto, alguns estudantes relataram que pretendem utilizá-la apenas em contextos específicos, como em atividades que demandem interpretação de textos mais complexos. Esse dado, inclusive, permite inferir a apropriação do conhecimento condicional, isto é, a capacidade de avaliar a pertinência do uso da estratégia em diferentes situações. Tal apropriação reforça, por sua vez, o domínio dos conhecimentos declarativo e procedimental, conforme apontado por Rosário, Núñez e González-Piende (2017).

4.6.1.3 Categoria 6 – Procrastinação, emergida no quarto encontro

A partir da questão 01 e 02 do quarto encontro emergiu a categoria “Procrastinação”, inserida no rol de categorias das ideias centrais, que originaram dois DSC. A partir da questão 01, (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**), o DSC: *Aprendi sobre o conceito da procrastinação, a como não procrastinar e estratégias para lidar com a procrastinação. Isso é super importante pra mim, porque sempre acabo deixando as coisas pra última hora e isso me atrapalha muito. Nesse sentido, pra evitar a procrastinação posso organizar o meu ambiente de estudos, fazer a regra dos 5 minutos, dividir tarefas maiores em menores (E3, E4, E5, E7, E10, E12, E15).*

E a partir da questão 02, (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**), o DSC: *Aprendi que posso evitar a procrastinação por me organizar, planejar e executar. Também a lidar melhor com a procrastinação e a ter mais disciplina. Vou tentar aplicar as estratégias que a gente viu (como dividir as tarefas em partes menores e definir prazos realistas) para evitar deixar tudo pra última hora. Mas o que mais achei interessante sobre a parte da procrastinação foi a regras de 5 minutos, o que pode me ajudar e muito a realização de atividades mais complexas (E4, E7, E12, E15).*

A partir dos dois DSC, infere-se que os estudantes se apropriaram tanto do conceito quanto de formas de enfrentamento à procrastinação. Nesse contexto, destacam-se duas estratégias recorrentes mencionadas em ambos os discursos: (1) a divisão das tarefas em partes menores; e (2) a aplicação da regra dos 5 minutos.

Concernente à estratégia de divisão das tarefas em partes menores, para Rosário, Núñez e González-Piende (2017) e Santos (2020) constitui uma forma eficaz de lidar com a procrastinação, pois permite ao estudante obter feedbacks sobre seu progresso no tempo

adequado. E, no que se refere à estratégia de aplicação da regra dos cinco minutos, importa ressaltar que não se trata de estratégia abordada pelo pesquisador durante o quarto encontro, mas de uma prática empírica compartilhada por um dos estudantes ao longo das socializações realizadas nesse momento.

De acordo com o estudante que apresentou essa última estratégia, ela consiste em dizer a si mesmo que irá realizar determinada atividade por cinco minutos ou, caso já a tenha iniciado, que continuará por mais cinco minutos. Esse procedimento é acionado sempre que há resistência em iniciar ou dar continuidade a uma tarefa.

Frisa-se que o impacto dessa estratégia se mostrou tão expressivo que ensejou o surgimento de uma nova categoria analítica. Denominada “O poder da socialização” e classificada no âmbito da ancoragem, essa categoria originou o seguinte DSC: *a socialização das estratégias conhecidas por alguns discentes contribui para aprendizagem de outras estratégias (E5)*.

Esse discurso confirma o quanto os estudantes são impactados pelas experiências de estudo de seus pares. Tal fenômeno pode ser explicado por meio da variável-chave denominada crenças de autoeficácia. Conforme discutido anteriormente, essas crenças são alimentadas ou reduzidas por diferentes fontes, dentre as quais se encontra, no contexto do DSC em análise, a experiência vicária.

A experiência vicária consiste na observação das experiências de colegas que obtêm êxito na realização de determinada tarefa, podendo fortalecer a crença do observador de que também é capaz de alcançar resultados semelhantes e, conseqüentemente, motivá-lo a realizar a mesma atividade. De acordo com Bzuneck (2009), diversas pesquisas confirmam essa influência da experiência vicária. Contudo, o autor também ressalta que a experiência vicária apresenta limitações quanto ao seu potencial de fortalecer tais crenças.

Bzuneck sustenta que esse tipo de fonte tende a produzir efeitos temporários, uma vez que as crenças de autoeficácia podem se enfraquecer caso os resultados esperados não se concretizem na prática. Outro limite diz respeito às características do modelo observado: quanto maior for a percepção de diferença de capacidade entre o observador e aquele que demonstra a habilidade, menor tende a ser o impacto da experiência vicária sobre as crenças de autoeficácia.

Diante do exposto, em que pese suas limitações, frisa-se que a ativação das crenças de autoeficácia também pode constituir como forma de enfrentamento à procrastinação. Nesse sentido, quando os estudantes decidem aplicar a estratégia da “regra dos 5 minutos”, podem mobilizar um pensamento do tipo: se o colega conseguiu, então também sou capaz, impulsionando-os a realização da atividade, ou seja, enfrentando a procrastinação.

Por fim, os dados deste estudo revelam uma mudança, ainda que sutil, na percepção dos estudantes acerca do reconhecimento de quando está procrastinando. Nesse contexto, observou-se uma alteração na frequência dessa percepção: no questionário pré-oficina, 9 estudantes indicaram que “sempre” percebiam quando procrastinavam, número que passou para 10 no pós-oficina; já na opção “às vezes”, houve redução de 4 para 3 estudantes. Esses resultados apontam uma ampliação sutil da compreensão sobre o fenômeno da procrastinação, tornando-o mais identificável pelos estudantes.

Diante dos resultados presentes tanto nos DSC quanto nos questionários pré e pós-oficina, observa-se convergência com achados de pesquisas como as de Salgado (2013), Polydoro *et al.*, (2015) e Cheffer e Silva (2025), que também utilizaram o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, e identificaram melhorias na fase de Execução, particularmente no enfrentamento da procrastinação.

Na pesquisa de Polydoro *et al.*, (2015), por exemplo, emergiram relatos que evidenciam tais avanços, como: “pretendo estabelecer objetivos para cada disciplina, criando um plano de estudo, tentando evitar a procrastinação” e “otimizou meu planejamento, meu método de estudo, as condutas frente aos desafios acadêmicos, a motivação necessária. Minha vida acadêmica foi melhorada e me coloquei no rumo de êxitos consecutivos, longe da procrastinação”. Ressalta-se que esse estudo consistiu em uma intervenção na qual os estudantes puderam expressar os impactos de sua participação.

De modo semelhante, nas pesquisas de Salgado (2013) e de Cheffer e Silva (2025) também foram identificadas melhorias no enfrentamento à procrastinação. No estudo de Salgado (2013), as respostas dos estudantes após as intervenções indicaram a adoção de ações voltadas à redução desse comportamento. Já na pesquisa de Cheffer e Silva (2025), verificou-se que 18 dos 19 estudantes relataram procrastinar menos após a participação nas disciplinas Estágio I e II.

4.6.1.4 Categoria 3 – Tomada de apontamentos, emergida no quarto encontro

A estratégia de ARA Tomada de Apontamentos é importante para o processo de aprendizagem, haja vista que pode resultar em maior atenção durante as aulas, bem como em maior esforço para compreender o conteúdo, contribuindo inclusive para a apropriação do conhecimento. Além disso, a tomada de apontamentos favorece a organização e a revisão das informações (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2017). Apesar desses benefícios, o resultado do questionário pré-oficina revelou que apenas 3 dos 13 estudantes realizavam essa prática.

É oportuno destacar que essa estratégia, embora tenha sido abordada de forma sistemática apenas no quarto encontro, já vinha sendo incentivada desde o início das atividades com a turma. Na ocasião, o pesquisador apresentou, logo no encontro inicial, um material denominado método Cornell e estimulou a prática de anotações ao longo de todos os encontros. Nesse momento, foram expostos, de forma sucinta, tanto o modo de implementação da estratégia quanto os seus benefícios. Ao longo da oficina, observou-se um aumento gradual no número de estudantes que passaram a realizar anotações, o que pode ser atribuído às intervenções do pesquisador, enfatizando a importância dessa prática.

No âmbito dessa estratégia, o DSC emergido da questão 01 (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**) evidencia o caráter processual do trabalho desenvolvido, além de indicar a apropriação dos conhecimentos declarativo e procedimental, bem como a percepção de instrumentalidade associada à estratégia.

Segue o DSC: *Aprendi a fazer anotações no método Cornell. Relembrar a estratégia da tomada de apontamentos (anotações), principalmente usando o método Cornell, fez entender melhor como funciona e como pode me ajudar a organizar as informações e a revisar o conteúdo de forma mais eficiente (E7, E12)*. A partir desse discurso, salienta-se, portanto, que esse trabalho sistemático é importante, pois, como revelado, viabilizou uma melhor compreensão da estratégia.

Já o DSC construído a partir da questão 02, (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.”**), revela contribuições do método Cornell, a saber: (1) maior atenção durante as aulas e (2) melhor organização das informações. Somado a isso, o discurso explicita o funcionamento do método, evidenciando que, por meio dele, o estudante pode realizar anotações, elaboração de questões e até produzir resumos, favorecendo a fixação do conteúdo na memória. A seguir, apresenta-se o referido discurso.

DSC: *O método Cornell de anotações pode me ajudar a organizar e revisar os conteúdos de forma mais eficiente. Ao fazer anotações no método Cornell, vou ser forçado a prestar mais atenção na aula e a organizar as informações de forma mais clara. Vou estar processando as informações de diferentes formas (anotando, resumindo, elaborando questões), o que vai me ajudar a fixar o conteúdo na memória (E7, E12)*.

As contribuições que emergiram nos dois DSC estão alinhadas aos pressupostos teóricos presentes no projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, de Rosário, Núñez e González-Pianda (2017), e no Produto Educacional de Alves e Ferreira (2023). Especificamente no que

se refere ao método Cornell, as últimas autoras afirmam que, até 2023, essa estratégia se configurava como uma das formas mais eficientes de estudar e realizar anotações.

Mesmo diante da pouca representatividade nos DSC, isto é, apenas 2 de um universo de 13 estudantes terem mencionado a estratégia tomada de apontamentos, é oportuno frisar que os dados do questionário aplicado pós-oficina revelam uma melhora significativa quanto à utilização dessa estratégia. Enquanto, no questionário pré-oficina, apenas 3 estudantes afirmaram utilizar a tomada de apontamentos, no pós-oficina esse número foi elevado para 7. A pergunta do questionário pós-oficina foi: **“Após os encontros da oficina, quais destas estratégias de aprendizagem (de estudo) você passou ou passará a utilizar quando for estudar? (Pode ser mais de uma)”**.

O aumento, superior ao dobro, mostra-se relevante e condizente com a realidade observada pelo pesquisador ao longo da oficina. Como já mencionado, à medida que o pesquisador abordava a estratégia e seus benefícios, especialmente no início dos encontros, os estudantes passaram a se permitir utilizá-la. Nesse contexto, observou-se um crescimento no número de estudantes que adotaram a prática de realizar anotações, denominada tomada de apontamentos.

Na pesquisa de Cheffer e Silva (2025), de modo semelhante ao que ocorreu neste estudo, verificou-se um aumento na implementação da estratégia tomada de apontamentos. Após participarem da disciplina Estágio I e II, na qual a estratégia foi trabalhada, 13 estudantes afirmaram ter passado a realizar anotações em sala de aula. Participaram da pesquisa 19 estudantes do terceiro e quarto anos do curso de Ciências Contábeis.

Já na pesquisa de Polydoro *et al.*, (2015), emergiram relatos que indicam melhorias no método de anotação após a intervenção em uma disciplina eletiva. A título de exemplo, destaca-se o relato de um estudante de Engenharia sobre o impacto da disciplina: “planejei melhor e fiz melhores anotações”. Na mesma direção, um estudante de Ciências Biológicas afirmou: “mudei o modo de fazer anotações nas aulas”. A similitude entre a pesquisa de Polydoro e este estudo reside na compreensão da estratégia, refletida na forma como os estudantes passaram a se comportar ao implementá-la.

Em face do exposto, os dados oriundos dos questionários pré e pós-oficina, bem como a observação do pesquisador acerca da progressão gradual na sua implementação ao longo dos encontros, apontam para um cenário otimista, pressupondo contribuições efetivas para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de estudar. Nessa esteira, Rosário (2004) e Rosário, Núñez e González-Pienda (2017) sustentam que a tomada de

apontamentos possui relação estreita com o sucesso escolar/acadêmico, indicando que essa estratégia pode resultar em melhorias na apropriação do conhecimento.

4.6.1.5 Categoria 8 – Procura de informações em ferramentas digitais

Inicialmente, importa retomar que, em função do tempo previamente planejado para a realização das atividades do quarto encontro e do que ocorreu durante o seu desenvolvimento, foi necessário ajustar o planejamento no tocante à abordagem da estratégia de ARA **Procura de informação**. Nesse sentido, reitera-se que houve uma reorganização do planejamento da oficina, e a abordagem da referida estratégia foi deslocada para o sétimo encontro. Em que pese esse novo arranjo no planejamento da oficina, os dados emergidos no âmbito da estratégia de ARA **Procura de informação** foram analisados nesta seção.

Dito isso, apresentam-se os DSC emergidos da categoria 8 (“Procura de informações em ferramentas digitais”). Esses DSC originaram-se após a abordagem da estratégia **Procura de informação**, a partir de duas questões: da questão 01 (“**O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)**”) e da questão 02 (“**Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.**”).

Da questão 01 emergiu o seguinte DSC: *Aprendi a buscar informações na internet de forma responsável a ter cuidados quando for procurar informações na internet. Além disso, aprendi sobre os cuidados que devemos ao usar o ChatGPT. É legal saber que a gente pode usar essas ferramentas pra estudar, mas tem que tomar cuidado pra não acreditar em tudo que a gente vê e pra não ficar dependente delas. Isso me ajuda a encontrar fontes confiáveis para meus trabalhos e evitar plágios (E7, E10, E12).*

E da questão 02 emergiu o DSC: *Me ajudou a entender a importância de buscar informações na internet com responsabilidade. Encontrar informações mais relevantes e confiáveis para meus trabalhos escolares, evitar sites com informações falsas ou enganosas e citar corretamente as fontes, evitando o plágio. Ademais, a usar o ChatGPT de forma responsável e consciente, sabendo seus limites e como verificar as informações que ele fornece (E7, E12).*

Os DSC indicam que os estudantes se apropriaram de aspectos relevantes relacionados à estratégia de ARA **Procura de informação**. Destacam-se, nesse contexto, elementos como a responsabilidade nas pesquisas realizadas na internet, com ênfase na busca por fontes confiáveis; a evitação do plágio; e os cuidados necessários no uso de ferramentas de IA, especificamente o ChatGPT. A menção a esses aspectos torna-se particularmente relevante no

contexto deste estudo, uma vez que 12 dos 13 estudantes afirmaram recorrer à internet para buscar ajuda, resultado análogo ao encontrado na pesquisa promovida por Aquino (2025).

Esses aspectos também são corroborados em outro DSC, construído no âmbito da categoria 2: “Pesquisa no YouTube e Google e seus devidos cuidados”, identificado no questionário aplicado pós-oficina. Esse DSC emergiu a partir da questão 14 do referido instrumento, cujo enunciado foi: **Descreva onde você costuma fazer suas pesquisas e quais cuidados você costuma ou passará a ter.** A seguir, apresenta-se o referido discurso:

Através do Google. Antigamente eu não costumava observar se a fonte é confiável ou não, data postada, fazia muitas pesquisas pelo chatgpt ou pelo Google, mas depois das aulas passei a observar e ter o cuidado de conferir tudo. Olhar pelo menos três sites diferentes e também conferir algumas informações e tirar dúvidas com a Meta AI, que é a inteligência artificial do whatsapp. Em outros casos pesquisar no YouTube, porém é mais como uma terceira opção mesmo. Por fim, particularmente não gosto da ideia de ficar pesquisando em redes sociais, acho que as chances de ter notícias falsas são maiores (E2, E3, E5, E6, E10, E11, E12, E14, E15).

A partir desses três DSC, pode-se inferir que os estudantes tendem a se tornar mais conscientes dos riscos e mais cautelosos ao realizar pesquisas na internet. Esse resultado é ratificado por outra questão do questionário aplicado no pós-oficina. Trata-se da questão 13, cujo enunciado foi: **Depois da oficina, você tem tido ou passará a ter maior cuidado nas suas pesquisas em sites ou no uso da inteligência artificial?.** O resultado revelou que todos os estudantes passaram ou passarão a ter mais cuidado tanto nas pesquisas realizadas na internet quanto no uso da IA.

Tratando especificamente da IA, chama-se atenção para o fato de que 7 em cada 10 estudantes do EM afirmam utilizar ferramentas como ChatGPT, Microsoft Copilot e Google Gemini para realizar pesquisas. Trata-se de um dado que evidencia que uma parcela expressiva das juventudes recorre a essas ferramentas ao utilizar a estratégia de procura de informação. Esse “boom” da IA, especialmente do ChatGPT, trouxe tanto benefícios quanto desafios (Lima e Serrano, 2024). Nesse contexto, salienta-se que “é necessário capacitar professores e alunos para usar a ética corretamente e priorizar o pensamento crítico para que seu potencial máximo seja obtido” (Salinas *et al.*, 2023, p. 1).

Diante desse cenário, torna-se fundamental abordar alguns aspectos relacionados ao uso da IA com os estudantes. Um ponto inicial consiste em conscientizá-los de que o ChatGPT é um chatbot que opera com base em um vasto conjunto de dados disponíveis na internet, gerando respostas a partir dessas informações. De maneira adicional, é importante destacar suas

limitações, os cuidados necessários, seus potenciais benefícios e as formas adequadas de formular comandos (prompts), conforme orientam Lima e Serrano (2024) e Silva (s.d.).

Ao abordar essas questões na oficina, em consonância com as orientações dos autores supracitados, os estudantes deste estudo demonstraram maior responsabilidade no uso da IA. A seguir, apresenta-se o DSC em que é possível constatar tal realidade: *Utilizo o ChatGPT ou Gemini e adoto os seguintes cuidados: verificação das fontes, comparação de informações e análise crítica. Além disso, comecei a ter cuidado em pedir para as IAs um texto sem links...sem referências ou algo parecido. Portanto, uso o ChatGPT com responsabilidade (E4, E7, E9, E12).*

Os DSC apresentados, bem como os resultados do questionário aplicado no pós-oficina, revelam um cenário positivo, uma vez que os estudantes afirmaram maior zelo e responsabilidade ao realizar pesquisas na internet e ao utilizar ferramentas de IA. Ao mesmo tempo, trata-se de um resultado promissor, pois todos os estudantes indicaram que já modificaram ou pretendem modificar seu comportamento durante a realização de pesquisas na internet.

Após a análise de alguns dos DSC oriundos das categorias de ideias centrais e de ancoragem do quarto encontro, passa-se, agora, à apresentação e discussão dos resultados emergidos do quinto encontro, igualmente situado na fase de Execução do PLEA.

4.6.1.6 Categoria 1 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) resumir, emergida no quinto encontro

A presente categoria emergiu após a abordagem da estratégia de ARA **Organização e transformação**, especificamente a estratégia **resumir**. Trata-se de uma estratégia situada no escopo das estratégias de elaboração. Conforme Rosário (2004), resumir é uma estratégia fundamental para o estudo, pois, ao elaborar um resumo, os estudantes reúnem os conceitos e as ideias nucleares do texto. Ao produzir um resumo, é necessário que utilizem suas próprias palavras, sem distorcer o conteúdo expresso pelo autor (Boruchovitch e Góes, 2020).

A estratégia de resumir costuma ser frequentemente exigida dos estudantes, mas nem sempre é ensinada ao longo da trajetória escolar. Em razão disso, muitos ingressam no Ensino Superior sem saber elaborar bons resumos, recorrendo a procedimentos intuitivos (Machado *et al.*, 2008 *apud* Boruchovitch e Góes, 2020). Diante desse cenário, Boruchovitch e Góes (2020) defendem a necessidade de ensinar e estimular essa estratégia de aprendizagem tanto no contexto escolar quanto no acadêmico.

Após a abordagem dessa estratégia no quinto encontro da oficina, contemplando os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional, e a partir da questão 01 (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**) e da questão 02 (**“Relate, detalhadamente, como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.”**), emergiram os DSC a seguir:

DSC oriundo da questão 01: *Aprendi estratégias como resumir. A importância de resumir, como elaborar um resumo (com os 8 passos) e avaliar um resumo de acordo com o barema proposto por Machado. Nesse contexto, aprendi que sumarizar significa identificar as ideias principais de um texto e reescrevê-las de forma mais curta e objetiva, sem perder o sentido. Assim sendo, aprendi a fazer resumos de forma mais eficiente e correta. Normalmente tiro fotos dos textos e faço os resumos online, mas de hoje em diante me esforçarei para fazer da forma que o senhor ensinou e explicou (E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15).*

DSC fruto da questão 02: *Aprendi a resumir seguindo passos estruturados e a avaliar meus resumos, o que melhora a organização e a fixação das ideias principais, o que vai me ajudar bastante nos estudos, identificando partes importantes do texto e pondo nas minhas palavras com clareza. Ainda pode me ajudar na parte de escrita, melhor compreensão dos assuntos e acredito que também o vocabulário. Dessa forma, aprendi a importância de resumir o conteúdo para fixar o conhecimento e os 8 passos para fazer um bom resumo, o que me ajuda a otimizar meu tempo de estudo e a reter as informações com mais facilidade. Aprender a sumarizar pode me ajudar a organizar melhor os estudos, reter o que é mais importante e lembrar com mais facilidade. Ainda nesse contexto, posso usar o barema proposto por Machado para avaliar a qualidade dos meus resumos e identificar os pontos que precisam ser melhorados (E6, E7, E8, E9, E11, E12, E14, E15).*

No DSC da questão 01, observa-se a participação de 11 dos 13 estudantes. A partir do discurso, é possível inferir que houve apropriação dos conhecimentos declarativo e procedimental da estratégia, bem como a percepção de sua instrumentalidade. Outro aspecto que se destaca no discurso se refere ao esforço de mudança de comportamento no processo de estudar, evidenciado pela intenção de deixar de fotografar textos e de elaborar resumos online, passando a produzi-los conforme os oito passos sugeridos por Boruchovitch e Góes (2020), à luz de outros pesquisadores. Além disso, menciona-se a avaliação da produção com base no barema proposto por Machado *et al.*, (2008).

No segundo DSC, oriundo da questão 02, corrobora-se a tese de apropriação dos conhecimentos declarativo, procedimental e da percepção de instrumentalidade da estratégia. Nesse contexto, chama-se atenção para uma das oito etapas do processo de resumir: a

sumarização. Trata-se de uma etapa fundamental, pois permite a eliminação de informações acessórias, concentrando-se nas ideias principais. Esse processo, inclusive, é descrito em ambos os discursos.

Conforme expresso no DSC emergido da questão 01, “*sumarizar significa identificar as ideias principais de um texto e reescrevê-las de forma mais curta e objetiva, sem perder o sentido*”. A partir desse trecho, observa-se, em linhas gerais, a presença dos quatro processos básicos da etapa de sumarização, o que confirma a compreensão de aspectos relevantes da estratégia de resumir.

Ainda no âmbito dos DSC, realça-se a menção à avaliação da estratégia por meio do barema proposto por Machado. Ao avaliar o próprio resumo, os estudantes materializam o processo de intra-fases defendido por Rosário em seu modelo PLEA. Conforme discutido ao longo desta dissertação, as três fases do modelo não ocorrem de forma isolada, mas de forma imbricada. Assim, mesmo ao executar uma estratégia situada na fase de Execução (elaborar o resumo), evidencia-se também a presença da fase de Avaliação, neste caso, por meio da autoavaliação do resumo. Salienta-se que a importância desse movimento foi reiterada ao longo da oficina.

No que se refere à dimensão procedimental e à percepção de instrumentalidade da estratégia resumir, destacam-se os resultados provenientes da atividade proposta pelo pesquisador. Essa atividade consistiu na elaboração de um resumo de um texto sobre o tema Subdesenvolvimento, desenvolvido em articulação com o professor da disciplina de Geografia. A proposta foi realizada após a abordagem da estratégia de resumir, contemplando as oito etapas para elaboração do resumo e o barema de avaliação.

Considerando que os estudantes já haviam tido contato com as estratégias de sublinhar e autoexplicação, o pesquisador sugeriu que ambas fossem utilizadas como apoio à compreensão do texto, antecedendo a elaboração do resumo. Durante o processo, alguns estudantes apresentaram dúvidas, sobretudo em relação às oito etapas. Posteriormente a elaboração do resumo, realizaram a autoavaliação de suas produções e responderam a um questionário inserido na atividade.

Esse questionário teve como objetivo verificar se a elaboração do resumo contribuiu para a aprendizagem, as razões dessa possível contribuição, bem como identificar a intenção de uso futuro da estratégia. Dos 13 estudantes presentes, 11 entregaram a atividade (embora toda a turma tenha realizado). Os achados revelam que todos afirmaram ter aprendido melhor ao elaborar o resumo. As justificativas incluíram: “*melhor compreensão e absorção do conteúdo*” e “*melhor organização das informações, visualização e aprofundamento do assunto*”. Um

estudante pontuou, ainda, que aprender a resumir aprimorou sua forma de estudar, ressaltando a importância do conhecimento teórico aliado à prática.

Esses resultados estão em consonância ao que defendem Boruchovitch e Góes (2020), especialmente no que se refere à importância da dimensão prática no ensino de estratégias de aprendizagem resumir como condição para realizar bons resumos. No que concerne à intenção de uso futuro, todos os estudantes afirmaram que pretendem continuar utilizando a estratégia. As justificativas variaram, incluindo: *“Porque dá para entender e fixar melhor o conteúdo”* e *“Porque posso utilizar em determinados assuntos ou tipos de aulas, como videoaulas”*. Tais respostas indicam, além da valorização da estratégia, uma compreensão de sua dimensão condicional.

Os resultados obtidos na atividade, bem como a representatividade dos DSC, foram corroborados pelos dados do questionário aplicado pós-oficina. Ao serem questionados sobre quais estratégias de aprendizagem (de estudo) passaram ou pretendem utilizar, 11 estudantes indicaram a estratégia de resumir. Em comparação com o questionário pré-oficina, no qual 7 estudantes afirmaram utilizar essa estratégia, observa-se um aumento notável.

Esses achados estão em consonância com a literatura, que aponta que intervenções pedagógicas, como a oficina realizada neste estudo, são promotoras do aumento na frequência de uso de estratégias de aprendizagem (Portilho e Kuster, 2006; Teixeira e Alliprandini, 2013; Vieira, Frison e Veiga-Simão, 2015; Costa e Boruchovitch, 2015; Fernandes e Frison, 2015 *apud* Santos, 2016).

4.6.1.7 Categoria 2 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) autoexplicação, emergida no quinto encontro

A categoria a ser analisada emergiu no quinto encontro, após a abordar a estratégia de ARA **Organização e transformação**, especificamente a estratégia de **autoexplicação**. Essa estratégia consiste, segundo Coéffe (1996), em explicar e discutir consigo mesmo aquilo que está sendo aprendido, utilizando a própria linguagem. Trata-se de uma estratégia de aplicação relativamente simples (Dunlosky *et al.*, 2013). Ao realizar a autoexplicação, o estudante tende a memorizar e evocar o conhecimento com maior eficácia.

Após o trabalho com os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional da estratégia, e a partir da questão 01 (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**) e questão 02 (**“Relate, detalhadamente,**

como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.”), emergiram os DSC a seguir:

DSC oriundo da questão 01: *Aprendi sobre e a usar a estratégia de autoexplicação, a técnica de Feynman (com os 4 passos) para entender melhor os conteúdos (E7, E12).* DSC fruto da questão 02: *A técnica de auto explicação e de Feynman ajuda a entender e organizar melhor o conteúdo que estou estudando, o que facilita a memorização e a aplicação do conhecimento (E7, E12).*

Ambos os DSC apresentam baixa representatividade, situando-se bem aquém dos resultados evidenciados no questionário aplicado no pós-oficina. Em tal instrumento, especificamente na questão 06, **“Após os encontros da oficina, quais destas estratégias de aprendizagem (de estudo) você passou ou passará a utilizar quando for estudar? (Pode ser mais de uma)”**, verificou-se que 10 dos 13 estudantes afirmaram que passaram ou passarão a utilizar a estratégia de autoexplicação. Frisa-se que, antes da intervenção, no questionário pré-oficina, apenas 6 dos 13 estudantes relataram utilizar essa estratégia, o que evidencia um efeito positivo da intervenção.

No que se refere aos DSC, observa-se a apropriação dos conhecimentos declarativo, procedimental e condicional, bem como a percepção de instrumentalidade da estratégia de autoexplicação.

Nos discursos, também há menção à técnica Feynman, o que se explica pelo fato de o pesquisador ter abordado a estratégia de autoexplicação no interior dessa técnica. A escolha por essa abordagem fundamenta-se em Dunlosky *et al.*, (2013), que apontam que a autoexplicação apresenta maior eficácia quando realizada durante o estudo, em comparação à sua realização posterior.

A partir dessa reflexão, especialmente considerando o menor potencial da estratégia quando aplicada após o estudo de determinado conteúdo, o pesquisador optou por integrá-la à técnica Feynman. De acordo com Alves e Ferreira (2023), essa técnica consiste em quatro etapas organizadas em uma lógica processual e cíclica. É, sobretudo, nas etapas 2 e 4 que a estratégia de autoexplicação se manifesta de forma mais evidente. Ao integrá-la a esse processo estruturado, a autoexplicação é potencializada, uma vez que passa a compor um sistema mais robusto de aprendizagem, capaz, inclusive, de evidenciar lacunas na construção do conhecimento.

Além disso, a estratégia de autoexplicação também emergiu em outra questão do questionário pós-oficina, especificamente na questão 16: **“Relate (com detalhes) o que você tem feito ou pretende fazer que tem ajudado/poderá ajudar a você se lembrar do que**

estudou, ou seja, manter o conteúdo estudado na memória de longo prazo?”. A seguir, tem-se o DSC: *Uma técnica que tenho usado é a elaboração, que consiste em conectar o novo conteúdo com o que eu já sei. Isso me ajuda a criar associações e a dar significado ao que estou aprendendo, o que facilita a memorização. Pretendo também fazer à auto explicação, como se estivesse ensinando, já que isso me ajuda a gravar ainda mais. Percebi que, quando releio ou explico para mim mesma, o conhecimento fixa mais (E7, E8, E15).*

Salienta-se que a pergunta não trata diretamente a respeito da estratégia de autoexplicação. Não obstante, no interior do DSC, essa estratégia foi mencionada. Constatase, portanto, que ela já vem sendo utilizada pela turma, e os resultados observados sustentam a continuidade de sua implementação.

Esses achados estão de acordo com a literatura. Conforme apontam Dunlosky *et al.*, (2013), ao implementar a estratégia de autoexplicação, o estudante tende a memorizar e evocar o conhecimento de forma mais eficaz. Nesse sentido, a autoexplicação contribui tanto para o processo de aquisição ou, como denomina Izquierdo (2002), de aprendizagem, quanto para a evocação, entendida como a capacidade de recordar ou recuperar o conteúdo aprendido.

4.6.1.8 Categoria 6 – Memórias, emergida no quinto encontro

Esta categoria emergiu após abordar uma das estratégias propostas de ARA por Zimmerman e Martinez-Pons, a saber: **Repetição e memorização**, com ênfase nos processos de memória. Posteriormente à abordagem, os estudantes responderam às questões 01 e 02 cujos textos foram: Questão 01 (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**); Questão 02 (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.”**). Em função das questões emergiram DSC.

O DSC advindo da questão 01: *Aprendi sobre os três tipos de memória: memória a de curtíssimo prazo, a de curto prazo e a longo de prazo. Assim, compreendi melhor os tipos de memória. A de curto prazo, que guarda informações por pouco tempo, a de longo prazo, que armazena conhecimentos de forma mais duradoura, e ainda a memória declarativa, ligada a fatos e informações que conseguimos explicar e contar, e até sobre a memória que a gente nunca esquece. Nesse contexto, aprendi a como reter informações a longo prazo. O tema favorito foi sobre a memória! (E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E15).*

DSC oriundo da questão 02: *Memórias (de curtíssimo, curto e longo prazo). A memória de curto prazo facilita na hora de compreender o conteúdo, enquanto a de longo prazo permite*

guardar o aprendizado e utilizá-lo depois em provas, trabalhos e situações do dia a dia. Entender como funciona a memória me ajuda a otimizar minhas estratégias de estudo, como a repetição espaçada e a intercalação de conteúdos. Além disso, entender os tipos de memória pode me ajudar a organizar melhor os estudos, reter o que é mais importante e lembrar com mais facilidade. Saber mais sobre os processos da memória foi realmente interessante (E5, E7, E8, E11).

Ao analisar os DSC, pressupõe-se que os estudantes se apropriaram de aspectos importantes relacionados ao tema memória, tais como seus tipos, funções e os benefícios de compreender o seu funcionamento. Chamam a atenção trechos que expressam juízos de valor acerca da temática (*“O tema favorito foi sobre a memória!”*; *“Saber mais sobre os processos da memória foi realmente interessante”*), pois sugerem uma atenção interessada por parte dos estudantes, podendo ter refletido na aprendizagem sobre a temática.

Pelas lentes de Lent (2010), a atenção é condição de acesso à aprendizagem, ou seja, é necessário, primeiramente, direcionar a atenção para que, posteriormente, ocorra a aprendizagem. Nesse contexto, o cérebro tende a direcionar a atenção para aquilo que considera mais relevante.

Assim, considerando o intenso fluxo de estímulos e informações ao qual os estudantes estão expostos, esses elementos passam por um filtro baseado em critérios como preferências pessoais, necessidades, experiências, relevância e estado emocional (Cosenza; Guerra, 2011). Embora outros fatores também sejam relevantes no processo atencional, observa-se que, nos DSC, as preferências pessoais e a relevância atribuída ao tema se fazem presentes, podendo ter influenciado positivamente a atenção e, conseqüentemente, a aprendizagem acerca da memória.

Ainda no contexto dessa temática, chama-se atenção para o papel central da memória no processo de aprendizagem. Em função disso, torna-se fundamental que os estudantes conheçam formas eficazes de estudar, isto é, métodos que favoreçam o funcionamento da memória (Amaral; Guerra, 2020; Bessa, 2022). Nesse cenário, evidenciam-se duas estratégias mencionadas no segundo DSC: a repetição espaçada e a prática intercalada. Essas formas de estudo também emergem em outra categoria do quinto encontro, intitulada “Categoria 3: Prática de estudo espaçada, intercalada e distribuída”.

Na sequência, apresentam-se os dois DSC que emergiram das duas questões dessa categoria. A partir da questão 01, emergiu o seguinte DSC: *Aprendi sobre a prática espaçada, prática intercalada e prática distribuída. A como realizar práticas de estudos que trazem bons resultados, como a prática espaçada, prática intercalada e prática distribuída. Estratégias*

para estudar melhor e de modo mais eficiente e para melhorar a aprendizagem (E4, E5, E7, E10, E12).

E a partir da questão 02, emergiu o seguinte DSC: *Compreendi melhor como funciona a memória e aprendi sobre as práticas de estudos que trazem bons resultados (prática espaçada, prática intercalada e prática distribuída). Posso aplicar essas práticas nos meus estudos para aumentar a retenção do conhecimento a longo prazo e melhorar o meu desempenho (E7, E12, E15).*

Inicialmente, é importante frisar que, para além das duas formas de estudo mencionadas pelos estudantes (prática espaçada e prática intercalada), nesses DSC da categoria 3 também emerge uma terceira forma: a prática distribuída. Embora seja comum encontrar, na literatura, diferentes nomenclaturas para essas práticas, o essencial reside nos princípios que as sustentam. Em linhas gerais, a prática espaçada consiste em estudar determinado conteúdo em intervalos de tempo; a prática intercalada diz respeito ao estudo alternado de dois ou mais tópicos ou disciplinas; e a prática distribuída concerne à divisão do conteúdo em partes menores ao longo do tempo.

Conforme evidenciado nos DSC, essas práticas podem produzir resultados relevantes, tais como maior eficiência nos estudos, aumento da retenção do conhecimento e melhorias no processo de aprendizagem. Esses achados encontram respaldo na literatura. Roediger e McDaniel (2018), ao abordarem a prática espaçada, afirmam que seus benefícios são amplamente comprovados. Segundo os autores, espaçar as sessões de estudo, permitindo certo grau de esquecimento antes da revisão, favorece a reconsolidação e o fortalecimento da memória de longo prazo, caracterizando-se como uma estratégia poderosa de aprendizagem.

No mesmo sentido, Cepeda *et al.*, (2006 *apud* Weinstein, Madan e Sumeracki, s.d.) apresentam, por meio de uma meta-análise, evidências consistentes sobre os benefícios da prática espaçada. Os resultados indicam que, ao distribuir a repetição de um conteúdo ao longo do tempo, há maior retenção em longo prazo. Em contraste, a prática intensiva, caracterizada pelo estudo concentrado em uma única sessão, mostra-se menos eficaz. Assim, estudar um mesmo conteúdo em múltiplas sessões tende a gerar melhores resultados do que estudá-lo de forma condensada.

Os autores também relatam um estudo com 38 médicos residentes, submetidos a quatro aulas com componentes teóricos e práticos. Um grupo realizou todas as aulas em um único dia, enquanto o outro as distribuiu ao longo de quatro semanas. Em avaliação realizada um mês depois, o grupo que adotou a prática espaçada apresentou melhor desempenho teórico e prático. No grupo que concentrou as aulas em um único dia, além de obterem notas inferiores nas

avaliações, 16% dos participantes não conseguiram concluir adequadamente os procedimentos propostos.

No que se refere à prática intercalada, Roediger e McDaniel (2018) chamam a atenção para a sua impopularidade, pois frequentemente é percebida como menos eficiente por gerar a sensação de aprendizagem mais lenta. Não obstante, Dunlosky *et al.*, (2013), ao compararem o estudo em blocos (prática intensiva) com o estudo intercalado, constataram maior eficácia deste último, independentemente de ocorrer dentro de uma mesma disciplina ou entre diferentes conteúdos.

Um exemplo disso é apresentado em um estudo com universitários, no qual dois grupos resolveram problemas de cálculo de volume de sólidos geométricos. Inicialmente, o grupo que estudou de forma agrupada obteve melhor desempenho (89% de acertos), ao passo que o grupo que intercalou os blocos de sólidos geométricos obteve 63% de acertos. Contudo, em avaliação realizada uma semana depois, o grupo que obteve melhor desempenho apresentou queda significativa de rendimento (acertando apenas 20%), enquanto o grupo que estudou de forma intercalada manteve o mesmo desempenho (Roediger; McDaniel, 2018).

Esses estudos corroboram os achados dos DSC, ao evidenciarem que tanto a prática espaçada quanto a intercalada favorecem a retenção do conhecimento, por estarem associadas ao fortalecimento da memória de longo prazo.

No que diz respeito à prática distribuída, Dunlosky *et al.*, (2013) a apresentam como uma alternativa às práticas intensivas e contínuas. Enquanto estas últimas se apoiam predominantemente na memória de curto prazo, a prática distribuída favorece o armazenamento em longo prazo. Além disso, os autores ressaltam que essa estratégia é particularmente eficaz para conteúdos complexos, uma vez que a divisão do material em partes menores facilita sua compreensão e apropriação. Dessa forma, pode-se afirmar que os DSC dos estudantes estão em consonância com a literatura ao reconhecerem as contribuições dessa prática.

Diante do exposto, ou seja, (1) a apropriação, pelos estudantes, de aspectos relevantes relacionados à temática da memória; e (2) a consonância entre os DSC e os achados da literatura, torna-se oportuno apresentar também os resultados do questionário aplicado pós-oficina no âmbito dessa temática. A partir da questão 16 (**“Relate (com detalhes) o que você tem feito ou pretende fazer que tem ajudado/poderá ajudar a você se lembrar do que estudou, ou seja, manter o conteúdo estudado na memória de longo prazo?”**), emergiu o seguinte DSC:

Para conseguir lembrar melhor do que estudo e guardar o conteúdo na memória de longo prazo, tenho procurado mudar algumas atitudes. Uma delas é revisar o que aprendi em

diferentes momentos (revisar os assuntos). Organizo meu cronograma de estudo para incluir momentos específicos de revisão, intercalo as matérias para não ficar cansativo. Acredito que lendo os textos sublinhados e criando, melhorando ou relendo mapas conceituais poderá ajudar a lembrar dos assuntos! Além disso, faço a revisão espaçada que consiste em revisar o conteúdo em intervalos de tempo cada vez maiores. Por exemplo, reviso o conteúdo no mesmo dia em que estudei, depois um dia depois, depois uma semana depois e assim por diante (E2, E3, E5, E7, E8, E9, E10, E12).

A partir do DSC, aventa-se que os estudantes tendem a conduzir seu processo de estudo considerando os aspectos abordados durante a oficina. Dos 13 estudantes que responderam à questão 16, 8 manifestaram essa expectativa. No que se refere especificamente à temática da memória, o resultado emergido de outra questão se mostra ainda mais promissor: todos os 13 estudantes afirmaram que pretendem utilizar alguma estratégia para melhorar a memorização dos conteúdos.

Outro aspecto particularmente relevante presente nesse DSC é a menção à necessidade de variação das estratégias de aprendizagem e de sua repetição diversificada como forma de potencializar o aprendizado: *“Acredito que lendo os textos sublinhados e criando, melhorando ou relendo mapas conceituais poderá ajudar a lembrar dos assuntos! Além disso, faço a revisão espaçada que consiste em revisar o conteúdo em intervalos de tempo cada vez maiores. Por exemplo, reviso o conteúdo no mesmo dia em que estudei, depois um dia depois, depois uma semana depois e assim por diante”*.

Ao proceder desta forma, os estudantes encontram lastro na literatura:

Escutar e escrever, ver e rever vídeos, ler e discutir, levantar hipóteses, tirar dúvidas, fazer apontamentos, errar e buscar outros caminhos, explicar para os colegas, fazer mapa mental, ter experiências sensoriais, tudo isso favorece o estabelecimento e o fortalecimento de sinapses e dá oportunidade para que os circuitos neurais envolvidos com aquela informação sejam ativados com mais frequência, formando uma rede de memória mais robusta. Ver um conteúdo de maneira superficial, passar rapidamente para outro e só voltar a resgatá-lo no momento da avaliação não permite o processamento neural necessário para uma aprendizagem efetiva. Em contrapartida, informações repetidas, de forma diferenciada e relevante, resultarão em novas conexões nervosas, estabilizadas no cérebro. Elas se constituirão em registros fortes, que tendem a resistir ao tempo (Van Atteveldt, N. *et al.* (2014); Cosenza, R. M., e Guerra, L. B. (2011) *apud* Amaral e Guerra (2020).

Conforme se pode constatar, é por meio da repetição diversificada que a memória vai sendo consolidada e reconsolidada. Por diversificação, entende-se o uso de uma variedade de estratégias de aprendizagem, tais como as já mencionadas no corpo desta dissertação, nos DSC e abordadas durante a oficina, a saber: sublinhar; resumir; autoexplicação; elaboração de

questões; mapa conceitual; e as práticas espaçada, distribuída e intercalada. Ao proceder dessa forma, conforme sustentado pela literatura, contribui para a formação de memórias de longo prazo.

4.6.1.9 Categoria 4 – Contribuições e dificuldades na implementação das estratégias de aprendizagem (de estudo), emergida no quinto encontro

A presente categoria emergiu a partir de uma atividade desenvolvida no quinto encontro, na qual os estudantes foram convidados a socializar as contribuições e dificuldades relacionadas a três estratégias de aprendizagem (de estudo): sublinhar, elaboração de questões e autoexplicação. Os resultados dessa socialização foram revelados por meio das respostas às questão 01 (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**) e questão 02 (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontros pode te ajudar nos estudos.”**). Os DSC apresentados a seguir são decorrentes dessas duas questões.

DSC da questão 01: *Discutimos as contribuições e dificuldades ao realizar as estratégias de elaboração de questões, sublinhar e resumir. Relembrando o sublinhar, a importância de sublinhar da forma correta, e a importância de resumir (E4, E7, E10).* E o DSC da questão 02: *Ao conhecer as contribuições e dificuldades dessas estratégias (elaboração de questões, sublinhar e resumir) posso utilizá-las de forma mais eficiente e evitar os erros mais comuns. Por exemplo: ao sublinhar o texto, preciso ler ele (se necessário várias vezes) pra sublinhar só as partes importantes, pra não sublinhar demais ou sublinhar de forma incompleta. Ou seja, é preciso ler e entender para depois sublinhar as partes importantes (E5, E7, E10, E15).*

Os DSC expressam um momento particularmente rico da oficina: a socialização das contribuições e dificuldades percebidas pelos estudantes durante a implementação das três estratégias mencionadas. Nessa ocasião, além de mobilizar as crenças de autoeficácia, alimentadas por meio da experiência vicária, os estudantes puderam explicitar sua relação com as estratégias, revelando acertos, dificuldades e dúvidas, o que oportunizou ao pesquisador realizar intervenções e ajustes no percurso formativo.

A literatura sobre ARA destaca não apenas a importância da dimensão prática das estratégias, considerada indispensável para o desenvolvimento da autonomia no processo de estudar (Rosário, 2004; Zimmerman, 2000 *apud* Salgado, 2013), mas também o papel do feedback como mecanismo que possibilita identificar e corrigir discrepâncias entre o

pensamento e a ação (Bandura, 2008; Kitsantas; Zimmerman, 2006 *apud* Salgado, 2013). Nesse sentido, o feedback contribui para ampliar a eficácia das estratégias de aprendizagem, configurando-se como uma prática amplamente respaldada na literatura para o fortalecimento da ARA (Schloemer; Brenan, 2006; Zimmerman; Bonner; Kovach, 2008; Hofer; Yu; Pintrich, 1998 *apud* Salgado, 2013).

Diante disso, sugere-se que outras intervenções também incorporem momentos de socialização das estratégias trabalhadas. Nesse contexto, ressalta-se que o planejamento inicial da oficina contemplava mais oportunidades dessa natureza, contudo, em função da limitação de tempo, não foi possível implementá-las conforme idealizado.

Na sequência, é apresentada a única categoria emergida do sexto encontro, também situada na fase de Execução do modelo PLEA.

4.6.1.10 Categoria 1 – Estratégia de aprendizagem (de estudo) mapa conceitual, emergida no sexto encontro

Esta categoria emergiu após a abordagem da estratégia de ARA **Organização e transformação**, especificamente o **mapa conceitual**. A estratégia de aprendizagem (de estudo) mapa conceitual se configura como uma estratégia de organização, cuja finalidade é estruturar o conhecimento de outra forma, tornando-o mais significativo (Boruchovitch e Góes, 2020; Rosário, 2004).

Após a abordagem dos conhecimentos declarativo, procedimental e condicional da estratégia, os estudantes responderam à questão 01 (“**O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)**”) e à questão 02 (“**Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.**”), das quais emergiram os DSC apresentados a seguir:

DSC originado da questão 01: *Aprendi que o mapa conceitual é uma ferramenta visual que organiza ideias de forma hierárquica, partindo de um conceito central e ligando-o a outros mais específicos por meio de palavras de ligação que dão sentido às conexões. Ele mostra como os conceitos se relacionam entre si, ajudando a compreender conteúdos complexos e a memorizar melhor. Ademais, aprendi a fazer um mapa conceitual. Aprendi a fazer o mapa conceitual na prática, e os conceitos de cada elemento aplicado, ou seja, aprendi e pratiquei o mapa conceitual. Nunca tinha ouvido falar, mas entendi as ferramentas dele e vou pôr em prática nos meus estudos. Isso vai me ajudar a revisar determinados assuntos que tenho dificuldades, me ajudar a organizar o que aprendi e conseguir realizar melhor entendimento.*

Foi muito fácil, sinceramente estava achando que seria mais complicado, porém tudo foi muito simples. Não tenho certeza se foi porque eu já tinha guardado as informações do texto ou porque a moça do vídeo explicou bem, porém não ter dificuldades para realizá-lo me deixou surpresa e ao mesmo tempo bem orgulhoso. Porque vi que ele realmente vai ser útil no meu dia a dia. Posso utilizar o mapa conceitual pra melhorar os meus estudos (E2, E4, E5, E6, E8, E9, E11, E12, E14, E15).

E o DSC fruto da questão 02: Aprendi a como montar um mapa conceitual, e que ele deve ser feito de forma organizada e que faça sentido, ele precisa ter o conceito, as palavras de enlace e as proposições. Acredito que o mapa conceitual vai me ajudar muito a estudar principalmente para coisas como testes e provas, sinceramente não gosto muito de mapa mental, então não uso. No início, pensei que os dois eram a mesma coisa ou parecidos, então estava com um pé atrás sobre fazê-lo, no entanto ter pesquisado me ajudou muito principalmente porque ao meu ver a estrutura do mapa conceitual é muito mais organizada e mais clara, de modo que entendo melhor o que o autor que passar para quem está lendo, é fácil de fazer, de entender e principalmente de aprender a usar. Com o mapa conceitual vou conseguir elaborar melhor a organização dos ensinamentos que desenvolvi durante a aula e facilita a revisão, quando for revisar novamente para solidificar o conhecimento aprendido. Além disso, o mapa conceitual pode me ajudar nos estudos porque transforma conteúdos extensos em esquemas visuais mais simples, facilitando a compreensão e a memorização. Ele permite ver de forma clara como as ideias estão conectadas, ajudando a identificar o que já foi entendido e o que ainda precisa ser revisado, serve como uma ferramenta rápida de revisão antes de provas e trabalhos, o que pode me auxiliar a relembrar de pontos importantes. Ou seja, facilita revisões e aprendizagem significativa. Outro benefício é que vai organizando o conhecimento de maneira lógica e significativa (E4, E5, E6, E8, E9, E11, E12, E14, E15).

Pelo viés qualitativo, os DSC evidenciam a apropriação do conhecimento declarativo, procedimental e a percepção de instrumentalidade para a estratégia. No DSC construído a partir da questão 01, destacam-se os seguintes ganhos associados ao uso do mapa conceitual: (1) compreensão de conteúdos complexos; (2) memorização dos conteúdos; (3) melhor organização do conhecimento; e (4) facilitação da revisão.

Os resultados deste estudo encontram eco em outras pesquisas nacionais realizadas com estudantes do EM, que apontam benefícios semelhantes: (1) melhora na compreensão do conteúdo (Bizeti e Perez, 2018; Boruchovitch e Góes, 2020); (2) potencialização da memorização (Santos *et al.*, s.d.; Boruchovitch e Góes, 2020); e (3) melhor organização do

conteúdo, além de facilitação da revisão para provas (Santos *et al.*, s.d.; Bizeti e Perez, 2018; Boruchovitch e Góes, 2020).

Outros benefícios do mapa conceitual também são mencionados no DSC construído a partir da questão 02: (1) promoção da aprendizagem significativa; (2) auxílio na identificação de lacunas na construção do conhecimento; e (3) transformação de conteúdos extensos e complexos em esquemas visuais. Esses achados também encontram sustentação na literatura. No que se refere à aprendizagem significativa, Moreira (2012) afirma que os mapas conceituais foram concebidos com esse propósito, permitindo a reorganização das estruturas cognitivas por meio da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa.

Quanto ao segundo benefício, o autor também destaca que o uso de mapas conceituais possibilita avaliar a aprendizagem, contribuindo para a identificação de lacunas na construção do conhecimento, o que permite ao estudante revisar e aprofundar os conteúdos posteriormente. Por fim, em relação ao terceiro aspecto, ressalta-se que os mapas conceituais são particularmente eficazes na construção de inferências complexas e na integração de informações, devido à sua natureza de organizador gráfico (Vekiri, 2002 *apud* Tavares, 2007). Para Tavares, a comunicação gráfica tende a ser mais eficiente para conteúdos complexos, uma vez que o processamento de imagens exige menor carga cognitiva em comparação ao processamento exclusivamente verbal.

Outras três questões concernentes à elaboração do mapa conceitual emergem nos DSC e merecem análise. A primeira refere-se à surpresa dos estudantes diante da facilidade em elaborar o mapa conceitual, o que resultou em um sentimento de orgulho em relação ao próprio desempenho. Nesse contexto, observa-se que havia uma expectativa de que a elaboração do mapa conceitual seria uma tarefa difícil, expectativa que foi superada de forma positiva.

As outras duas questões dizem respeito às justificativas apresentadas pelos estudantes para explicar essa percepção de facilidade para a elaboração. No segundo DSC, são indicadas duas razões principais: (1) o trabalho com a estratégia mapa conceitual a partir de um texto que abordava a própria estratégia; e (2) o contato prévio com o mapa conceitual antes da participação no encontro.

No que se refere à primeira justificativa, destaca-se que o texto mencionado pelos estudantes corresponde ao proposto por Boruchovitch e Góes (2020), intitulado “**Mapas conceituais: uma ferramenta para promoção da aprendizagem significativa**”. As autoras apontam que a abordagem da estratégia por meio de um texto que discute a própria estratégia favorece sua compreensão, razão pela qual recomendam sua utilização em contextos de

intervenção. Ressalta-se que tal recomendação foi incorporada neste estudo, e os resultados apontam efeitos positivos.

A segunda justificativa relaciona-se à explicação prévia da estratégia mapa conceitual. De acordo com o DSC, essa explicação foi realizada por uma mulher e avaliada como satisfatória. Nesse contexto, evidencia-se a presença de duas estratégias de ARA subjacentes: **Procura de informação e Procura de ajuda**. Tais estratégias foram incentivadas ao longo da oficina, sempre que os estudantes julgassem necessário recorrer a diferentes fontes ou solicitar auxílio para a realização das atividades. Especificamente no trabalho com o mapa conceitual, o pesquisador orientou que os estudantes realizassem buscas prévias sobre a estratégia antes do sexto encontro. O DSC indica a efetividade dessa orientação, uma vez que os estudantes reconhecem que o contato prévio contribuiu para a compreensão e elaboração dos mapas conceituais.

Dentre as duas questões citadas nos discursos, cabe frisar que a utilização do texto proposto por Boruchovitch e Góes (2020) como suporte didático para o ensino da estratégia mapa conceitual se mostrou uma escolha foi eficaz. Como indicativo dessa efetividade, observa-se que emergiu uma categoria relacionada ao mapa conceitual já no quarto encontro, momento em que o supramencionado texto foi trabalhado no contexto de outra estratégia de aprendizagem. A presença dessa categoria pode ser verificada no Quadro 17.

No interior da referida categoria, emergida do quarto encontro, foram construídos dois DSC. Um DSC a partir da questão 01 (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**): *Aprendi sobre o mapa conceitual e sua importância, o conceito, relações e elementos desse tipo de diagrama (E4, E6, E8)*. E o DSC originado a partir da questão 02 (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.”**): *Contextualizando os assuntos a partir do mapa conceitual. O uso de mapas conceituais, por exemplo, funciona como um diagrama de organização, que resume e conecta ideias, facilitando a compreensão e a memorização (E6, E8)*.

Consoante evidenciado, nos DSC emergiram aspectos relevantes relacionados à estratégia mapa conceitual. Um dado curioso diz respeito ao fato de que, no quarto encontro, os estudantes tiveram contato com o texto sobre mapa conceitual durante a implementação das estratégias sublinhar e elaboração de questões. Posteriormente, ao serem instigados a responder o que aprenderam no encontro e como esse aprendizado poderia contribuir para seus estudos, alguns estudantes mencionaram, nos DSC, o mapa conceitual e seus benefícios.

Embora esse resultado possa ser considerado inesperado, ele aponta para o potencial pedagógico do texto sugerido por Boruchovitch e Góes (2020). Tal achado corrobora a tese defendida pelas autoras, segundo a qual trabalhar com o texto sobre a estratégia de mapa conceitual contribui para sua compreensão.

No viés quantitativo, realça-se que a estratégia mapa conceitual foi a mais representativa de toda a pesquisa, contando com a participação de 90,91% dos estudantes na construção do DSC, isto é, 10 dos 11 participantes do sexto encontro. Essa elevada representatividade também foi observada em outros dois momentos: (1) na atividade realizada em sala de aula e (2) no questionário aplicado no pós-oficina.

Na atividade, dos 11 estudantes presentes, 10 afirmaram que pretendiam utilizar a estratégia posteriormente, enquanto 1 indicou que talvez a utilizasse. Já no questionário pós-oficina, 8 de 13 estudantes afirmaram que passaram ou passarão a utilizar o mapa conceitual. Esses resultados são considerados promissores. Mossi e Júnior (2022) argumentam que uma boa aceitação dessa estratégia está relacionada ao nível de compreensão e à percepção de sentido em sua utilização.

Boruchovitch (2001 *apud* Boruchovitch e Góes, 2020) corrobora a perspectiva de Mossi e Júnior, ao sustentar que os estudantes precisam compreender não apenas o que é a estratégia, mas também como e quando utilizá-la. Contudo, cumpre chamar atenção para a redução do número de estudantes que afirmaram que utilizariam a estratégia no questionário pós-oficina. Enquanto, na atividade do sexto encontro, 10 de 11 estudantes indicaram intenção de uso, no questionário esse número foi reduzido para 8 de 13. Entre as possíveis hipóteses interpretativas para essa redução, destacam-se: dificuldades na implementação da estratégia, predileção por outras estratégias em função de hábitos já consolidados e limitação de tempo para sua aplicação.

Ainda pelo viés quantitativo, ressalta-se que, no questionário pré-oficina, apenas 1 estudante afirmou utilizar o mapa conceitual. Entretanto foi observado que o estudante, na verdade, se referia ao mapa mental, configurando certa confusão. Tais inconsistências podem estar relacionadas ao caráter ainda incipiente do trabalho com mapas conceituais no contexto educacional brasileiro, especialmente como estratégia de aprendizagem (Correia *et al.*, 2023).

O desconhecimento da estratégia mapa conceitual por parte da totalidade da turma, evidenciado neste estudo, diverge de outras pesquisas. No estudo de Boruchovitch e Góes (2020), realizado em uma escola pública do Paraná com turmas do 1º e 3º anos do EM, 96,2% dos participantes afirmaram que já tiveram contato pedagógico com os mapas conceituais. Resultados distintos também foram encontrados por Mossi e Júnior (2022), em uma escola

pública de Campo Grande (MS), e por Santos *et al.*, (s.d.), em que estudantes demonstraram familiaridade com a estratégia, não apresentando estranhamento durante sua aplicação.

Diante dessas divergências nos achados, sugere-se a realização de novas investigações que possam aprofundar a compreensão sobre o uso de mapas conceituais no Brasil, tanto no que se refere à sua presença nas práticas escolares quanto à sua consolidação como estratégia de aprendizagem, complementando os achados de Correia *et al.*, (2023).

Por fim, ainda no âmbito da estratégia mapa conceitual, destacam-se as motivações apresentadas pelos estudantes, na atividade do sexto encontro, para justificar sua utilização futura. Retomando que 10 de 11 estudantes indicaram intenção de uso, as principais razões apontadas foram: (1) ajuda na apropriação do conteúdo; (2) melhora na compreensão; (3) facilitação da revisão para provas; (4) organiza o conhecimento; e (5) promoção de uma aprendizagem mais dinâmica. Tais motivações estão em consonância com a literatura e evidenciam o potencial dessa estratégia como recurso significativo para o processo de estudar.

4.6.1.11 Síntese das contribuições do 4º, 5º e 6º encontros, situados na fase Execução do PLEA

O conjunto de dados emergidos do 4º, 5º e 6º encontros, situados na fase de Execução do modelo PLEA, revelou contribuições relevantes para o processo de estudo nos seguintes itens: estratégias de aprendizagem (sublinhar, resumir, elaboração de questões, autoexplicação e mapas conceituais); procrastinação; tomada de apontamentos; procura de informações em ferramentas digitais; e memórias.

Em linhas gerais, evidenciou-se que os estudantes compreenderam a dimensão declarativa das estratégias de ARA **(2) Organização e transformação; (5) Tomada de apontamentos; (8) Repetição e memorização; (9-11) Procura de ajuda; (4) Procura de informação**, além de demonstrarem boa condução na dimensão procedimental e percepção de instrumentalidade para essas estratégias.

Considerando as estratégias abordadas e os DSC que emergiram delas, é possível sintetizar as principais contribuições dos encontros para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao seu processo de estudar. No âmbito da estratégia de ARA **Organização e transformação**, destacam-se avanços na estratégia sublinhar, tais como: utilização do material sublinhado posteriormente, como, por exemplo, para elaboração de resumos ou revisão da matéria; estabelecimento de critérios para o sublinhar; não sublinhar na primeira leitura; e sublinhar apenas as partes essenciais.

Especificamente sobre a estratégia de elaboração de questões, salienta-se que contribuiu para que os estudantes aprendessem e fixassem melhor os conteúdos; estimulou reflexões durante a leitura; auxiliou na identificação de palavras e ideias-chave; e favoreceu a compreensão textual.

No escopo da mesma estratégia de ARA (**Organização e transformação**), evidencia-se que aprender a resumir contribuiu para a melhoria na compreensão e fixação dos conteúdos. Destaca-se, ainda, a apropriação do processo de sumarização, considerado essencial na elaboração de resumos, por possibilitar a síntese das informações. Adicionalmente, os estudantes indicaram a intenção de avaliar seus próprios resumos por meio do barema proposto por Machado. Ao proceder dessa forma, colocam em prática o movimento de intra-fases do modelo PLEA, isto é, realizam a avaliação daquilo que foi executado, o que contribui para o desenvolvimento da ARA (Rosário, 2004).

Outra estratégia de aprendizagem que apresentou contribuições foi a autoexplicação, também situada no âmbito da **Organização e transformação**. Seu uso favoreceu a memorização e evocação dos conteúdos estudados, bem como a identificação de lacunas no processo de construção do conhecimento.

Ainda no âmbito dessa estratégia de ARA **Organização e transformação**, a utilização de mapas conceituais revelou contribuições importantes para o processo de estudar, tais como: melhoria na compreensão de conteúdos, especialmente os mais complexos; potencialização do uso da memória; facilitação da revisão; identificação de lacunas na construção do conhecimento; e promoção de aprendizagem significativa.

É preciso destacar que os estudantes revelaram o aumento no uso ou na expectativa de utilização das seguintes estratégias de aprendizagem: sublinhar, elaboração de questões, autoexplicação, resumir e mapa conceitual. Assim sendo, partindo do pressuposto de que essas estratégias de aprendizagem podem ser definidas como métodos e procedimentos que contribuem para que os estudantes se apropriem do conhecimento socializado, aprimorando seus processos de aprender (Weinstein *et al.*, 2011), conclui-se que abordar tais estratégias durante a oficina resultou na ampliação das formas de aprender, mobilizando os estudantes na condição de agentes da sua aprendizagem.

Por fim, é importante realçar que, para além do momento de implementação da estratégia, os estudantes foram suscitados a automonitorar sua execução, buscando identificar se ela está contribuindo para alcançar os objetivos para os quais foi pensada. Nesse sentido, Casiraghi, Almeida e Boruchovitch (2022) sustentam que as estratégias de aprendizagem são

uma variável-chave do processo de ARA, sendo seu uso efetivo um fator intimamente associado ao rendimento escolar (Inácio, Boruchovitch e Bzuneck, 2021).

No âmbito da procrastinação, evidenciou-se que estudantes se apropriaram tanto do conceito quanto de formas de enfrentamento à procrastinação. Quanto às formas de enfrentamento à procrastinação, destacaram-se a menção à divisão das tarefas em partes menores e à aplicação da regra dos 5 minutos, inclusive esta última reverberando nas crenças de autoeficácia. Por fim, outra contribuição foi a ampliação sutil da compreensão sobre o fenômeno da procrastinação, tornando-o mais identificável pelos estudantes.

Outra estratégia de ARA abordada no escopo da fase de Execução foi a **Tomada de apontamentos**. Essa estratégia, trabalhada no interior do método Cornell, foi estimulada desde o primeiro encontro. Algumas contribuições foram identificadas em torno da tomada de apontamentos: favorece a atenção durante a aula ou leitura; promove melhorias na organização do conteúdo; viabiliza o processamento do conhecimento em diferentes camadas; facilita a revisão; e auxilia na apropriação do conteúdo. Além disso, também foi evidenciado um aumento, ou expectativa de aumento, na utilização dessa estratégia.

Diante do exposto, pressupõe-se que os estudantes passem a estudar com mais atenção e a se manter ativos em seu processo de aprendizagem, avaliando e definindo o que devem anotar. Com efeito, tendem a produzir um material inacabado, porém organizado e autoral, favorecendo o aprendizado, facilitando a revisão e contribuindo para a consolidação da memória de longo prazo. Importa dizer que, no interior desse processo, subjazem as intra-fases do PLEA, uma vez que os estudantes devem realizar ações antes, durante e após a elaboração das anotações. Assim, reforça-se e estimula-se a implementação do movimento autorregulatório.

Já encaminhando para o final, no âmbito da estratégia de ARA **Repetição e memorização**, especificamente da temática memórias, emergiram as seguintes contribuições para o processo de estudar: conhecimento sobre os tipos de memória e apropriação de práticas (espaçada, intercalada e distribuída) que favorecem a memória de longo prazo. A partir desse cenário, especula-se que os estudantes busquem implementar formas de estudo que favoreçam a aprendizagem e sua manutenção. Outro ganho foi o fato de a totalidade dos estudantes afirmar que utilizaria esses métodos que contribuem para a formação de memórias de longo prazo.

Outra estratégia de ARA que também apresentou contribuições para a formação dos estudantes, especificamente em seu processo de estudar, foi a **Procura de informação**. A partir do trabalho com essa estratégia, foram reveladas as seguintes contribuições: maior responsabilidade ao pesquisar na internet; cuidados com o plágio; e atenção ao uso da IA. Os

dados emergidos apontam para maior zelo e conscientização durante as pesquisas realizadas na internet. Outro aspecto bastante positivo de abordar essa estratégia foi seu alcance: a totalidade da turma afirmou que mudou ou mudará seu comportamento durante as pesquisas na internet, resultado considerado bastante positivo e promissor.

No que diz respeito à última estratégia de ARA, **Procura de ajuda**, reitera-se que foi estimulada durante todos os encontros da oficina, embora o conhecimento declarativo tenha sido abordado apenas no segundo encontro. Salienta-se que se trata de uma estratégia na qual os estudantes buscam ajuda social (professores, colegas e outras pessoas) para alcançar um objetivo de aprendizagem.

Registra-se que, durante os encontros, foi observada preponderância na busca de ajuda junto ao pesquisador, que exerceu a função de mediador, e, posteriormente, busca ajuda aos colegas. Propostas de trabalho em dupla e de implementação da dimensão procedimental das estratégias fomentaram a materialização da Procura de ajuda, o que pode ter resultado em uma experiência rica de aprendizagem, motivando os estudantes a utilizá-la em seus estudos. Uma maior adesão a essa estratégia foi constatada ao se realizar a comparação entre os momentos pré e pós-oficina.

Conclui-se que, nesses três encontros (4º, 5º e 6º), foram abordadas as quatro estratégias de ARA situadas na fase de Execução: (2) Organização e transformação; (5) Tomada de apontamentos; (8) Repetição e memorização; e (4) Procura de informação. Todas emergiram nos DSC e uma (Procura de ajuda), que não foi abordada especificamente nesses encontros, se materializou no desenvolvimento da oficina, movimentos que indicam um avanço na direção de estudantes que buscam autorregular sua aprendizagem (Zimmerman; Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, 1986 *apud* Salgado, 2013).

Por fim, à luz dos dados evidenciados nos DSC e no questionário aplicado pós-oficina, pode-se afirmar que os três encontros configuraram um momento formativo de grande significado para os estudantes, ao promover contribuições relevantes para o processo de estudar, especialmente para aqueles que almejam o ingresso na Educação Superior.

4.6.2 Dificuldades dos estudantes surgidas durante o **quarto, quinto e sexto** encontros da oficina

Após a abordagem das temáticas do 4º, 5º e 6º encontros, foi oportunizado aos estudantes discorrer sobre suas dificuldades ao longo desses momentos. Assim, a partir da

questão 03, “Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) durante o encontro?”, emergiram as categorias relativas a essas dificuldades, organizadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Categorias das ideias centrais emergidas do quarto, quinto e sexto encontros, com indicação dos percentuais de estudantes em cada categoria e dos DSC construídos.

Categoria das ideias centrais	Percentual de estudantes	DSC
Dados do quarto encontro ou quarta parada da rota da oficina		
Categoria 1: Ausência de dificuldades.	38,6%	Nenhuma (E3, E6, E9, E10, E15).
Categoria 2: Dificuldade e otimismo para implementar estratégias de aprendizagem.	7,7%	<i>Acho que vou encontrar algumas dificuldades na hora de colocar as estratégias em prática. Mas, estou confiante de que vou conseguir aplicar as estratégias que a gente viu e de que elas vão me ajudar a estudar melhor e a tirar notas melhores. Só preciso de um pouco de tempo, paciência, disciplina e persistência! (E7).</i>
Categoria 3: Procrastinação como fator de dificuldade.	7,7%	<i>Minhas principais dificuldades no estudo estão em manter o foco e evitar a procrastinação, já que muitas vezes deixo tarefas para depois (E8).</i>
Dados do quinto encontro ou quinta parada da rota da oficina		
Categoria 1: Ausência de dificuldades.	53,8%	Nenhuma, não tive dificuldades (E5, E6, E9, E11, E12, E13, E14).
Categoria 2: Contribuições e dificuldades na implementação das estratégias.	15,4%	<i>Na parte de resumir, porque eu fiquei com "medo", de colocar coisas demais. Sublinha as palavras chaves (E4, E15).</i>
Categoria 3: Concentração.	7,7%	<i>Em concentração (E3).</i>
Dados do sexto encontro ou sexto parada da rota da oficina		
Categoria 1: Ausência de dificuldades.	50%	Nenhuma, não tive dificuldades (E2, E4, E5, E11, E12).
Categoria 2: Dificuldades na parte prática da estratégia de aprendizagem (estudo): mapa conceitual.	50%	<i>Tive dificuldade em encontrar as palavras chaves e ligá-las aos conceitos de cada uma, ou seja, na construção no mapa conceitual tive dificuldades em quais conceitos escolher. Além disso, só na hora de conectar as palavras de enlace, é que eu descobri que não pode colocar o "quadrado" nessas palavras. De modo geral, as principais dificuldades em fazer um mapa conceitual são escolher os conceitos mais importantes, organizar do mais geral para o mais específico sem confundir a hierarquia, encontrar as palavras de ligação certas para dar sentido às conexões e evitar excesso de informações que deixem o mapa confuso (E6, E8, E9, E14, E15).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De modo geral, nos três encontros, boa parte da turma demonstrou não ter dificuldades. Dentre aquelas que foram evidenciadas, merecem destaque as relacionadas ao mapa conceitual.

No contexto dessa estratégia, foi reiterada a dificuldade em selecionar os conceitos-chave e outra dificuldade relacionada ao uso da palavra de enlace.

As dificuldades emergidas nos DSC estão em consonância com a observação empírica do pesquisador. Contudo, embora alguns estudantes tenham apresentado dificuldades durante a implementação da estratégia de mapa conceitual, essas foram sendo reduzidas à medida que houve acompanhamento e feedback por parte do pesquisador. O discurso coletivo “*só na hora de conectar as palavras de enlace, é que eu descobri que não pode colocar o “quadrado” nessas palavras*” evidencia a importância de acompanhar e oferecer devolutivas aos estudantes durante a implementação de uma estratégia, corroborando a tese defendida por Zimmerman e Tsikalas (2005) *apud* Salgado (2013).

4.6.3 Sugestões dos estudantes emergidas durante o quarto, quinto e sexto encontros da oficina

No que concerne às sugestões, a partir da questão 05, “**Você tem alguma sugestão para melhorar o encontro? Qual/Quais?**”, emergiram as categorias com seus respectivos DSC, dispostas no Quadro 21.

Quadro 21 – Categorias das ideias centrais emergidas do quarto, quinto e sexto encontros, com indicação dos percentuais de estudantes em cada categoria e dos DSC construídos.

Categoria das ideias centrais	Percentual de estudantes	DSC
Dados do quarto encontro ou quarta parada da rota da oficina		
Categoria 1: Ausência de sugestões.	46,1%	<i>Não, não tenho (E3, E5, E10, E11, E12, E14).</i>
Categoria 2: Avaliação positiva do encontro.	38,6%	<i>A aula foi muito boa, gostei do encontro, de início teve um quiz com brindes, e depois da explicação a gente fazia uma atividade. Tá tudo indo certinho. Nossos encontros estão sendo ótimos (E3, E5, E11, E12, E15).</i>
Categoria 3: Sugestões de aprimoramento.	30,8%	<i>Uma sugestão seria fazer atividades como mais quiz em grupo, agora sem recompensas. Outra sugestão para melhorar a oficina é incluir dinâmicas mais interativas como debates sobre algum tema específico, discussões em grupo, trocar experiências com os colegas. Além disso, mais atividades práticas, assim podemos aplicar o que aprendemos de forma mais imediata. Outras sugestões: leituras coletivas, tempo dedicado para tirar dúvidas e aprofundar temas específicos. Tudo isso torna o aprendizado mais participativo (E4, E6, E7, E8, E9).</i>
Dados do quinto encontro ou quinta parada da rota da oficina		
Categoria 1: Ausência de sugestões.	61,5%	<i>Não, nenhuma (E3, E5, E6, E9, E10, E11, E12, E13).</i>

Categoria 2: Avaliação positiva do encontro.	15,4%	<i>Está tudo ótimo, pra mim a oficina está boa (E13, E15).</i>
Categoria 3: Sugestões de aprimoramento.	15,4%	<i>Voltar com os quiz. Continua falando sobre temas que envolvem mais a parte cerebral e fazer mais momentos que precisamos ler e fala sobre (E4, E8).</i>
Dados do sexto encontro ou sexto parada da rota da oficina		
Categoria 1: Ausência de sugestões.	60%	<i>Não tenho (E2, E6, E9, E11, E12, E14).</i>
Categoria 2: Avaliação positiva do encontro.	30%	<i>Esse encontro para mim foi ótimo, gostei bastante, como sempre foi muito bom. Trouxe a ideia do que se trata o mapa conceitual e pediu para a gente elaborar e teve apenas 2 perguntas fáceis de serem respondidas! Ademais, a didática do professor é boa, porém o ruim é que o tempo passa muito rápido, então tem algumas atividades que exigem mais tempo, aí o tempo fica bem curto (E4, E5, E15).</i>
Categoria 3: Sugestões de aprimoramento.	10%	<i>Trazer mais quiz (E8).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em dois dos três encontros, cerca de 60% da turma não apresentou sugestões de melhoria. Entre as sugestões evidenciadas, destacou-se aquela relacionada ao Quiz, mencionada nos três encontros. Outras sugestões, tais como: maior discussão em torno da leitura das cartas de Gervásio, inclusão de mais atividades práticas e a ampliação de momentos de troca de experiências entre os colegas, já haviam sido apontadas em encontros anteriores, reiterando a sua relevância.

Essas sugestões revelam, por um lado, uma expressiva aceitação e interesse da turma pelas cartas de Gervásio e, por outro, evidenciam a necessidade de repensar o planejamento da oficina, de modo a contemplar mais momentos práticos e de compartilhamento de experiências relacionadas ao processo de estudar.

Por fim, a partir da questão que visou levantar sugestões para a oficina, emergiu, nos três encontros, uma categoria que reúne avaliações positivas. De forma recorrente, no DSC dessa categoria (Avaliação positiva do encontro), destaca-se como ponto positivo dos encontros o fato dos estudantes colocarem as estratégias em prática.

4.6.4 Avaliação pelos estudantes do quarto, quinto e sexto encontros da oficina

O Quadro 22, a seguir, demonstra as avaliações dos estudantes quanto ao quarto, quinto e sexto encontros da oficina, emergida da Questão 4: **“Como você avalia o encontro?”**.

Quadro 22 – Avaliação do quarto, quinto e sexto encontros da oficina.

Encontro avaliado	Alternativas disponíveis para marcação				
	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Excelente
Quarto encontro	0	0	2	2	9
Quinto encontro	0	0	1	3	9
Sexto encontro	0	0	0	2	8

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme apresentado no Quadro 22, das 36 avaliações referentes aos três encontros, 27 assinalaram a opção “excelente”, 7 a opção “bom” e 3 a opção “regular”. As opções “ruim” e “péssimo” não foram assinaladas. Chama a atenção o fato de 75% da turma ter avaliado os encontros como “excelente”.

Esse resultado, somado às contribuições evidenciadas ao longo dos três encontros, bem como à experiência empírica do pesquisador (apresentada no PTT e analisada nesta seção), evidencia o potencial da oficina como alternativa para abordar a ARA, sobretudo quando conduzida sob a égide do projeto “Cartas de Gervásio ao seu umbigo”.

4.7 FASE DE AVALIAÇÃO DO MODELO PLEA: ANÁLISE DOS DADOS EMERGIDOS DO SEXTO E SÉTIMO ENCONTROS

A fase de Avaliação abrange a análise da relação entre os resultados da aprendizagem e os objetivos estabelecidos. É nuclear nessa fase autorregulatória que o estudante, além de identificar a discrepância entre os objetivos pretendidos e os resultados alcançados, implemente estratégias a fim de mitigá-la e, assim, alcançar tais objetivos. Importa destacar, ainda, que os resultados da fase de Avaliação influenciam o ciclo subsequente (Rosário, 2004; Polydoro; Azzi, 2009).

Das 14 estratégias desenvolvidas por Zimmerman e Martinez-Pons, foram abordadas, no sexto e sétimo encontros, ou sexta e sétima parada da rota, estratégias situadas nas fases de Execução e Avaliação, a saber: **(4) Procura de informação; (2) Organização e transformação; (12–14) Revisão de dados; e (7) Autoconsequências.**

De forma mais detalhada, no sexto encontro foram trabalhadas a estratégia de ARA **Organização e transformação**, especificamente o **mapa conceitual** (que foi já analisada no âmbito das estratégias situadas na fase de Execução) e estratégia de ARA **Revisão de dados**. No sétimo encontro, por sua vez, foram abordadas as estratégias **Autoconsequências e Procura de informação** (esta última também já analisada no âmbito da fase de Execução). Cabe destacar

que o sétimo encontro também foi destinado à revisão de algumas estratégias que demandaram retomada, bem como ao encerramento da oficina.

A seguir, são apresentados e discutidos os dados emergidos da fase de Avaliação, especificamente aqueles relativos às estratégias **Revisão de dados** e **Autoconsequências**, com o objetivo de evidenciar suas contribuições para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao processo de estudar.

4.7.1 Contribuições para formação dos estudantes, especialmente no seu processo de estudar

Abordados os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional nos encontros anteriormente elencados e, a partir dos questionamentos, Questão 01 (**“O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)”**), e Questão 02 (**“Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos.”**), emergiram as categorias dispostas nos Quadros 23 e 24.

Quadro 23 – Categorias das ideias centrais emergidas do sexto encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.

Nº da questão	Categorias das ideias centrais	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 2: Tipos de revisão.	(E6, E7, E8, E9, E11, E12, E14, E15).	61,54%
Questão 02	Categoria 2: Tipos de revisão.	(E2, E9, E11, E12, E15).	38,46%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 24 – Categorias das ideias centrais emergidas do sétimo encontro, com indicação do número da questão de origem, da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.

Nº da questão	Categorias das ideias centrais	Quantidade de estudantes	Percentual
Questão 01	Categoria 1: Estabelecimento de autoconsequências.	(E2, E3, E5, E7, E12).	55,55%
Questão 01	Categoria 2: Organização do tempo e dos estudos.	(E3, E9, E10, E12, E13, E15).	66,67%
Questão 02	Categoria 2: Organização do tempo e dos estudos.	(E3, E5, E9, E12, E13, E15).	66,67%
Questão 01	Categoria 3: Revisão dos objetivos e metas.	(E5, E9, E10, E12).	44,44%
Questão 02	Categoria 3: Revisão dos objetivos e metas.	(E5, E9, E12).	33,33%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O sexto encontro contou com a presença de 11 estudantes. No âmbito da fase de Avaliação desse encontro emergiu apenas uma categoria, cujo DSC foi construído com a participação de 8 estudantes. Já o sétimo encontro contou com a participação de 9 estudantes e

também apresentou apenas uma categoria no âmbito da fase de Avaliação. O DSC oriundo dessa categoria foi construído com a participação de 5 estudantes.

Observa-se, no Quadro 24, que outras categorias emergiram do sétimo encontro. Essas categorias são oriundas de um trabalho de retomada (revisão) de pontos da oficina que o pesquisador considerou pertinentes, a saber: objetivos, metas e tarefas intermediárias; e cronograma semanal de estudo.

A fim de manter a organização previamente estabelecida para a análise dos dados, nas duas subseções a seguir são apresentados e discutidos apenas os DSC das categorias situadas na fase de Avaliação (Tipos de revisão; Estabelecimento de autoconsequências). Os demais DSC referentes aos pontos revisitados são analisados posteriormente.

A seguir, são apresentados e discutidos os DSC contidos na categoria 2, do sexto encontro.

4.7.1.1 Categoria 2 – Tipos de revisão, emergida do sexto encontro, situada na fase de Avaliação

No âmbito da fase Avaliação do modelo PLEA, após abordar a estratégia de **Revisão de dados**, emergiu o DSC oriundo da questão 01: *Aprendi bastante sobre revisar os assuntos que são dados durante a aula, antigamente eu tinha o costume de fazer isso, mas perdi ao longo do tempo, mas percebia a diferença, via o resultado. Agora aprendi a revisar melhor os conteúdos, e entendi a importância das revisões espaçadas e ativas para combater o esquecimento. No contexto do esquecimento, graças ao ensino sobre que o cérebro esquece caso não for revisado o quanto antes, vou adotar uma tática de revisão após determinada aula que tive dificuldade em 2 dias no máximo (se possível uma mini revisão para não esquecer o que foi passado). Aprendi ainda um pouco sobre os flashcards....achei interessante, e sobre memória a longo prazo e que posso fazer revisões espaçadas (E2, E4, E9, E11, 12, E15).*

E o DSC oriundo da questão 02: *Aprendi que para lembrar o assunto preciso revisá-lo, posso fazer mapas conceituais, fazer uma autoexplicação para mim ou para outra pessoa, posso assistir vídeo aulas, fazer atividades e respondê-las. Na hora de fazer as revisões posso fazer questões, usar flashcards. O app Anki pode ser uma boa escolha. O flashcards pode me auxiliar a lembrar de pontos importantes. Ele me ajudará a criar perguntas e responder para melhor aprendizagem. Também aprendi sobre a curva do esquecimento e como as revisões espaçadas e ativas são essenciais para fixar o conteúdo a longo prazo. Com isso, consigo planejar minhas revisões com objetivos e metas claros, usando estratégias como autoexplicação, flashcards e criação de questões para revisar de maneira ativa. Isso vai me*

ajudar a reter melhor os conteúdos e corrigir falhas no aprendizado por meio dos feedbacks corretivos. Ainda nesse sentido, compreendi sobre a memória a longo prazo e que quando estudo mais vezes o mesmo assunto ou que tenho dificuldade não vou esquecer tão rápido (E2, E9, E11, E12, E15).

Diante dos DSC, observa-se que os estudantes se apropriaram dos conhecimentos declarativo e procedimental, bem como demonstraram percepção de instrumentalidade em relação à estratégia de revisão. De forma mais detalhada, no primeiro DSC foi evidenciado que o conhecimento sobre aspectos do funcionamento do cérebro influenciou a utilização da estratégia de revisão, indicando que compreender o funcionamento cerebral, sobretudo no que diz respeito à memória, pode favorecer a adoção de práticas de estudo mais eficazes. No mesmo discurso, também foram mencionadas formas de revisão que combatem a curva do esquecimento: a prática espaçada e a prática ativa. Tal entendimento encontra sustentação em Roediger e McDaniel (2018), que defendem essas práticas como promissoras para o enfrentamento da curva do esquecimento.

Outro aspecto que chama a atenção nos DSC é a menção ao flashcard, instrumento cuja finalidade é viabilizar revisões. Os flashcards consistem em pequenos cartões nos quais os estudantes inserem perguntas de um lado e respostas do outro (Alves; Ferreira, 2023). Para as autoras, o uso desse recurso contribui para a formação e manutenção da memória de longo prazo. Assim, o trecho do DSC que afirma que o flashcard melhora a aprendizagem encontra respaldo na literatura.

Ainda no que concerne ao flashcard, pontua-se, no segundo DSC, que esse instrumento possibilita a realização de feedback corretivo, contribuindo para a identificação e correção de falhas no aprendizado. De acordo com Roediger e McDaniel (2018), os flashcards permitem a aplicação da prática de lembrar, possibilitando aos estudantes avaliar o estado de seu conhecimento e buscar preencher as lacunas identificadas.

O feedback corretivo pode ser compreendido como a verificação de que a resposta está correta ou não, potencializando os efeitos benéficos da prática de lembrar. Nesse sentido, ao realizar a prática de lembrar, “permite que as pessoas encontrem lacunas no seu conhecimento, o que as estimula a estudar mais os assuntos” (Roediger, Putnam e Smith, 2011 *apud* Ekuni e Pompeia, 2020, p. 24). Importa destacar que a realização do feedback corretivo é benéfica mesmo quando a resposta está correta (Butler, Karpicke e Roediger, 2008 *apud* Ekuni e Pompeia, 2020). “O que importa é o estudante tentar lembrar e depois ter acesso à resposta” (Ekuni e Pompeia, 2020, p. 24). À luz de Butler *et al.*, (2008 *apud* Ekuni e Pompeia, 2020),

ressalta-se, ainda, que o feedback corretivo também contribui para o desenvolvimento da metacognição.

Avançando na análise dos dois DSC, evidenciam-se aspectos relevantes sobre a revisão: (1) o prazo para sua realização; (2) o planejamento para sua implementação, com estabelecimento de objetivos e metas nessa direção; e (3) a utilização de uma variedade de estratégias no momento de revisar.

No que se refere ao primeiro aspecto, Roediger e McDaniel (2018) advogam que o intervalo entre as revisões depende do conteúdo, mas, em geral, a primeira revisão deve ocorrer em até dois dias após o contato inicial com o material. Uma segunda revisão deve ser realizada com intervalo médio de uma semana e, após a consolidação do conteúdo, recomenda-se revisões mensais. Nesse sentido, nota-se que os prazos descritos nos DSC estão em consonância com o que preconizam esses autores.

No que concerne ao segundo aspecto, destaca-se a menção ao estabelecimento de objetivos e metas voltados à revisão. Cumpre reiterar que objetivos e metas orientam, impulsionam e energizam o comportamento, além de influenciarem a motivação para a realização de determinadas ações. Assim, sua incorporação ao planejamento pode estimular a prática de revisões, contribuindo para a aprendizagem e sua manutenção.

No âmbito do terceiro aspecto, ressalta-se que a revisão realizada de forma diversificada contribui para a formação de memórias de longo prazo e para o aprimoramento da aprendizagem (Amaral e Guerra, 2020; Wolfe, 2004; Rosário, Núñez e González-Pienda, 2017). Ou seja, ao implementar estratégias como resumir, autoexplicação, elaboração de questões, mapa conceitual, uso de flashcards e resolução de atividades, os estudantes estão atuando em consonância com o que a literatura recomenda, favorecendo a aprendizagem e sua consolidação.

Os impactos de abordar a estratégia de revisão extrapolaram as contribuições evidenciadas nos dois DSC. Nessa direção, o questionário aplicado no pós-oficina revelou que todos os estudantes passaram ou pretendem passar a utilizar estratégias voltadas à manutenção do conteúdo na memória de longo prazo, ou seja, à implementação da estratégia de revisão. Adicionalmente, no mesmo questionário, emergiram outros DSC relacionados à estratégia de revisão. O Quadro 25 apresenta esses DSC.

Quadro 25 – Categorias das ideias centrais emergidas do questionário pós-oficina, com indicação do número da questão de origem e dos DSC construídos em cada categoria.

Questão	Categoria das ideias centrais	DSC
Questão 02: Conte, com suas palavras, como você passou a se sentir (após a oficina) quando enfrenta dificuldades nas atividades escolares.	Categoria 2: Satisfação ao aprender a estudar.	<i>Eu realmente não sabia estudar... eu não tinha a menor ideia de como guardar os conhecimentos que foram oferecidos desde o 1º ano no ensino médio. Após a oficina, consegui entender melhor como o cérebro funciona. Comecei a entender mais os conteúdos. Aprendi sobre a importância de definir pequenas metas e concluí-las aos poucos, além de adotar a técnica de estudar por 55 minutos e descansar por 5 minutos. Também compreendi que, se o conteúdo não for revisado, ele pode ser esquecido com o tempo. Aprendi sobre os diferentes tipos de memória: a de curto prazo, a de longo prazo [...]. Além disso, comecei a botar em prática tudo aquilo que tinha dificuldade como revisar os assuntos, assistir vídeo - aulas, fazer resumos, pesquisar sobre o assunto, botei em prática o cronograma e a forma certa de sublinhar, e vejo resultados (E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11.</i>
Questão 16: Relate (com detalhes) o que você tem feito ou pretende fazer que tem ajudado/poderá ajudar a você se lembrar do que estudou, ou seja, manter o conteúdo estudado na memória de longo prazo?	Categoria 4: Aplicação prática da teoria.	<i>Fazer atividades, exercícios, colocar em prática no dia a dia, afinal nada melhor para memória do que praticar (E2, E3, E5).</i>
Questão 20: Descreva de que forma a oficina contribuiu para a sua vida como estudante.	Categoria 4: Estratégias de aprendizagem, memória e revisão.	<i>A oficina me apresentou novas técnicas de estudo e estratégias de memorização. Conheci várias estratégias como mapas conceituais, autoexplicação, técnica de Feynman, Pomodoro, revisões espaçadas e ativas, que me ajudaram a entender e memorizar melhor os conteúdos. Aprendi a usar mapas conceituais, flashcards e outras ferramentas que me ajudarão a fixar o conteúdo de forma mais eficiente. Pude descobrir a estratégia que se tornou minha favorita (mapa conceitual), aprender que escrever com minhas próprias palavras e criar hábitos que realmente ajudam a manter o estudo na memória de longo prazo. Além disso, aprendi a importância de revisar o conteúdo regularmente e a fazer pausas estratégicas durante o estudo para manter a concentração. Por exemplo: conheci a técnica de estudar por 55 minutos e fazer uma pausa de 5 minutos, que já comecei a aplicar na minha rotina. Além disso, entendi que, sem revisões, o conteúdo acaba se perdendo com o tempo, algo que me motivou a criar um hábito de revisar com mais frequência. Aprendi como estudar melhor, as estratégias de como estudar melhor, em separação</i>

		<i>das matérias que tenho dificuldades, e tirar as dúvidas, pesquisar sobre os assuntos. Um dos pontos que mais me chamou a atenção foi entender melhor os diferentes tipos de memória: curto prazo, longo prazo. Também aprendi que não preciso anotar cada palavra dita pelo professor, posso resumir do meu jeito, de forma que faça sentido para mim e facilite o aprendizado. Aprendi sobre a importância de buscar estratégias diferentes quando algo parece difícil. Com as atividades, percebi que sou capaz de me organizar melhor, alternar tarefas, revisar os conteúdos e até transformar os erros em oportunidades de aprendizado (E4, E5, E7, E8, E10, E11, E12).</i>
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os três DSC evidenciam questões relevantes para o processo de estudar, sobretudo no que se refere à estratégia de revisão. O primeiro DSC revela que os estudantes não sabiam como estudar e reitera que a oficina se configurou como um momento formativo que contribuiu para a compreensão de aspectos relacionados ao funcionamento do cérebro, especialmente no que diz respeito à memória.

Ainda nessa perspectiva, os estudantes mencionaram a relevância de revisar os conteúdos e de terem iniciado a aplicação de diversas estratégias trabalhadas ao longo da oficina. Por fim, nos três DSC são mencionados outros aspectos cruciais para o processo de estudar, tais como o uso de estratégias de aprendizagem, a organização dos estudos e a gestão do tempo.

4.7.1.2 Categoria 1 – Estabelecimento de autoconsequências, emergida do sétimo encontro, situada na fase de Avaliação

A presente categoria emergiu após abordar a estratégia de ARA **Autoconsequências**. No interior desta categoria, originou o seguinte DSC: *Quando percebo que estou procrastinando dou uma pausa pra pensar em motivações para concluir minhas metas desejadas. Assim, se o problema é falta de motivação, tento me recompensar após concluir cada etapa da tarefa. Por exemplo, posso assistir a um episódio da minha série favorita ou sair com amigos. Ou elaborar uma autoconsequência, tipo, se não fizer determinada atividade até às oito horas não irei jogar ou então não irei ler. Além disso, quando eu percebo que eu estou deixando de realizar as atividades, deixando os meus estudos de lado, eu vou compensando nos outros dias, assim além de realizar aquela atividade que eu deixei de lado e irei fazer algo*

a mais, como revisar o assunto, fazer um mapa conceitual, assistir uma vídeo aula (E2, E3, E5, E7, E12).

O DSC demonstra a utilização da estratégia de autoconsequências como forma de lidar com a procrastinação. Tal apontamento encontra amparo na literatura. Nesta esteira, Rosário, Núñez e González-Pianda (2017) destacam que o estabelecimento de autoconsequências também constitui uma estratégia no enfrentamento da procrastinação, ao associar o comportamento de estudo a consequências previamente definidas.

A autoconsequência consiste no ato de o estudante se recompensar ou se punir em função do que foi planejado. Destaca-se que, no DSC, os estudantes mencionam as duas formas de manifestação da autoconsequência (recompensa ou punição), evidenciando consonância com a abordagem teórica trabalhada na oficina.

Importa salientar que a turma já havia demonstrado utilizar essa estratégia antes de participar da oficina, contudo não se sabia se havia consciência acerca dos benefícios de sua implementação. Nesse contexto, os questionários aplicados no pré e pós-oficina não indicaram diferenças no resultado global em relação à estratégia, os mesmos 12 dos 13 estudantes afirmaram implementar a estratégia de autoconsequências.

Contudo, uma diferença observada foi o aumento de uma resposta na opção “sempre” no pós-oficina, acompanhado da redução de uma resposta na opção “às vezes”. Esse resultado sugere uma maior probabilidade de implementação sistemática da estratégia, ampliando, assim, o repertório dos estudantes para lidar com a procrastinação.

A partir do exposto, embora a representatividade do DSC não tenha sido expressiva quanto aos resultados dos questionários, espera-se que os estudantes continuem a utilizar a estratégia de autoconsequências, considerando que, durante a oficina, foram apresentados os benefícios associados à sua utilização. Nessa direção, Panadero e Alonso-Tapia (2014) sustentam que os estudantes realizem autoincentivos, como o estabelecimento de autoconsequências, permitindo-se recompensar pelos próprios progressos.

Por fim, ao retomar o DSC, observa-se a menção a um benefício importante do estabelecimento de autoconsequências: a regulação da motivação. Segundo Ferreira (2018), os estudantes podem regular sua motivação por meio das autoconsequências, isto é, pela definição de recompensas ou punições em função da realização ou não de ações voltadas aos seus estudos. Diante do exposto, ao elencar razões que favorecem a adoção da estratégia de autoconsequências, o DSC evidencia que a oficina contribuiu com a formação dos estudantes.

4.7.1.3 Síntese das contribuições do 6º e 7º encontros, situados na fase de Avaliação do PLEA

O corpus de dados emergidos do 6º e 7º encontros, situados na fase de Avaliação do modelo PLEA, evidenciou contribuições pertinentes para o processo de estudar, especialmente no que se refere às estratégias de revisão e autoconsequências. De modo geral, constatou-se que os estudantes compreenderam as dimensões declarativa e procedimental das estratégias **(12–14) Revisão de dados e (7) Autoconsequências**, além de demonstrarem percepção de instrumentalidade em relação a elas.

A partir dessas estratégias abordadas e dos DSC que emergiram, é possível sintetizar as principais contribuições do 6º e 7º encontros para a formação dos estudantes, especialmente no que concerne ao seu processo de estudar.

No âmbito da estratégia de ARA **Revisão de dados**, destacam-se a compreensão da revisão como mecanismo de enfrentamento da curva do esquecimento e consequentemente para manutenção do conteúdo na memória, bem como a utilização da revisão de forma diversificada, a saber: revisões espaçadas e ativas (por meio de flashcards e de outras estratégias de aprendizagem, como elaboração de questões, autoexplicação e mapas conceituais).

A menção ao flashcard é particularmente relevante, uma vez que esse instrumento possibilita a revisão por meio da prática de lembrar. A literatura aponta diversas contribuições dessa prática para a aprendizagem e para a consolidação da memória de longo prazo. Outro aspecto importante viabilizado pelo uso de flashcards é o feedback corretivo, também mencionado nos DSC. Por meio desse feedback, os estudantes podem identificar lacunas e avançar na construção do conhecimento. Assim, ao implementar a prática de lembrar aliada ao feedback corretivo, os estudantes favorecem tanto a aprendizagem quanto sua manutenção.

A definição de períodos para a realização das revisões, bem como a previsão dessa estratégia em um plano de estudos, especialmente com o estabelecimento de objetivos e metas, configuram-se como ações de elevado potencial, conforme evidenciado nos DSC. Reitera-se que o estabelecimento de objetivos e metas orienta, impulsiona e energiza o comportamento, além de outras contribuições apontadas na literatura.

Ainda no que se refere às contribuições da estratégia de ARA **Revisão de dados**, o questionário aplicado no pós-oficina revelou que todos os estudantes já realizam ou pretendem realizar a estratégia de revisão. Esse resultado também emergiu nos DSC construídos no interior do referido questionário. Um aspecto presente nesses DSC, e que merece destaque, é a indicação de que os estudantes já iniciaram a implementação da revisão por meio das estratégias

trabalhadas na oficina, como pode ser constatado nesse discurso a seguir: *“Além disso, comecei a botar em prática tudo aquilo que tinha dificuldade como revisar os assuntos [...]”*.

No âmbito da estratégia de ARA **Autoconsequências**, verificou-se que os estudantes se apropriaram das duas formas de manifestação da estratégia (recompensa e punição). Rosário, Núñez e González-Pienda (2017) afirmam que o estabelecimento de autoconsequências para o estudo, isto é, a definição de recompensas ou punições em função dos resultados, constitui também uma forma de lidar com a procrastinação. Além disso, foi evidenciada uma contribuição específica do estabelecimento de autoconsequências: a regulação da motivação.

Importa retomar que essa estratégia já apresentava elevada adesão por parte da turma, conforme evidenciado no questionário pré-oficina. Esse resultado se manteve no pós-oficina. Diante desse cenário, infere-se que a turma tende a continuar utilizando essa estratégia, sobretudo por reconhecer seu potencial para enfrentar um comportamento recorrente entre os estudantes desta pesquisa e também evidenciado no estudo de Aquino (2025): a procrastinação.

Por fim, reitera-se que, nesses dois encontros (6º e 7º), foram abordadas as duas estratégias de ARA situadas na fase de Avaliação, **(12–14) Revisão de dados** e **(7) Autoconsequências**, ambas evidenciadas nos DSC analisados. À luz das evidências provenientes dos DSC e das respostas ao questionário pós-oficina, infere-se que esses encontros constituíram um espaço formativo de grande relevância para os estudantes participantes, ao promover aprendizagens relacionadas ao processo de estudar, especialmente para aqueles que almejam o ingresso na Educação Superior.

4.7.2 Dificuldades dos estudantes emergidas durante o sexto e sétimo encontros da oficina

Após a abordagem das temáticas do 6º e 7º encontros, foi oportunizado aos estudantes discorrerem sobre as dificuldades encontradas durante esses momentos. Assim, a partir da questão 03, **“Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) durante o encontro?”**, emergiram as categorias relativas a essas dificuldades, organizadas no Quadro 26.

Quadro 26 – Categorias das ideias centrais emergidas do sexto e sétimo encontros, com indicação dos percentuais de estudantes em cada categoria e dos DSC construídos.

Categoria das ideias centrais	Percentual de estudantes	DSC
Dados do sexto encontro ou sexta parada da rotada oficina		
Categoria 1: Ausência de dificuldades.	50%	<i>Nenhuma, não tive dificuldades (E2, E4, E5, E11, E12).</i>
Categoria 2: Dificuldades na parte prática da estratégia de aprendizagem (estudo): mapa conceitual.	50%	<i>Tive dificuldade em encontrar as palavras chaves e ligá-las aos conceitos de cada uma, ou seja, na construção no mapa conceitual tive dificuldades em quais conceitos escolher. Além disso, só na hora de conectar as palavras de enlace, é que eu descobri que não pode colocar o "quadrado" nessas palavras. De modo geral, as principais dificuldades em fazer um mapa conceitual são escolher os conceitos mais importantes, organizar do mais geral para o mais específico sem confundir a hierarquia, encontrar as palavras de ligação certas para dar sentido às conexões e evitar excesso de informações que deixem o mapa confuso (E6, E8, E9, E14, E15).</i>
Dados do sétimo encontro ou sétima parada da rotada oficina		
Categoria 1: Ausência de dificuldades.	60%	<i>Não encontrei nenhuma dificuldade (E3, E5, E9, E10, E12, E13)!</i>
Categoria 2: Dificuldade em manter o foco.	10%	<i>A maior dificuldade foi manter o foco durante toda a discussão, pois alguns tópicos me pareceram um pouco abstratos no início (E7).</i>
Categoria 3: Dificuldade em estabelecer objetivo.	10%	<i>Só na parte de definir os objetivos no plano de estudos (E15).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Muito embora 50% e 60% dos estudantes tenham afirmado não ter encontrado dificuldades no sexto e no sétimo encontros, respectivamente, algumas dificuldades foram evidenciadas. A dificuldade emergida no sexto encontro já foi abordada anteriormente, uma vez que se refere à estratégia de ARA Organização e transformação, especificamente ao mapa conceitual, a qual já foi objeto de análise.

No que se refere ao sétimo encontro, o DSC não apresenta elementos inéditos, visto que a dificuldade evidenciada já havia sido constatada em encontros anteriores.

4.7.3 Sugestões dos estudantes emergidas durante o sexto e sétimo encontros da oficina

A partir da questão 5, “**Você tem alguma sugestão para melhorar o encontro? Qual(is)?**”, emergiram as categorias com seus respectivos DSC, organizadas no Quadro 27.

Quadro 27 – Categorias das ideias centrais emergidas do sexto e sétimo encontros da oficina, com indicação dos percentuais de estudantes em cada categoria e dos DSC construídos.

Categoria das ideias centrais	Percentual de estudantes	DSC
Dados do sexto encontro ou sexto parada da rota da oficina		
Categoria 1: Ausência de sugestões.	60%	<i>Não tenho (E2, E6, E9, E11, E12, E14).</i>
Categoria 2: Avaliação positiva do encontro.	30%	<i>Esse encontro para mim foi ótimo, gostei bastante, como sempre foi muito bom. Trouxe a ideia do que se trata o mapa conceitual e pedi para a gente elaborar e teve apenas 2 perguntas fáceis de serem respondidas! Ademais, a didática do professor é boa, porém o ruim é que o tempo passa muito rápido, então tem algumas atividades que exigem mais tempo, aí o tempofica bem curto (E4, E5, E15).</i>
Categoria 3: Sugestões de aprimoramento.	10%	<i>Trazer mais quiz (E8).</i>
Dados do sétimo encontro ou sétima parada da rota da oficina		
Categoria 1: Ausência de sugestão.	66,7%	<i>Não, não tenho (E3, E5, E9, E10, E12, E13).</i>
Categoria 2: Avaliação positiva do encontro.	33,33%	<i>Gostei bastante da oficina, foi tudo incrível (E3, E5, E15).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como pode ser constatado nos DSC, a maior parte da turma não apresentou sugestões. A única sugestão identificada está presente no DSC referente ao sexto encontro, já analisado anteriormente. Ademais, assim como evidenciado nos demais encontros, houve uma avaliação positiva para os 6º e 7º encontros.

A turma também teve a oportunidade de avaliar os encontros por meio da questão 04. Cumpre rememorar, não obstante, que a avaliação do sexto encontro já foi analisada previamente. Diante desse cenário, a seguir é analisada apenas a avaliação do sétimo encontro.

4.7.4 Avaliação do sétimo encontro da oficina

A partir da questão 4, “**Como você avalia o encontro?**”, evidenciou-se, conforme apresentado no Gráfico 3, que todos os participantes avaliaram o encontro como “excelente”, o que endossa a tese de que a oficina, tendo como fio condutor o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, configura-se como uma proposta formativa relevante e potente

Gráfico 3 - Avaliação do sétimo encontro da oficina.
9 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Analizados os dados emergidos do 6º e 7º encontros, especificamente aqueles referentes às estratégias de ARA **Revisão de dados** e **Autoconsequências**, situadas na fase de avaliação do PLEA, passa-se à apresentação e discussão dos dados oriundos do momento revisional, realizado também no 7º encontro.

4.8 CATEGORIAS EMERGENTES DO CONTEXTO REVISIONAL: ANÁLISE DOS DEMAIS DADOS EMERGIDOS DO SÉTIMO ENCONTRO

Consoante pode ser observado nos Quadros 24 e 26, outras categorias, não pertencentes à fase de Avaliação, emergiram do sétimo encontro. Tais categorias são decorrentes de um movimento de retomada (revisão) de pontos da oficina que o pesquisador considerou pertinentes, a saber: objetivos, metas e tarefas intermediárias, bem como o cronograma semanal de estudos.

A decisão de retomar esses pontos se fundamentou na avaliação do pesquisador, considerando três parâmetros: (1) a vivência empírica de cada encontro, que possibilitou a identificação de fragilidades da turma; (2) os registros realizados pelo pesquisador nos relatos de experiência de cada encontro, que permitiram refletir sobre as nuances do processo e avaliar formas de intervenção diante de dificuldades persistentes; e (3) as respostas dos estudantes oriundas dos questionários aplicados após cada encontro.

Nesse contexto revisional, emergiram as seguintes categorias: categoria 2, Organização do tempo e dos estudos; categoria 3, Revisão dos objetivos e metas; e categoria 3, Dificuldade em estabelecer objetivo.

A partir da questão 01, “O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk)” questão 02, “Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no encontro pode te ajudar nos estudos”, questão 03, “Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) durante o encontro?”, emergiram os DSC, construídos no interior das categorias supramencionadas, apresentados no Quadro 28.

Quadro 28 – Categorias das ideias centrais emergidas do sétimo encontro da oficina, com indicação do número da questão de origem e dos DSC construídos em cada categoria.

Questão	Categoria das ideias centrais	DSC
Questão 01: O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk).	Categoria 1: Organização do tempo e dos estudos.	<i>A organizar o tempo e analisar o cronograma semanal para reorganizá-lo. Que devemos organizar o nosso tempo, analisar o que podemos tirar da nossa rotina (que seja um pouco inútil ou que estamos fazendo em excesso, por exemplo o uso do celular para usar as redes sociais ou jogar). Nesse sentido, refletir sobre o nosso cronograma semanal para incluir revisões e planejar melhor minha semana (E3, E9, E10, E12, E13, E15).</i>
	Categoria 2: Revisão dos objetivos e metas.	<i>A revisar e ajustar meus objetivos, metas. A estabelecer um objetivo CRAva e metas CRAva. E como pude revisar o conceito de criar objetivos acredito está confiante nesta área, o que significa que levarei para vida (E5, E9, E10, E12).</i>
Questão 02: Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu no segundo encontro pode te ajudar nos estudos?”	Categoria 1: Organização do tempo e dos estudos.	<i>Aprendi a incluir revisões no meu cronograma e a reservar momentos para planejar a semana seguinte, o que vai me ajudar a manter constância e disciplina. Assim, poderei escolher/separar/substituir as tarefas de cada meta e, além disso, melhorar os estudos. Vou organizar melhor os meus estudos e a organização da rotina contribui bastante para melhores resultados e com isso tudo dar certo (E3, E5, E9, E12, E13, E15).</i>
	Categoria 2: Revisão dos objetivos e metas.	<i>Revisão do que já tínhamos vistos, principalmente sobre metas e objetivos possibilitou estabelecer os objetivos e metas CRAva, o que pode me auxiliar a como certificar melhor os objetivos implementados na minha rotina. Também me permitiu revisar e ajustar meus objetivos e metas da III unidade, garantindo que estejam alinhados com meus resultados desejados (E5, E9, E12).</i>
Questão 03: Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) durante o encontro da oficina?	Categoria 3: Dificuldade em estabelecer objetivo.	<i>Só na parte de definir os objetivos no plano de estudos (E15).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Observa-se que 6 dos 9 participantes do sétimo encontro contribuíram para a construção do DSC presente na categoria 1 da questão 01. Essa mesma categoria também emergiu da

questão 02, igualmente com a participação de 6 estudantes. Já a categoria 2, oriunda das questões 01 e 02, contou com DSC construídos com a participação de 3 e 4 estudantes, respectivamente. Por fim, a categoria 3, oriunda da questão 03, contou com a participação de apenas 1 estudante para sua construção.

Os DSC da categoria 1, tanto o proveniente da questão 01 quanto o da questão 02, evidenciam o caráter flexível atribuído ao instrumento cronograma semanal de estudo, em consonância com o que preconiza Rosário (2004). Destaca-se, ainda, a presença das estratégias de ARA **Revisão de dados** e **Estabelecimento de objetivos e planejamento** no processo de organização dos estudos. Considerando as contribuições dessas estratégias, sua articulação no discurso dos estudantes revela-se potente e indica expectativas de uso futuro.

Por sua vez, os DSC da categoria 2 indicam que o movimento de revisão da estratégia de ARA **Estabelecimento de objetivos e planejamento** possibilitou aos estudantes verificar se os objetivos e metas definidos para a III unidade contemplavam as três propriedades essenciais: serem concretos, realistas e avaliáveis. Além disso, se os objetivos e metas estavam alinhados às suas necessidades. Como resultado desse processo, os estudantes relataram maior segurança na definição de objetivos, inclusive projetando a utilização dessa estratégia em outras esferas de suas vidas.

No caso específico da estratégia de ARA **Estabelecimento de objetivos e planejamento**, observa-se convergência entre os dados obtidos e as observações do pesquisador ao longo dos encontros. Em ambos os casos, foram identificadas dificuldades iniciais na definição de objetivos, especialmente no que se refere às suas três propriedades fundamentais. Contudo tais dificuldades foram gradativamente mitigadas ao longo do processo formativo.

Ainda assim, embora se reconheça a evolução da turma nessa estratégia de ARA, o discurso coletivo, especificamente o construído no interior da categoria 3, “Dificuldade em estabelecer objetivo”, continua a evidenciar dificuldades nesse âmbito, mesmo que com baixa representatividade (um discente).

Diante disso, conquanto os resultados oriundos desse processo de revisão corroboram a importância de acompanhar continuamente a implementação das estratégias, a fim de identificar aspectos que ainda demandam aprofundamento, torna-se necessário pensar em outras estratégias, para além de um momento de retomada da temática, que possibilitem aos estudantes uma apropriação mais efetiva das dimensões declarativa, procedimental e condicional dessa estratégia de ARA.

4.9 IMPRESSÕES GLOBAIS DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PARTICIPAR DA OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Durante a apresentação e discussão dos dados, organizados segundo as fases do modelo PLEA, os resultados do questionário pós-oficina foram mobilizados sempre que dialogavam diretamente com os DSC emergidos dos sete encontros. Entretanto, alguns aspectos assumem caráter transversal, por expressarem impressões globais dos estudantes acerca da experiência formativa vivenciada na oficina pedagógica sobre ARA. Dentre esses aspectos, realçam-se as contribuições atribuídas pelos estudantes aos seus processos de estudo, as quais são analisadas a seguir.

Os dados analisados, inicialmente, são oriundos do questionário aplicado após a realização da oficina, especificamente da questão 20, cujo enunciado foi: “**Descreva de que forma a oficina contribuiu para a sua vida como estudante.**” A partir dessa questão, emergiram oito categorias, apresentadas no Quadro 29.

Quadro 29 – Categorias das ideias centrais emergidas da questão 20 do questionário pós-oficina, com os discursos construídos no seu interior, indicação da quantidade e dos percentuais de estudantes em cada categoria.

Categorias das ideias centrais, discursos e quantidade de estudantes que o construiu	Percentual
Categoria 1: Contribuições genéricas da oficina – <i>Contribuiu muito para minha experiência de estudos, de uma maneira extremamente maravilhosa, de forma significativa para a minha vida como estudante, pois me proporcionou um conjunto de ferramentas e conhecimentos que me ajudarão a ter um melhor desempenho acadêmico e a aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizado. Além disso, me fez enxergar que aprender vai além de apenas decorar conteúdos. Sinto que hoje estou mais preparado (E2, E5, E7, E8, E9, E14).</i>	46,15%
Categoria 2: Contribuições no âmbito da motivação, da confiança, do engajamento ou da força de vontade – <i>Depois da oficina percebi que tive mais força de vontade em fazer atividades, trabalhos e etc. Passei a ter mais confiança em mim mesma, menos medo de errar, me fez ter mais motivação. Conquistei mais confiança para estudar os temas abordados na escola e me motivou a ser um estudante mais proativo e engajado. Sinto que hoje estou mais motivada para seguir aprendendo e evoluindo como estudante (E2, E3, E5, E7, E8, E9).</i>	46,15%
Categoria 3: Planejamento, objetivos e metas – <i>Me ajudou a organizar meus estudos e as prioridades, a planejar os meus estudos. Aprendi a definir metas realistas, na verdade, colocar objetivos e metas de forma concretas, avaliáveis e realistas. Aprendi a importância de definir pequenas metas e alcançá-las passo a passo, o que tem me ajudado muito a manter o foco. Consigo ter mais domínio sobre meus estudos e consigo fazer muito mais coisas do que antes. A lição sobre pequenas metas, em especial, foi a mais marcante. Hoje, consigo aplicar essa estratégia em atividades físicas, tarefas mais complexas e nos estudos, organizando meu tempo com períodos fixos de foco e descanso. Antes, certas atividades pareciam complicadas demais. Agora, consigo enxergá-las como etapas possíveis de alcançar (E3, E4, E6, E7, E10, E12, E15).</i>	53,85%

Categoria 4: Estratégias de aprendizagem, memória e revisão – A oficina me apresentou novas técnicas de estudo e estratégias de memorização. Conheci várias estratégias como mapas conceituais, autoexplicação, técnica de Feynman, Pomodoro, revisões espaçadas e ativas, que me ajudaram a entender e memorizar melhor os conteúdos. Aprendi a usar mapas conceituais, flashcards e outras ferramentas que me ajudarão a fixar o conteúdo de forma mais eficiente. Pude descobrir a estratégia que se tornou minha favorita (mapa conceitual), aprender que escrever com minhas próprias palavras e criar hábitos que realmente ajudam a manter o estudo na memória de longo prazo. Além disso, aprendi a importância de revisar o conteúdo regularmente e a fazer pausas estratégicas durante o estudo para manter a concentração. Por exemplo: conheci a técnica de estudar por 55 minutos e fazer uma pausa de 5 minutos, que já comecei a aplicar na minha rotina. Além disso, entendi que, sem revisões, o conteúdo acaba se perdendo com o tempo, algo que me motivou a criar um hábito de revisar com mais frequência. Aprendi como estudar melhor, as estratégias de como estudar melhor, em separação das matérias que tenho dificuldades, e tira as dúvidas, pesquisar sobre os assuntos. Um dos pontos que mais me chamou a atenção foi entender melhor os diferentes tipos de memória: curto prazo, longo prazo. Também aprendi que não preciso anotar cada palavra dita pelo professor, posso resumir do meu jeito, de forma que faça sentido para mim e facilite o aprendizado. Aprendi sobre a importância de buscar estratégias diferentes quando algo parece difícil. Com as atividades, percebi que sou capaz de me organizar melhor, alternar tarefas, revisar os conteúdos e até transformar os erros em oportunidades de aprendizado (E4, E5, E7, E8, E10, E11, E12).	53,85%
Categoria 5: Gestão do tempo e procrastinação – A oficina me ajudou a refletir sobre a forma como eu organizo meu tempo. Ajudou a organizar melhor o meu tempo. Com esses conhecimentos eu vou poder gerir melhor o meu tempo, priorizar tarefas e a criar um cronograma de estudos que se adapte às minhas necessidades e rotina. Isso me ajudará a evitar a procrastinação e a aproveitar melhor o tempo disponível para estudar. Usar meu tempo de forma mais produtiva (E7, E8, E10, E12, E15).	38,46%
Categoria 6: Procura de informação – A oficina me mostrou o valor de pesquisar em boas fontes, a buscar informações em diferentes fontes. Assim, passei a ter mais consciência e responsabilidade ao buscar informações na internet e a usar ferramentas como o ChatGPT de forma responsável. Isso me ajudará a desenvolver o meu senso crítico e a construir o meu próprio conhecimento (E7, E8, E12).	23,08%
Categoria 7: Novo olhar sobre os estudos – Percebi que o conteúdo estava me fazendo repensar a forma como organizo meus estudos, treinos e tarefas do dia a dia. Uma nova visão sobre os estudos (E2, E4, E8).	23,08%
Categoria 8: Avaliação positiva da oficina – As aulas foram muito boas, o professor também tinha uma excelente didática (o que melhora o aprendizado dos alunos). As aulas não eram cansativas, porque após a explicação ele (o professor) passava uma atividade. Tiveram momentos realmente divertidos nas aulas, coisas que se tornaram lembranças preciosas do ensino médio. Tinha várias brincadeiras legais (como o quiz) que ajudavam a gente a relembrar o que a gente aprendeu na aula anterior. Gostei muito da oficina e certamente sentirei saudades dos encontros. Sou muito grato por essa oficina, ela com certeza valeu a pena. A oficina foi uma experiência muito valiosa para mim. Como tudo na vida é passageiro, fica a gratidão por tudo o que aprendi aqui. Muito obrigado por compartilhar esses ensinamentos, que com certeza continuarão fazendo diferença na minha vida (E2, E4, E5, E7, E15).	38,46%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em termos de representatividade, as categorias 3 e 4 se destacam como as mais expressivas, ambas construídas com a participação de 7 estudantes. Logo em seguida estão as categorias 1 e 2, com a participação de 6 estudantes. Na sequência, situam-se as categorias 5 e

8, com 5 estudantes cada, e, por fim, as categorias 6 e 7, cuja construção contou com a participação de 3 estudantes.

O primeiro DSC analisado é oriundo da categoria 1 (Contribuições genéricas da oficina), cujo texto construído no seu interior foi: *Contribuiu muito para minha experiência de estudos, de uma maneira extremamente maravilhosa, de forma significativa para a minha vida como estudante, pois me proporcionou um conjunto de ferramentas e conhecimentos que me ajudarão a ter um melhor desempenho acadêmico e a aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizado. Além disso, me fez enxergar que aprender vai além de apenas decorar conteúdo. Sinto que hoje estou mais preparado.*

Diante do DSC, constata-se que a participação na oficina contribuiu de forma significativa para a formação dos estudantes. Essa constatação é reiterada em discursos de outras categorias, quais sejam: *“Sinto que hoje estou mais motivada para seguir aprendendo e evoluindo como estudante”*; *“Consigo ter mais domínio sobre meus estudos”*; *“Uma nova visão sobre os estudos”*; *“Aprendi como estudar melhor, as estratégias de como estudar melhor”*; *“Repensar a forma como organizo meus estudos”*; *“Muito obrigado por compartilhar esses ensinamentos, que com certeza continuarão fazendo diferença na minha vida”*; *“Percebi que sou capaz”*.

Esses relatos podem ser compreendidos à luz das contribuições da oficina, que proporcionou aos estudantes um conjunto de ferramentas e conhecimentos capazes de potencializar o desempenho acadêmico, bem como otimizar o aproveitamento das oportunidades de aprendizagem. Ademais, percebe-se que os estudantes passaram a refletir sobre o processo de estudar, ampliando o seu olhar e se enxergando mais confiante neste processo. Tais aspectos, conforme evidenciado nos DSC, resultaram no sentimento de maior preparação para enfrentar a rotina de estudos, com mais motivação e controle sobre os estudos.

Em investigação realizada por Salgado (2013, p. 126), também orientada pelo projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, emergiu um resultado em direção semelhante aos analisados: *“Com a oficina [...] me sinto mais confiante em fazer uma mudança efetiva no estudo”*. De modo convergente, em uma oficina desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos, igualmente fundamentada nas cartas de Gervásio, foi registrado o seguinte discurso: *“(...) descobri novas maneiras de enxergar minha rotina de estudo e vida acadêmica. Agora me sinto mais confiante em fazer uma mudança efetiva no meu estudo”* (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2017).

Diante do exposto, revela-se que a abordagem de estratégias de ARA, tendo como fio condutor o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, possui potencial para fortalecer as

crenças de autoeficácia dos estudantes, isto é, favorecer que se percebam mais preparados e confiantes, acreditando em sua capacidade de realizar as atividades de estudo.

Essa interpretação é corroborada pelos dados quantitativos obtidos na questão 01 do questionário pós-oficina, que investigou: **“Após a oficina, o quanto você passou a acreditar que terá sucesso nas atividades de estudo, mesmo que enfrente desafios?”**. Os resultados indicaram que 4 estudantes assinalaram a opção “acredito muito”, 8 marcaram “acredito bastante” e 1 respondeu “acredito mais ou menos”. Nesse contexto, as alternativas “acredito pouco” e “não acredito” não foram assinaladas.

Em comparação com os dados obtidos no questionário pré-oficina, observa-se uma mudança expressiva nas crenças de autoeficácia dos participantes. A alternativa “acredito muito”, inicialmente não indicada por nenhum estudante, passou a ser assinalada por 4 participantes, enquanto a opção “acredito bastante” apresentou aumento de 6 para 8 respondentes. Consideradas conjuntamente, essas duas categorias passaram de 6 para 12 estudantes, evidenciando uma ampliação significativa do número de participantes que demonstravam maior confiança em sua capacidade de obter sucesso nas atividades de estudo.

Em contrapartida, as alternativas “não acredito”, “acredito pouco” e “acredito mais ou menos”, que anteriormente à oficina totalizavam 8 estudantes, foram reduzidas a apenas 1 respondente após a oficina. Cabe registrar, ainda, que as opções “não acredito” e “acredito pouco”, que anteriormente contavam com 2 respondentes, deixaram de ser assinaladas no pós-oficina.

A análise desse movimento foi ampliada na questão 03 do referido questionário, na qual os estudantes foram convidados a refletir sobre uma possível ampliação dessas crenças ao longo do tempo, a partir da aplicação das estratégias aprendidas durante a oficina: **“Você acredita que, com o tempo, após ir aplicando as estratégias aprendidas na oficina, passará a acreditar ainda mais no sucesso das atividades de estudo, mesmo que encontre barreiras?”**. As respostas mostraram-se ainda mais promissoras, uma vez que todos os participantes afirmaram acreditar que passariam a confiar ainda mais em seu sucesso à medida que incorporassem tais estratégias ao seu processo de estudar.

Esse conjunto de evidências indica que os participantes passaram a demonstrar maior confiança em suas capacidades, inclusive diante de possíveis dificuldades (aumento de crenças de autoeficácia). Conforme afirma Bzuneck (2009, p. 118), “com fortes crenças de autoeficácia, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes”. Corroborando esse entendimento, a literatura alerta para os impactos decorrentes da ausência dessas crenças: “caso as pessoas não acreditem

que podem produzir efeitos desejados por suas ações, elas têm pouco incentivo para agir ou perseverar diante das dificuldades” (Bandura, 2018, p. 133).

Os resultados encontrados podem ser compreendidos a partir dos fatores que favorecem o desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Entre eles, destaca-se a vivência prática das estratégias de ARA ao longo da oficina, que possibilitou experiências diretas de êxito. Soma-se a isso o papel dos feedbacks oferecidos durante a implementação das estratégias, a observação do desempenho dos pares (experiência vicária) e os estímulos verbais do pesquisador (persuasão verbal). Tais elementos são reconhecidos na literatura como fontes para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia (Bzuneck, 2009).

Em consonância com essa perspectiva, ressalta-se que as crenças de autoeficácia são construídas ao longo da vida e assumem papel central, na medida em que influenciam a forma como os indivíduos pensam, se motivam, se comportam e se sentem, repercutindo inclusive no processo de ARA (Couto; Casanova; Polydoro, 2011; Pajares; Olaz, 2008; Pajares, 2002 *apud* Salgado, 2013). Face o exposto, à luz da literatura e dos achados deste estudo, é possível sustentar uma leitura otimista do cenário analisado, a qual sugere expectativas favoráveis quanto aos desdobramentos futuros das crenças de autoeficácia dos estudantes e às suas implicações no processo de estudar, como, por exemplo, a persistência dos estudantes em sua trajetória acadêmica.

As evidências discutidas até aqui encontram ressonância em outra categoria emergente da questão 20, **“Descreva de que forma a oficina contribuiu para a sua vida como estudante.”** Trata-se da categoria 2 (Contribuições na motivação, na confiança, no engajamento ou na força de vontade), cujo DSC expressa: *Depois da oficina percebi que tive mais força de vontade em fazer atividades, trabalhos e etc. Passei a ter mais confiança em mim mesma, menos medo de errar, me fez ter mais motivação. Conquistei mais confiança para estudar os temas abordados na escola e me motivou a ser um estudante mais proativo e engajado. Sinto que hoje estou mais motivado para seguir aprendendo e evoluindo como estudante.*

O DSC evidencia contribuições relevantes para o processo de estudar, tais como a elevação da força de vontade, o fortalecimento da confiança, o aumento da motivação, da proatividade e do engajamento nos estudos, a redução do medo de errar e uma busca mais consciente pela evolução enquanto estudante. Cumpre apontar que a análise dos demais DSC oriundos da questão 20 revelou evidências convergentes com esses achados.

À luz desse conjunto de evidências, ainda pode-se afirmar que o DSC da categoria 2 representa, em certa medida, um desdobramento das contribuições identificadas nas categorias **Planejamento, objetivos e metas, Estratégias de aprendizagem, memória e revisão, Gestão**

do tempo e procrastinação e Procura de informação. Em outras palavras, esse discurso sintetiza resultados presentes nessas categorias e em outros achados discutidos ao longo da pesquisa, evidenciando o caráter integrado das contribuições da oficina para o processo de estudar.

Complementando os achados qualitativos analisados até aqui, destaca-se um resultado de natureza quantitativa oriundo da questão 19 do questionário aplicado no pós-oficina, que investigou a impressão dos estudantes quanto à sua autonomia no processo de estudar após a participação na oficina.

A questão foi formulada nos seguintes termos: “**Após os encontros da oficina, você se sente com mais autonomia em relação aos seus estudos** (por exemplo, você passou a pensar nos seguintes aspectos: **o porquê estudar** (estabelecendo objetivos, metas e ativando crenças de autoeficácia); **o como estudar** (definindo as estratégias de aprendizagem a serem utilizadas); **o quando estudar** (realizando o gerenciamento do tempo); **o que fazer durante o estudar** (exercendo o controle na realização da atividade); **o onde estudar** (pensando sobre local de estudo e os recursos disponíveis), **e com quem estudar** (definindo as pessoas com as quais vai se relacionar durante o estudo)?”

A partir das respostas obtidas, verificou-se que, dos 13 estudantes participantes, 11 afirmaram sentir-se com mais autonomia em relação aos seus estudos; 1 estudante indicou que, em algumas circunstâncias, passou a perceber maior autonomia; e 1 participante afirmou não ter percebido alterações nesse aspecto após a realização da oficina. Esse achado sugere que a oficina contribuiu para avanços na percepção dos estudantes acerca de sua capacidade de escolha e controle sobre os próprios estudos.

Essa percepção também foi identificada nos discursos produzidos a partir da questão 20 do questionário pós-oficina, como demonstra o seguinte trecho do DSC: “[...] *Consigo ter mais domínio sobre meus estudos [...]*. Essa convergência entre as respostas do questionário e os discursos dos participantes configura-se como um achado relevante, uma vez que, conforme destacam Rosário, Núñez e González-Pienda (2017), a escolha e o controle constituem pilares fundamentais da ARA.

Ao decidir sobre aspectos centrais do seu processo de estudo (o porquê, o como, o quando, o quê, o onde, e com quem estudar), os estudantes exercem, de forma mais efetiva, sua autonomia. Cabe elucidar que se trata de uma autonomia direcionada, isto é, orientada especificamente para o processo de estudar.

Nessa perspectiva, sugere-se que a vivência das 14 estratégias de ARA, organizadas a partir do modelo PLEA, ao longo da oficina, tenha contribuído para a conscientização dos

estudantes acerca da importância de assumirem o controle e a escolha durante seus estudos, favorecendo o desenvolvimento de uma autonomia voltada à tomada de decisões estratégicas no seu processo de estudar. Essa autonomia pode ser compreendida como um desdobramento do movimento autorregulatório, uma vez que o processo de ARA favorece sua promoção (Frison; Miranda, 2019; Moreira *et al.*, (2016); Rosário, Núñez e González-Pienda (2007).

Os achados desta pesquisa dialogam com investigações desenvolvidas a partir do projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, as quais também evidenciaram o potencial dessa proposta no desenvolvimento da autonomia relacionada ao processo de estudar. Os resultados revelados por Cheffer e Silva (2025), por exemplo, indicam um processo formativo consistente rumo à autonomia acadêmica.

Em consonância com esses achados, Polydoro *et al.*, (2015) evidenciaram que intervenções baseadas nas “Cartas de Gervásio” ampliam o conhecimento dos estudantes sobre estratégias de ARA em diferentes fases do processo autorregulatório, impactando positivamente a autonomia discente (Rosário, 2004; Zimmerman, 2008 *apud* Polydoro *et al.*, 2015).

Resultados convergentes também são apresentados na obra “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior”, a partir de uma disciplina eletiva desenvolvida com estudantes universitários. Os achados revelam que o projeto favorece maior controle dos estudos por parte do estudante, promovendo a autorregulação da aprendizagem e reverberando no processo de aprender. Nessa direção, um estudante participante afirmou: “Foi extremamente rico o aprendizado adquirido após os temas que foram abordados nas aulas; contribuiu para a minha aprendizagem, fazendo com que eu tivesse mais controle sobre os meus estudos e sobre a autorregulação da minha aprendizagem”.

Embora os resultados apresentados evidenciem o potencial das estratégias de ARA para favorecer a autonomia dos estudantes, Polydoro e Pelissoni (2020) ressaltam que esse processo requer condições específicas para sua efetivação. As autoras apontam a necessidade de que o estudante desenvolva o conhecimento declarativo, procedimental e condicional das estratégias de ARA, além de realizar o automonitoramento a fim de que consiga exercer o controle e escolha durante a sua aprendizagem.

Nessa direção, conforme discutido no referencial teórico, a intervenção realizada nesta pesquisa (a oficina) seguiu as etapas propostas por Rosário (2004): modelação, prática guiada, interiorização e prática autônoma. Assim, buscou-se o desenvolvimento dos conhecimentos declarativo, procedimental e condicional das estratégias de ARA, viabilizou a prática guiada, e estimulou a interiorização a fim de os estudantes alcançarem a prática autônoma.

Muito embora a oficina tenha seguido essa proposta, e mesmo diante da sinalização dos estudantes de que se sentem mais autônomos em seu processo de estudar, é necessário ponderar que os dados desta pesquisa estão circunscritos às impressões iniciais dos participantes acerca das contribuições dos encontros. Inclusive, os dados oriundos do questionário aplicado pós-oficina, que indicam a implementação ou expectativa de uso das estratégias, não permitem afirmar que os estudantes tenham se tornado plenamente autorregulados.

Neste contexto, cumpre expressar que não constituiu objetivo da oficina formar estudantes plenamente autorregulados em um curto espaço de tempo. Concorde-se com a afirmação de Miranda e Frison (2020, p. 245), quando afirmam que “seria muito ingênuo pensar que apenas uma oficina poderia fazer total diferença na vida dos estudantes”. Essas autoras também realizaram a intervenção tendo como fio condutor o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”. Assim sendo, mesmo que a autorregulação plena não seja alcançada de forma imediata, os resultados desta pesquisa evidenciam contribuições da intervenção para o processo de estudar, finalidade central da proposta formativa.

Finalizada a análise das impressões dos estudantes acerca das contribuições da oficina pedagógica sobre ARA para o seu processo de estudar, bem como das dificuldades manifestadas durante sua realização, a discussão avança para a análise do próprio processo de desenvolvimento da intervenção, contemplando aspectos relacionados ao planejamento, à implementação e às possibilidades de reaplicação da proposta em outros contextos educativos.

4.10 ANÁLISE REFLEXIVA DO PLANEJAMENTO, DO DESENVOLVIMENTO E DAS POSSIBILIDADES DE REAPLICAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

4.10.1 Análise reflexiva sobre o planejamento da oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem

Conforme descrito na seção metodológica, a oficina pedagógica sobre ARA foi inicialmente planejada para seis encontros, cada um com duração de duas horas e trinta minutos, com o objetivo de abordar a ARA, o modelo PLEA e as 14 estratégias de ARA no âmbito desse modelo. Ao adotar tal organização, possibilitou-se aos estudantes compreender não apenas cada estratégia isoladamente, mas também o fato de que elas devem ser planejadas, executadas e avaliadas de forma articulada, cooperando para um processo autorregulatório da aprendizagem (Rosário, 2004).

Entretanto, durante a implementação da intervenção, foi necessário reorganizar o arranjo inicialmente proposto, reconfigurando a oficina em sete encontros, também com duração de duas horas e trinta cada. Embora a ideia de cooperação para o processo autorregulatório tenha sido mantida, conforme apresentado anteriormente, esse novo arranjo implicou na reorganização de algumas estratégias, resultando em uma estrutura distinta daquela originalmente concebida por Rosário (2004) e do planejamento inicial da oficina.

No que se refere a essa reorganização, salienta-se que, no sexto encontro, no qual estavam previstas a abordagem das estratégias de ARA **Revisão de dados** e **Autoconsequências**, ambas situadas na fase de Avaliação do modelo PLEA, foi possível abordar apenas uma estratégia dessa fase (Revisão de dados). Nesse encontro, também foi abordada uma estratégia pertencente à fase de Execução (mapa conceitual), em razão da insuficiência de tempo para sua abordagem no encontro anterior (quinto encontro). Já no sétimo encontro, foram trabalhadas as estratégias Autoconsequências, originalmente prevista para o sexto encontro, e Procura de informação, situada na fase de Execução do PLEA, que deveria ter sido abordada no quarto encontro.

Cumprе destacar que essa reconfiguração decorreu de contratempos ocorridos durante o processo de implementação da intervenção pedagógica, tais como: atrasos no início dos encontros, por diferentes motivos; interrupções ocasionadas por grupos em visita ao colégio; e a necessidade de destinar tempo para o preenchimento dos questionários aplicados ao final de cada encontro.

Essa reorganização pode ser compreendida como um fator prejudicial à intencionalidade organizacional das estratégias nas respectivas fases do modelo PLEA, conforme proposto por Rosário (2004). Especificamente no caso da estratégia Procura de informação, sua não abordagem no quarto encontro limitou a possibilidade de os estudantes a experimentarem conforme o referencial teórico trabalhado, sobretudo no momento de realização de suas pesquisas, inclusive aquelas relacionadas às próprias estratégias de ARA abordadas durante a oficina.

Diante da experiência apresentada, evidencia-se que a prática pedagógica é dinâmica, situada em contextos específicos e permeada por desafios. Tal constatação não invalida a necessidade do planejamento, ao contrário, reforça sua importância como instrumento que possibilita projetar um fazer pedagógico intencional, estruturado e coerente com a realidade em que se insere, orientado para o alcance de determinados objetivos. Por outro lado, também sinaliza a necessidade de que esse instrumento seja flexível, em função dos desafios inerentes

ao fazer pedagógico, e continuamente submetido à reflexão, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, ainda cabe destacar que, após o planejamento e a implementação de cada encontro da oficina, o pesquisador registrava suas impressões acerca do desenvolvimento das atividades. Tanto essas impressões quanto às avaliações e sugestões de melhoria apresentadas pelos estudantes, coletadas ao final de cada encontro, foram consideradas na realização de ajustes nos encontros subsequentes. Tal dinâmica conferiu à intervenção pedagógica um caráter flexível, buscando alinhá-la às necessidades concretas da turma.

Na sequência, discute-se o desenvolvimento da oficina pedagógica, revelando as impressões do pesquisador.

4.10.2 Análise reflexiva sobre o desenvolvimento da oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem

Durante a implementação dos encontros da oficina, foi possível observar aspectos relevantes relacionados à participação dos estudantes, ao envolvimento com as estratégias trabalhadas, às aprendizagens percebidas e às dificuldades enfrentadas ao longo da intervenção.

De modo geral, o nível de participação dos estudantes variou conforme a natureza das atividades desenvolvidas. Observou-se maior envolvimento em momentos que privilegiaram dinâmicas interativas, discussões coletivas e atividades práticas. Leituras reflexivas, como as proporcionadas pelas cartas do projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, bem como atividades que convidavam os discentes a refletir sobre suas próprias práticas de estudo, favoreceram a interação e estimularam manifestações espontâneas da turma. Em contrapartida, nos momentos de exposição teórica mais prolongada, a participação se mostrou mais tímida, ainda que o mediador tenha buscado estimular o envolvimento do coletivo.

Entre as estratégias de ARA trabalhadas, aquelas relacionadas ao planejamento dos estudos e à organização do tempo se destacaram por gerar maior envolvimento. A elaboração de objetivos e metas, bem como o planejamento e a organização da rotina de estudos, suscitaram discussões de grande significado, especialmente quando os estudantes foram convidados a analisar e reorganizar suas próprias práticas. De forma semelhante, ao abordar as estratégias situadas na fase de execução, como elaboração de questões, sublinhar, resumir e mapas conceituais, também suscitaram interesse e participação ativa, na medida em que possibilitaram aos estudantes experimentar diferentes formas de interação com os conteúdos estudados.

No que se refere às aprendizagens percebidas, observou-se que os estudantes passaram a demonstrar maior compreensão acerca da importância da estruturação, do monitoramento e da avaliação no processo de aprendizagem. Ao longo dos encontros, foram evidenciados avanços na formulação de objetivos e metas, na elaboração de um plano de estudo, na organização do tempo e da rotina de estudos e na utilização de estratégias de ARA vinculadas à categoria Organização e transformação (sublinhar, elaboração de questões, resumir e mapa conceitual), além de progressos nas estratégias de ARA Tomada de apontamentos, Procura de informação, Procura de ajuda, Repetição e memorização, Revisão de dados e Autoavaliação.

Adicionalmente, a oficina favoreceu reflexões sobre o papel ativo (agente) do estudante em seu próprio processo de aprender, contribuindo para ampliar a consciência acerca da relação entre as práticas de estudo adotadas e os resultados alcançados. Por fim, contribui no âmbito das crenças de autoeficácia, conscientizando os estudantes a respeito das suas fontes de alimentação, bem como do papel dessa variável-central para o processo de ARA.

Apesar desses avanços, também foram identificadas algumas dificuldades. Em diferentes momentos, observou-se que os estudantes compreendiam a importância das estratégias de ARA em nível conceitual, mas apresentavam limitações em sua aplicação prática, especialmente na formulação de objetivos e metas de estudo. Em menor medida, também foram observadas dificuldades na organização da rotina de estudos e na implementação de estratégias situadas na fase de execução, como sublinhar, elaboração de questões, resumir e elaborar mapas conceituais.

De modo geral, a experiência formativa proporcionada pela oficina evidenciou o potencial de atividades reflexivas e teórico-práticas para promover maior consciência dos estudantes sobre seus processos de estudo, ao mesmo tempo em que revelou desafios inerentes ao desenvolvimento e à consolidação de estratégias autorregulatórias no contexto educacional.

Tratadas as impressões do pesquisador sobre a implementação dos encontros da oficina, passa-se, na sequência, à reflexão acerca das possibilidades de reaplicação da intervenção.

4.10.3 Análise reflexiva sobre as possibilidades de reaplicação da oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem

De acordo com Rizzati *et al.*, (2020), a análise dos resultados decorrentes da aplicação do PTT reveste-se de grande relevância. Como destacam os autores, “essa relação com a produção do conhecimento não é novidade e possibilita que o professor deixe de ser apenas um

reprodutor, atuando também como um agente de reflexão e produção de materiais educacionais” (Rizzati *et al.*, 2020, p. 8). Ou seja, é a partir da análise dos resultados do PTT que o pesquisador pode refletir sobre sua produção, especialmente no que se refere à sua ação pedagógica, com vistas ao redirecionamento de sua prática. Desse modo, assume uma postura ativa no processo de produção do conhecimento, deixando de ocupar unicamente o papel de reprodutor.

Pelo olhar de Rizzati *et al.*, (2020), à luz de Rôças, Moreira e Pereira (2018, p. 67), o pesquisador, enquanto autor do PTT,

“envolve-se no processo de identificação do problema (de ordem prática), com base em referencial teórico-metodológico consistente e coerente, reflete, propõe encaminhamentos/soluções para abordar o problema identificado, aplica e testa o PE, retomando criticamente a primeira versão para compor a versão final que acompanha o texto dissertativo”.

Isto é, no movimento de idas e vindas no processo de concepção do produto, mais precisamente após sua elaboração e aplicação, que o pesquisador deve tecer um olhar crítico sobre a versão inicial do PTT, registrando essa análise na dissertação e, a partir da reflexão sobre a própria prática, construir uma versão final aprimorada do PTT.

Nesse sentido, este PTT, após percorrer o caminho delineado e defendido por Rizzati *et al.*, (2020), apresenta-se com a seguinte caracterização: sete encontros, seis um com duração de duas horas e meia e o sétimo com duração de uma hora e meia. Nesse contexto, o primeiro encontro assume caráter formativo e basilar, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a compreensão da ARA, de seus fundamentos, do modelo PLEA, bem como o conhecimento das 14 estratégias nele contempladas. Os cinco encontros subsequentes (do 2º ao 6º) são destinados à abordagem das 14 estratégias de ARA propostas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986; 1990) e sistematizadas por Rosário (2004) no âmbito do modelo PLEA.

Nesse cenário, o sétimo encontro foi concebido como momento de encerramento. Contudo, caso o desenvolvimento da oficina indique a necessidade de retomar alguma(s) estratégia(s), esse encontro se configura como uma oportunidade pertinente para tal. Do mesmo modo, sua realização pode ser dispensada, a depender das condições do contexto de reaplicação ou das decisões do responsável pela mediação da oficina.

Embora tenha havido a necessidade de ampliar o número de encontros em relação ao planejamento inicial da oficina, a versão final do PTT, resultante do processo de aplicação e reflexão, não alterou a organização das 14 estratégias de ARA propostas por Zimmerman e Martinez-Pons e sistematizadas por Rosário (2004). Além disso, para além da ampliação do

número de encontros, observou-se a necessidade de zelar pelo tempo destinado a determinadas atividades, especialmente aquelas voltadas à discussão e à implementação prática das estratégias, implicando pensar em alternativas que colaborem para pontualidade dos estudantes, bem como em alternativas quanto ao preenchimento de instrumentos avaliativos dos encontros, de modo que ocorram fora deles.

A organização do PTT possibilita sua reaplicação na íntegra. Contudo, há outras possibilidades. Entre os diferentes arranjos possíveis, destaca-se a importância de sempre considerar o ponto de partida dos estudantes. Ou seja, a compreensão das necessidades reais da turma e do contexto em que o produto será reaplicado é fundamental para definir quais estratégias de ARA poderão contribuir de maneira mais efetiva para a formação dos estudantes. Nessa perspectiva, o PTT pode ser desenvolvido em um número reduzido de encontros. Ainda assim, recomenda-se, sempre que possível, a manutenção do primeiro encontro como etapa inicial, em virtude de seu caráter basilar, por meio do qual vão se abordar os fundamentos da TSC, da ARA e do modelo PLEA.

Após reflexão sobre o planejamento, o desenvolvimento e as possibilidades de reaplicação do PTT, apresenta-se, a seguir, uma proposição de novo ciclo iterativo da oficina pedagógica sobre ARA. Nesse sentido, o Quadro 30 sistematiza as paradas (encontros) que compõem a rota do novo ciclo, apresentando o número e a denominação de cada uma, os conteúdos programáticos, os respectivos objetivos e atividades de cada parada, além das fases do modelo PLEA às quais esses elementos estão relacionados.

Quadro 30 – Proposta de novo ciclo iterativo da oficina pedagógica sobre ARA.

PRIMEIRA PARADA DA ROTA: MAPEANDO A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.			
Conteúdos programáticos	Objetivos específicos	Atividades propostas	Fase do PLEA
❖ Autorregulação da aprendizagem – fundamentos, conceitos e modelos; ❖ Modelo PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação) de Pedro Rosário; ❖ Estratégias de ARA inseridas no contexto do modelo PLEA.	✓ Conhecer a ARA, modelos, fundamentos e benefícios deste construto; ✓ Compreender o funcionamento do modelo PLEA; ✓ Aplicar o modelo PLEA no contexto de uma atividade; ✓ Compreender a importância do modelo PLEA por meio da sua aplicação contextualizada; ✓ Conhecer as estratégias de ARA inseridas no contexto do modelo PLEA.	✚ Dinâmica de acolhida; ✚ Leitura e discussão da carta zero do projeto “Cartas de Gervásio ao seu umbigo”; ✚ Leitura e discussão da carta nº 6 (adaptada) do projeto “Cartas de Gervásio ao seu umbigo”; ✚ Atividade 1 – elaboração de um plano de estudo para realização de uma atividade, considerando pressupostos do modelo PLEA.	Todas
SEGUNDA PARADA DA ROTA: PLANEJANDO O MEU ESTUDAR			
❖ Estratégias de ARA situadas na fase do Planejamento do modelo PLEA – Estabelecimento de objetivos e planejamento, Autoavaliação e Procura de ajuda.	✓ Compreender cada estratégia de ARA contida na fase de Planejamento do modelo PLEA; ✓ Perceber que cada fase do modelo PLEA está contida nas demais fases; ✓ Aplicar e refletir, de forma contextualizada, sobre as estratégias da ARA contidas na fase de Planejamento do modelo PLEA; ✓ Compreender a importância das estratégias de ARA inseridas na fase de Planejamento do modelo PLEA por meio da sua aplicação contextualizada.	✚ Dinâmica de acolhida; ✚ Atividade 1 – leitura do texto “As duas moscas (adaptado)”, resolução da atividade, posterior socialização das respostas e discussão em torno da atividade; ✚ Leitura da carta nº 2 (adaptada) do projeto “Cartas de Gervásio ao seu umbigo”; ✚ Atividade 2 – elaboração de um plano de estudo para a terceira unidade.	Planejamento
TERCEIRA PARADA DA ROTA: PREPARANDO O TERRENO DA VIAGEM (ORGANIZANDO O TEMPO E O AMBIENTE DE ESTUDO).			

❖ Estratégias de ARA situadas na fase de Planejamento do modelo PLEA – Estabelecimento de objetivos e planejamento (gestão de tempo nos estudos) e Estrutura ambiental (processo atencional e ambiente de estudo).	✓ Compreender cada estratégia de ARA contida na fase de Planejamento do modelo PLEA; ✓ Perceber que cada fase do modelo PLEA está contida nas demais fases; ✓ Aplicar e refletir, de forma contextualizada, sobre as estratégias da ARA contidas na fase de Planejamento do modelo PLEA; ✓ Compreender a importância das estratégias de ARA inseridas na fase de Planejamento do modelo PLEA por meio da sua aplicação contextualizada.	✚ Dinâmica de acolhida; ✚ Atividade 1 – resolução das quatro questões sobre gestão do tempo: tempo perdido e tempo gasto; ✚ Atividade 2 – elaboração do cronograma semanal de estudo e complementação do plano de estudo para a terceira unidade; ✚ Atividade 3 – complementação do plano de estudo da terceira unidade, refletindo e registrando como será o seu ambiente de estudo; ✚ Atividade 4 – leitura da carta nº 4 (adaptada) do projeto “Cartas de Gervásio ao seu umbigo” e responder às questões.	Planejamento
---	---	--	----------------------------

QUARTA PARADA DA ROTA: EXPLORANDO O TRAJETO DE MEUS ESTUDOS (ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR NA APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS)

❖ Estratégias de ARA situadas na fase de Execução do modelo PLEA – Organização e transformação, como o sublinhar, e o elaboração de questões; Tomada de apontamentos e Procura de informação.	✓ Compreender as estratégias de ARA contidas na fase de Execução do modelo PLEA; ✓ Perceber que cada fase do PLEA está contida nas demais fases; ✓ Aplicar e refletir, de forma contextualizada, sobre as estratégias da ARA contidas na fase de Execução do modelo PLEA; ✓ Compreender a importância das estratégias de ARA inseridas na fase de Execução do modelo PLEA por meio da sua aplicação contextualizada.	✚ Dinâmica de acolhida; ✚ Socialização da atividade assíncrona; ✚ Atividade 1 – leitura de fragmentos de um texto e aplicação da estratégia sublinhar; ✚ Atividade 2 – realizar a aplicação da estratégia elaboração de questões no texto, utilizando como referência as orientações realizadas pelo mediador e contidas na atividade; ✚ Atividade 3 – reaplicação da estratégia do sublinhar no texto, considerando as orientações realizadas pelo mediador e contidas na atividade.	Execução
--	--	--	------------------------

QUINTA PARADA DA ROTA: ALTERNANDO CAMINHOS DURANTE OS ESTUDOS (ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR NA APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS)

❖ Estratégias de ARA no contexto do modelo PLEA, situadas na fase de Execução – Organização e transformação – autoexplicação e resumir; Repetição e memorização.	✓ Compreender as estratégias de ARA contidas na fase de Execução do modelo PLEA; ✓ Perceber que cada fase do modelo PLEA está contida nas demais fases; ✓ Aplicar e refletir, de forma contextualizada, sobre as estratégias da ARA contidas na fase de Execução do modelo PLEA; ✓ Compreender a importância das estratégias de ARA inseridas na fase de Execução do modelo PLEA por meio da sua aplicação contextualizada.	✚ Dinâmica de acolhida; ✚ Socialização da atividade assíncrona; ✚ Atividade 1 – realizar a aplicação da estratégia resumir, considerando as orientações realizadas pelo mediador e contidas na atividade; ✚ Atividade 2 – avaliação coletiva sobre a aplicação das estratégias tomada de apontamentos, elaboração de questões, sublinhar e resumir.	Execução
SEXTA PARADA DA ROTA: REORGANIZANDO A BAGAGEM DURANTE OS ESTUDOS (ESTRATÉGIAS PARA POTENCIALIZAR A MEMÓRIA E REVISAR O APRENDIDO)			
❖ Estratégia de ARA Organização e transformação – mapa conceitual; ❖ Estratégias de ARA no contexto do modelo PLEA situadas na fase de Avaliação – Revisão de dados; e Autoconsequências.	✓ Compreender as estratégias de ARA contidas nas fases de Execução e Avaliação do modelo PLEA; ✓ Perceber que cada fase do modelo PLEA está contida nas demais fases; ✓ Aplicar e refletir, de forma contextualizada, sobre as estratégias da ARA contidas nas fases de Execução e Avaliação do modelo PLEA; ✓ Compreender a importância das estratégias de ARA inseridas nas fases de Execução e Avaliação do modelo PLEA por meio da sua aplicação contextualizada.	✚ Dinâmica de acolhida; ✚ Atividade 1 – aplicação da estratégia mapa conceitual a partir do texto “Mapas conceituais: uma ferramenta para a promoção da aprendizagem significativa”; ✚ Atividade 2 – em dupla, complementar o plano de estudo da terceira unidade, inserindo momentos de revisão, bem como prever esses momentos no cronograma semanal de estudo.	Execução e Avaliação
SÉTIMA PARADA DA ROTA: DESTINO ALCANÇADO (REFLETINDO SOBRE O PERCURSO COM A ARA – CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DURANTE O ESTUDAR)			
	✓ Compartilhar sentimentos, momentos marcantes e aprendizagens vivenciados durante a oficina; ✓ Celebrar o último encontro da oficina.	✚ Entrega de fragmentos da carta nº 10 do projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”; ✚ Dinâmica de encerramento; ✚ Encerramento.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

5 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

O Guia de Bordo intitulado *“Rota de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem: um Guia de Bordo para o 3º ano do Ensino Médio Integrado”*, disponível no Apêndice A, consiste no PTT vinculado à dissertação “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, de Wander Luís de Oliveira Silva, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF-BAIANO), campus Catu.

O produto foi concebido para responder à seguinte inquietação: **“Quais as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre ARA para formação de estudantes em relação ao seu processo de estudar”?** Bem como foi pensado, elaborado e aplicado com o objetivo precípua de **“Contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao processo de estudar, por meio da promoção da ARA”**.

A oficina pedagógica sobre ARA, materializada no Guia de Bordo, foi elaborada, aplicada e avaliada como uma intervenção formativa junto a estudantes do 3º ano do EMI ao curso Técnico em Administração, do Colégio Estadual Antônio Balbino, no município de Madre de Deus, Bahia, entre os meses de julho e setembro de 2025. A intervenção fundamentou-se na compreensão de que o desenvolvimento de competências autorregulatórias é essencial para o sucesso acadêmico, especialmente em contextos de transição educacional, como o ingresso no Ensino Superior (Salgado *et al.*, 2018).

A proposta apresentada ancora-se em uma perspectiva teórico-metodológica que compreende a aprendizagem como um processo ativo, estratégico e autorregulado, no qual o estudante assume papel central na gestão de seus processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais (Zimmerman, 2002, 2013). Nessa perspectiva, a ARA é entendida como um conjunto de processos pelos quais os estudantes planejam, monitoram e avaliam suas ações, ajustando-as em função de objetivos previamente estabelecidos (os) (Rosário, 2004).

No material, encontram-se sistematizadas as sete paradas da rota (sete encontros) da oficina, tendo como fio condutor o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”, concebido como um recurso pedagógico que favorece à reflexão metacognitiva e o engajamento do estudante com seu próprio processo de aprendizagem (Rosário *et al.*, 2005). Trata-se de uma proposta relevante para estudantes que almejam ingressar no Ensino Superior, pois busca o

desenvolvimento da ARA, refletindo em formas mais conscientes e autônomas de estudar e aprender.

O Guia foi organizado em capítulos que articulam teoria e prática de forma integrada. Os capítulos “Caracterização do PTT”, apresenta os aspectos gerais do produto; “Concepção do PTT”, explicita os fundamentos teórico-metodológicos e as escolhas pedagógicas; “Base teórica da PTT”, possibilita acessar os principais aportes teóricos; “Guia de Bordo: uma visão panorâmica do percurso”, sintetiza a trilha autorregulatória; “Guia de Bordo: descrição estruturada das rotas”, delinea os encontros de forma objetiva; “Registro da rota”, retrata os elementos que marcam o percurso formativo; e, por fim, “A rota que continua: avaliação e projeções para o PTT”, aborda a avaliação da intervenção e suas possibilidades de adaptação e reaplicação.

A Figura 10, a seguir, apresentam fragmentos do PTT:

Figura 10 – Fragmentos do PTT intitulado “Rota de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem: um Guia de Bordo para o 3º ano do Ensino Médio Integrado”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com auxílio da Inteligência Artificial ChatGPT, baseado no modelo GPT-5.5, da OpenAI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou responder à seguinte inquietação: quais são as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre ARA para a formação de estudantes em relação ao seu processo de estudar? Trata-se de uma inquietação que surgiu, em parte, da trajetória profissional do pesquisador, pedagogo de formação, cuja atuação em diferentes espaços educacionais foi marcada pela preocupação com os processos de ensino e aprendizagem.

No contexto deste estudo, ainda durante a escrita do projeto de pesquisa, partiu-se da conjectura de que os estudantes do terceiro ano do Colégio Estadual Antônio Balbino possuíam conhecimentos limitados acerca da ARA, utilizando um repertório restrito de estratégias de estudo, em razão da pouca ampliação e aprofundamento desse conhecimento ao longo da trajetória escolar. Essa conjectura, apresentada na introdução deste trabalho e sustentada por Boruchovitch e Góes (2020), foi corroborada pelos achados dessa pesquisa. O discurso a seguir, construído pelos participantes da pesquisa, revela de forma representativa essa realidade: *"Eu realmente não sabia estudar [...]".*

À luz desses achados, a ARA pode ser compreendida como um construto por meio do qual os estudantes estruturam, monitoram e avaliam o próprio processo de aprendizagem. Seus pilares fundantes, ancorados na TSC de Albert Bandura, como já apontado, apresentam aproximações com categorias centrais da EPT, como trabalho como princípio educativo, formação integrada e educação politécnica.

Diante desse cenário favorável, essa investigação buscou analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA poderia contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado em Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Entre os principais achados da pesquisa, destaca-se que 11 dos 13 estudantes afirmaram ter passado a se perceber mais autônomos em relação aos seus estudos, tomando decisões mais conscientes acerca das seguintes dimensões da aprendizagem: o porquê, o como, o quando, o quê, o onde e o com quem estudar. Esse resultado sugere avanços na capacidade de escolha e controle sobre os próprios estudos. O trecho a seguir, extraído de um DSC, expressa essa percepção por parte dos estudantes: [...] *Consigo ter mais domínio sobre meus estudos [...].*

Tal achado encontra ressonância na literatura. Rosário, Núñez e González-Pienda (2017) afirmam que a escolha e o controle constituem pilares fundamentais da ARA. Ao tomar decisões acerca desses aspectos centrais do processo de estudar (o porquê, o como, o quando,

o quê, o onde, e com quem estudar), os estudantes exercem sua autonomia de maneira mais efetiva, orientada ao próprio processo de aprendizagem.

A partir desses achados, sugere-se que a oficina contribuiu para conscientizar os estudantes acerca da importância de assumir o controle e fazer escolhas conscientes durante os estudos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, aspecto particularmente relevante para estudantes que pretendem ingressar na Educação Superior. Esses achados corroboram a compreensão de que a autonomia constitui um desdobramento do movimento autorregulatório, uma vez que a ARA favorece o desenvolvimento de estudantes mais autônomos em seus processos de estudo (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007; Moreira *et al.*, 2016; Frison e Miranda, 2019).

Cabe ponderar, contudo, que os resultados evidenciados nesta pesquisa se circunscrevem às impressões iniciais dos participantes acerca das contribuições dos encontros. Mesmo os dados oriundos do questionário aplicado pós-oficina, que indicam a implementação ou a expectativa de utilização das estratégias de ARA, não permitem afirmar que os estudantes tenham se tornado plenamente autorregulados, sobretudo porque esse não foi o propósito da proposta formativa desenvolvida.

No percurso desta investigação, o primeiro objetivo específico voltou-se para a análise da produção acadêmica sobre ARA no âmbito da EPT. Nesse contexto, por meio de uma revisão de literatura, evidenciou-se que, embora haja crescimento nas pesquisas sobre ARA, esse movimento ainda não se reflete de forma expressiva na EPT, considerando o reduzido número de estudos encontrados nessa modalidade de ensino.

Dentre os principais achados da revisão, destaca-se a necessidade de elaboração de PTT sobre a ARA voltados à promoção de experiências teórico-práticas. Essa lacuna foi apontada por Mattos (2022) e posteriormente reafirmada por Aquino (2025), ambos no contexto da EPT.

Com base nesses achados, e orientado pelo referencial teórico da área, especialmente pelas contribuições de Rosário (2004) e Frison e Miranda (2020), o pesquisador elaborou, validou junto aos estudantes, e aplicou uma oficina pedagógica sobre ARA, contemplando o segundo objetivo específico da pesquisa.

Desenvolvido sob a perspectiva da pesquisa-ação, o PTT foi elaborado, aplicado e avaliado conjuntamente com os estudantes. Nesse processo, conforme apresentado na análise dos dados, o pesquisador registrou suas impressões sobre o planejamento e o desenvolvimento da intervenção, destacando os ajustes realizados durante os encontros da oficina, bem como discutindo questões relacionadas à participação dos estudantes, ao envolvimento com as

estratégias trabalhadas, às aprendizagens percebidas e às dificuldades enfrentadas. Por fim, após reflexão sobre as possibilidades de reaplicação do PTT, o pesquisador apresentou uma proposição de novo ciclo iterativo da oficina pedagógica sobre ARA, configurando como uma relevante contribuição da pesquisa.

O terceiro, e último objetivo específico da pesquisa, consistiu em analisar as impressões dos estudantes acerca das contribuições da oficina pedagógica sobre ARA para o seu processo de estudar, bem como as dificuldades manifestadas durante sua realização. Para analisar os relatos dos estudantes, a pesquisa buscou amparo na Teoria das Representações Sociais, utilizando o método denominado DSC. Essa estratégia analítica possibilitou expressar pensamentos, crenças, valores e representações da coletividade por meio de discursos-síntese redigidos na primeira pessoa do singular, traduzindo uma voz coletiva, configurando um “eu coletivo”. Ademais, por ser um método quali-quantitativo, para além dos discursos, também foi possível observar o seu grau de representatividade.

O corpus dessa pesquisa foi analisado por fase do modelo PLEA proposto por Rosário (2004), exceto os dados do primeiro encontro, uma vez que não foi possível situá-los especificamente em nenhuma das fases.

No âmbito do primeiro encontro, a análise das impressões dos estudantes evidenciou contribuições relacionadas à apropriação e à percepção de instrumentalidade dos fundamentos da ARA e do modelo PLEA, favorecendo movimentos iniciais de conscientização dos estudantes acerca do próprio processo de estudar. Os discursos revelaram maior percepção sobre a importância da análise da tarefa (potencializadas pelo uso do instrumento “Radar da aprendizagem”), da relevância do planejamento, da definição e monitoramento dos objetivos e metas, da organização do tempo e dos estudos, além de contribuições vinculadas à autoavaliação, à autoeficácia e à participação ativa do estudante (ser agente) no processo de aprendizagem.

No âmbito da fase de Planejamento do modelo PLEA, os resultados revelaram contribuições relacionadas à definição de objetivos e metas, ao planejamento e monitoramento dos estudos, à gestão do tempo, à organização da rotina e do ambiente de estudo, bem como à atenção, ao descanso e às pausas durante os estudos. Os discursos dos estudantes expressaram avanços na compreensão e na utilização das seguintes estratégias de ARA: **Estabelecimento de objetivos e planejamento, Estrutura ambiental e Autoavaliação**, favorecendo maior conscientização acerca do próprio processo de estudar e da necessidade de adoção de práticas mais organizadas, intencionais e flexíveis diante das demandas escolares/acadêmicas.

Já no contexto da fase de Execução do modelo PLEA, os achados evidenciaram contribuições relacionadas ao uso das seguintes estratégias de ARA: **Organização e transformação, Tomada de apontamentos, Repetição e memorização, Procura de informação e Procura de ajuda.** Os discursos expressaram avanços na compreensão e utilização de estratégias como sublinhar, resumir, elaboração de questões, autoexplicação, mapas conceituais e tomada de apontamentos, favorecendo a compreensão, organização, revisão e retenção dos conteúdos estudados. Também emergiram reflexões relacionadas ao enfrentamento da procrastinação, ao uso mais consciente de ferramentas digitais e à adoção de práticas fundamentadas em evidências científicas para potencializar a memória e a aprendizagem. De modo geral, os encontros dessa fase contribuíram para ampliar e monitorar as formas de aprender dos estudantes.

Por fim, na fase de Avaliação do modelo PLEA, os resultados apontaram contribuições relacionadas às estratégias de ARA **Revisão de dados e Autoconsequências**, revelando maior conscientização dos estudantes acerca da importância de acompanhar, avaliar e regular o próprio processo de estudar. Os discursos sugeriram avanços na compreensão e utilização de práticas de revisão ativa e espaçada, com destaque para o uso de flashcards e de estratégias como elaboração de questões, autoexplicação e mapas conceituais, contribuindo para a aprendizagem e para a consolidação da memória de longo prazo. Além disso, emergiram contribuições relacionadas ao estabelecimento de autoconsequências como forma de regulação da motivação e enfrentamento da procrastinação.

Com base nos resultados deste estudo, pode-se afirmar que a pergunta de pesquisa foi respondida e a hipótese inicialmente formulada foi confirmada. Nesse sentido, a oficina contribuiu para a formação dos estudantes em relação ao seu processo de estudar, uma vez que a intervenção favoreceu a ampliação do repertório de estratégias de ARA nas fases de Planejamento, Execução e Avaliação do modelo PLEA. Assim, os participantes demonstraram maior compreensão acerca do planejamento, do monitoramento e da avaliação da própria aprendizagem, favorecendo a adoção de formas mais conscientes, intencionais e autorreguladas de estudar e aprender.

Sob o olhar do pesquisador, observaram-se avanços na definição de objetivos e metas, na organização do tempo e da rotina de estudos, bem como na utilização de estratégias de ARA, especialmente relacionadas à organização e transformação, tomada de apontamentos, procura de informação e ajuda, repetição e memorização, revisão de dados, autoavaliação e autoconsequências. Além disso, a intervenção favoreceu reflexões sobre o papel ativo (agente)

do estudante em seu processo de aprendizagem, ampliando a consciência acerca da relação entre práticas de estudo adotadas e resultados alcançados, bem como sobre as crenças de autoeficácia.

Para além das contribuições, os estudantes relataram suas dificuldades. De modo geral, a maior parte dos estudantes avaliou positivamente os encontros da oficina e afirmou não ter enfrentado dificuldades substanciais. Contudo, emergiram dificuldades relacionadas, sobretudo, à parte procedimental das estratégias de ARA. Entre as principais dificuldades evidenciadas, destacaram-se a elaboração de objetivos e metas concretas, a construção de cronogramas de estudo e a elaboração de mapas conceituais, especialmente no que se refere à seleção de conceitos-chave e ao uso das palavras de enlace.

Os dados apontaram que determinadas dificuldades persistiram ao longo do processo formativo, reaparecendo em encontros posteriores da oficina. Diante desse cenário, o acompanhamento e os feedbacks realizados pelo pesquisador, mostraram-se relevantes para possibilitar avanços graduais na compreensão e implementação das estratégias trabalhadas, evidenciando que o desenvolvimento de práticas autorregulatórias constitui um processo contínuo, progressivo e que pode ser potencializado quando há mediação pedagógica.

No que concerne às limitações da pesquisa, aponta-se que os resultados expressam apenas impressões iniciais dos estudantes acerca da proposta formativa. Diante disso, a realização de estudos longitudinais, preferencialmente iniciados no começo do ano letivo, pode viabilizar a apreensão não apenas dos efeitos iniciais da oficina, mas também de aspectos que permaneçam ao longo do percurso formativo dos estudantes, favorecendo maior compreensão e direcionamento no desenvolvimento da ARA.

Outro limite refere-se ao tempo destinado à realização dos encontros da oficina, o qual restringiu o aprofundamento das discussões, a implementação de algumas estratégias de ARA e os momentos de socialização entre os estudantes. Assim, recomenda-se que futuras reaplicações do PTT considerem, de forma mais rigorosa, o respeito ao tempo proposto para cada encontro e, se necessário, em função das circunstâncias contextuais, ampliem-no.

Pode-se considerar, ainda, como limitação da pesquisa, o instrumento utilizado para registrar as impressões dos estudantes (os questionários), bem como o tempo destinado ao seu preenchimento. Acredita-se que, caso os estudantes dispusessem de um período maior para reflexão, os resultados poderiam apresentar maior precisão e abrangência. Do mesmo modo, entende-se que pesquisas que utilizem entrevistas ou instrumentos que possibilitem aos estudantes discorrer de forma mais livre sobre suas experiências poderão produzir resultados

mais significativos, favorecendo o alcance de nuances que os questionários eventualmente não tenham captado.

No que se refere às possibilidades de reaplicação da oficina pedagógica, destaca-se a importância da formação do pesquisador ou educador responsável por sua mediação. Para tanto, a leitura do referencial teórico deste estudo, bem como da obra “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2006, 2017), constitui importante subsídio para esse processo formativo, sem dispensar o aprofundamento em outras obras clássicas sobre a ARA fundamentada na TSC de Bandura.

Além dessas recomendações, outras possibilidades de investigação poderão contribuir para o avanço do conhecimento sobre a ARA na EPT. Destacam-se estudos que implementem estratégias de autorregulação de forma infundada às disciplinas, permitindo identificar contribuições mais específicas para os diferentes componentes curriculares, bem como pesquisas voltadas à compreensão da influência dos múltiplos contextos da sala de aula sobre o desenvolvimento da ARA, considerando a heterogeneidade característica desses espaços formativos.

Sugere-se, igualmente, a realização de investigações que abordem outras cartas do projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo”. Nesse cenário específico, recomenda-se a utilização das cartas nº 3, 4, 5, 10, 11, 12 e 13, intituladas, respectivamente, de: “Como posso realizar melhores anotações?”; “Você sabe como vencer a procrastinação, Gervásio?”; “Por que esquecemos?”; “(...) Como você consegue ter esta disciplina tão organizada?”; “Como você consegue se preparar para a prova com tanta intensidade?”; “(...) o estudo deve ser diferente em função do tipo de prova?”; “Afinal, o que é isso de ansiedade frente às provas?”; e “Como vai o seu estudo, Gervásio?”. Cumpre destacar, entretanto, que a definição das cartas a serem utilizadas deve considerar o contexto em que a pesquisa será realizada, priorizando aquelas que se mostrem pertinentes frente às necessidades formativas identificadas.

Longe da ideia de concluir, os últimos registros destas considerações finais versam sobre as contribuições deste estudo para a literatura da área. A partir da revisão de literatura acerca da ARA no âmbito da EPT, e à luz das perspectivas apontadas por Mattos (2022) e Aquino (2025), a pesquisa revelou-se necessária, uma vez que se trata de uma proposta pedagógica que articula teoria e prática, tal como sugerem Miranda e Frison (2020).

Diante desse cenário, o PTT configura-se como uma contribuição relevante para estudantes da EPT, especialmente para aqueles que se encontram no último ano do EMI e pretendem ingressar no Ensino Superior. Do mesmo modo, a proposta formativa favorece o

desenvolvimento de estudantes mais conscientes da importância planejar, monitorar e avaliar seus estudos, fortalecendo sua capacidade de tomar decisões estratégicas e de assumir uma postura mais ativa e protagonista diante da própria aprendizagem.

Como reflexão final, sem concluir, reafirma-se que desenvolver formas mais conscientes de estudar e aprender constitui um caminho promissor para a consecução da proposta formativa defendida pela EPT: uma educação politécnica, fundamentada no trabalho como princípio educativo e comprometida com a formação integrada dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; CANAL, C. P. P. C. Abandono do ensino superior: determinantes e medidas de prevenção. In: OSTI, A. *et al.* (org.). **Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes**. São Carlos: João & Pedro Editores, 2023. p. 141-162. *E-book*.
- ALVES, A. R.; FERREIRA, D. S. F. **Manual de organização e técnicas de estudo**. Boa Vista, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744814>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- ALVES, D.; OLIVEIRA, P. de T. **Aprendendo a estudar: um olhar científico sobre as formas de estudo**. 2018. Trabalho apresentado ao Congresso Nacional de Iniciação Científica (CONIC-SEMESP), 18., 2018. Disponível em: <https://www.conic-semesp.org.br/anais/files/2018/trabalho-1000000863.pdf?1787150797>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- AMARAL, A. L. N. L.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília, DF: Sesi/DN, 2020. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/22/e7/22e7b00d-9ff1-474a-bb53-fc8066864cca/neurociencia_e_educacao_pdf_interativo.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.
- ANDRZEJEWSKI, C. E. *et al.* Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. **Learning and Individual Differences**, v. 49, p. 85-99, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-38367-010>. Acesso em: 7 jan. 2026.
- AQUINO, C. G. **Autorregulação da aprendizagem: uma investigação com estudantes de graduação na educação profissional e tecnológica**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Minas Gerais, Ouro Branco, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ifmg.edu.br/items/87e3037f-9b72-48bd-a88d-b0ee7ce04b40>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- AZZI, R. G. *et al.* Conversas do Elpídio sobre o estudar. In: AZZI, R. G. *et al.* **Conversas do Elpídio sobre o ensino médio I: livro 1**. 2. ed. Porto Alegre: Letra 1, 2019. p. 11-79.
- AZZI, R. G. *et al.* Elpídio: conversa sobre a autorregulação da aprendizagem. In: AZZI, R. G. *et al.* **Conversas do Elpídio sobre o ensino médio I: livro 2**. 2. ed. Porto Alegre: Letra 1, 2019. p. 11-69.
- AZZI, R. G. *et al.* **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Artesã, 2021.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

Disponível em:

https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em:

<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43-68.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency: pathways and reflections.

Perspectives on Psychological Science, Maryland, v. 13, n. 2, p. 130-136, mar. 2018. DOI: 10.1177/1745691617699280. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29592657/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BE, T. C. P.; SILVA, A. C. da; COUTINHO, R. X.; BRANCHER, V. R. A entrevista na pesquisa científica: uma interação social ampliadora de saberes, histórias e conexões entre entrevistador e entrevistado. In: BRANCHER, V. R.; CANTERLE, L. D.; MACHADO, F. de C. (org.). **Metodologia(s) da pesquisa em educação profissional e tecnológica: dilemas e provocações contemporâneas**. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2019. cap. 8, p. 138-159. Disponível em: https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/63/2/Miolo_Lisiane_Brenner-Final.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025.

BESSA, K. M. **Neurociências e formação pedagógica de professores que atuam na educação profissional e tecnológica: entre saberes e práticas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis, 2022. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/728549>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BIZETI, F.; PEREZ, L. O uso do mapa conceitual no ensino médio. **Mostra anual de atividades de ensino da UEL**. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/proensino/article/view/847/831>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbjT7k9bdC5dFQmnyJbH/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 156-167, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/651>. Acesso em: 28 set. 2024.

BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 55-88.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHjy84FGcJKzHCCMSQ/>. Acesso em: 7 set. 2024.

BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. Fostering Self-Regulated Skills in an Educational Psychology Course for Brazilian Preservice Teachers. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, v. 12, n. 2, p. 157-177, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.157>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2013-22863-003>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BORUCHOVITCH, E.; FRISON, L. M. B. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área: ensino.** Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS.** Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRITO, I. *et al.* **Discurso do sujeito coletivo na prática.** Porto Seguro, BA: UFSB, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350715321_Discurso_do_sujeito_coletivo_na_pratica. Acesso em: 22 jan. 2025.

BROWN, P. C.; ROEDIGER III, H. L.; McDANIEL, M. A. **Fixe o conhecimento:** a ciência da aprendizagem bem-sucedida. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

BZUNECK, J. A. Prefácio. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva:** conceitos básicos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 11-14.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 116-133.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Psychological variables and their impact on academic achievement in higher education. **Revista Brasileira de Educação**, v.

27, jul./set. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zWfDmdHC7KrbgKvRB73qh3K/>. Acesso em: 14 dez. 2025.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 307-315. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 3 jan. 2025.

COÉFFÉ, M. **Guia dos métodos de estudo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COELHO, M. das G. da S.; MATOS, R. P. **Êxito**: guia para otimização da rotina de estudos a distância. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/582344>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CORREIA, M. A. B. *et al.* **Mapas conceituais no ensino médio**: possibilidade de implementação como recurso didático em sala de aula. 2023. In: CONEDU - Formação de Professores (v. 2), Campina Grande, PB: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106161>. Acesso em: 25 set. 2025.

CORREIA, P. R. M. **Reflexões sobre o uso de mapas conceituais no ensino superior a partir da teoria da carga cognitiva**. 2020. Tese (Livre-Docência) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/321/tde-17112021-145248/publico/TeseLDPauloCorreia.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

COSTA-MARINHO, M. L. O discurso do sujeito coletivo: uma abordagem qualiquantitativa para a pesquisa social. Trabajo Social Global: **Revista de Investigaciones en Intervención Social**, Granada, v. 5, n. 8, p. 90–115, 2015. DOI <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v5i8.3093>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350045099_O_DISCURSO_DO_SUJEITO_COLETIVO UMA ABORDAGEM QUALIQUANTITATIVA PARA A PESQUISA SOCIAL. Acesso em: 28 dez. 2025.

CHEFFER, M. A. H. ; SILVA, S. C. da. Aplicação das Cartas de Gervásio como estratégias de autorregulação na aprendizagem. *In*: CHEFFER, M. A. H. **Explorando a autorregulação na aprendizagem**: uma análise uma análise das estratégias das Cartas de Gervásio com discentes de Contabilidade. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/8144/2/Marcia%20Hoffmann%20Cheffer.pdf>. Acesso em : 13 out. 2025.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension: what research has to say about reading instruction. *In*: FARSTRUP, Alan E.; SAMUELS, S. Jay (ed.). **What research has to say about reading instruction**. 3. ed. Newark: International Reading Association, 2002. Cap. 10. p. 205–242. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254282574_Effective_Practices_for_Developing_Reading_Comprehension. Acesso em: 30 nov. 2024.

DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A.; MARSH, E. J.; NATHAN, M. J.; WILLINGHAM, D. T. Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. **Psychol Sci Public Interest**, Maryland, v. 14, n. 1, p. 4-58. jan. 2013. DOI: 10.1177/1529100612453266. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26173288/>. Acesso em: 05 fev. 2025.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; MIGUEL, P. A. C. Uma análise distintiva entre o estudo de caso, a pesquisa-ação e a design science research. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 17, n. 56, p. 1116-1133, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgn/a/Tx8469yFmpqVxZWRyCMs5cw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 mar. 2025.

EKUNI, R.; POMPEIA, S. Prática de lembrar: a quais fatores os educadores devem se atentar? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-10, jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020220284> Elocid - e220284. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NXnGGfWh3XtzSyjqrQT9zdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2025.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da Aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. *In*: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra 1, 2017. p. 19-31.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 4, n. 4, 2006. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em: 29 dez. 2024.

FERREIRA, V. M. **As estratégias de regulação motivacional de alunos do Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_c9d2ffaf657300ffeb160a78f160ba68. Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5-20, set. 2021. DOI:10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354908977_PRODUTOS_EDUCACIONAIS_NA_AREA_DE_ENSINO_DA_CAPES_O_QUE_HA_ALEM_DA_FORMA. Acesso em: 1 dez. 2025.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1–17, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2992. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2992>. Acesso em: 30 dez. 2024.

FRISON, L. M. B.; MIRANDA, C. A. G. R. Circuito de autorregulação da aprendizagem: interlocuções com os universitários. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n.1, p. 43-68, jan./jul., 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n1p43. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35563>. Acesso em: 23 abr. 2026.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 46, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/39147>. Acesso em: 8 ago. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. Barueri: Atlas, 2017.

GÓES, N. M. **As variáveis relacionadas à aprendizagem de alunos e professores do Ensino Médio e o desenvolvimento de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_793650ca142386dd452d6d1d964143f6. Acesso em: 28 dez. 2024.

GOMES, M. A. M. **Autorregulação da aprendizagem no contexto dos alunos da assistência estudantil**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2024. Disponível em: https://portais.univasf.edu.br/cpgpsi/pesquisa/publicacoes/dissertacoes-de-mestrado-do-pgpsi/defesa_109_marcelo-augusto-mousinho-gomes.pdf. Acesso em: 7 jan. 2026.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 31 (1), p. 50-65, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XwGpDggzjDVgd5tVyqy3zGP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2024.

IBGE, BRASIL, BAHIA, MADRE DE DEUS. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/madre-de-deus/panorama>. Acesso em: 20 fev. 2025.

IZQUIERDO. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. Disponível em: https://issuu.com/fsantarita/docs/mem_ria_-_ivan_izquierdo. Acesso em: 7 dez. 2024.

JUNTOS NA CASA. *In: Casa da Ciência da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. **5 dicas para fazer pesquisas na internet!**, 2020. Disponível em: <https://juntosnacasa.casadaciencia.ufrj.br/2020/09/02/5-dicas-para-fazer-pesquisas-na-internet/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

INÁCIO, A. L. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Learning Strategies Assessment Scale for High School (EAVAP-EM). **Psico-USF**, v. 26, p. 33–44, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/GxrXQN9CqPVbQZzZpbF9g8j/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

KANDEL, E. R. *et al.* **Princípios de neurociências**. 5. ed. Brasil: MCGRAW-HILL, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=cq1_BAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em: 7 dez. 2024.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 30 dez. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, P. S. C. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação qualitativa em educação**, v.1, p. 847-856, 2017. Disponível em: <https://profept.ifb.edu.br/component/content/article?id=128>. Acesso em: 30 dez. 2024.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo, Ateneu, 2010.

LEUTNER, D.; LEOPOLD, C.; ELZEN-RUMP, V. Self-regulated learning with a text highlighting strategy: a training experiment. **Journal of Psychology**, v. 215, n. 3, p. 174-182, 2007. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-01698-004>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LIMA, C. B.; SERRANO, A. Inteligência Artificial Generativa e ChatGPT: uma investigação sobre seu potencial na Educação. **Transinformação**, Campinas, v. 36, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/L6D4gn3jb7szxS9LjSK5HSn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2025.

LIMA, R. F. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciência e cognição**, Campinas, v. 06, p. 113-122, out./nov. 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000300013. Acesso em: 30 nov. 2024

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Interface - comunic., saúde, educ.**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 517-524, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/QQw8VZh7pYTwz9dGyKvpx4h/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: Representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502–507, 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/wMKm98rhDgn7zsfvxnCqRvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2025.

LEFÈVRE, F. **Discurso do sujeito coletivo**: nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. São Paulo: Andreoli, 2017.

MACIEL, Aline Guilherme; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 145-167, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722>. Acesso em: 14 dez. 2025.

MASTELARI, T.; ZÔMPERO, A. Oficina de aprendizagem: uma proposta metodológica na formação do estudante do ensino médio. **Investigação em ensino de ciências**. Londrina, v. 22, n. 3, p. 224 - 243, dez. 2017. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2017v22n3p224. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/321863400_OFICINA_DE_APRENDIZAGEM_U_MA_PROPOSTA_METODOLOGICA_NA_FORMACAO_DO_ESTUDANTE_DO_ENSINO_MEDIO. Acesso em: 14 dez. 2024.

MATOS, B. R. A. **Aprendizagem autorregulada e ensino remoto emergencial**: percepções de estudantes do campus Santo Antônio de Pádua do IF Fluminense sobre os estudos durante a pandemia de Covid-19. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - IF Fluminense, Centro de Referência, Goytacazes, 2022. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13081644. Acesso em: 19 dez. 2024.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista pesquisa qualitativa**. São Paulo, v.9, n.22, p. 521-539, dez. 2021. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MIRANDA, C. A. G. R.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: oficinas realizadas no Ensino Superior. *In*: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.) **Autorregulação da Aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

MOOS, D.; RINGDAL, A. Self-regulated learning in classroom: a literature review on the teacher's role. **Education Research International**, Article ID 423284, p. 1-12, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257720086_Self-Regulated_Learning_in_the_Classroom_A_Literature_Review_on_the_Teacher's_Role. Acesso em: 30 nov. 2025.

MOUSINHO, S. H. A utilização dos mapas conceituais para a construção dos conceitos no processo de aprendizagem. **Revista EAD e Tecnologias Digitais na Educação**, Doutorados, v. 7, n. 9, p. 28-39. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/9609/5450>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOREIRA, A. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. *Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística*, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, N° 23 a 28: 1-14, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MOREIRA, M. R.; SILVA, K. R. X. P. Um papo sobre estudar - super dicas para você aprender a aprender melhor. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://petrus.cp2.g12.br/items/776f66d7-0498-49f6-81d6-615811650f02>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOREIRA, M. R. *et al.* Autorregulação: elementos para pensar a prática pedagógica. In: SILVA, K. R. X. P.; MOREIRA, M. R. (org.) **Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador**: reflexões, pesquisas e práticas. 2 ed. Curitiba: Crv, 2016. p. 69-94. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/TSC_e_a_formacao_do_professor_pesquisador_livrocompleto2016_final.pdf Acesso em: 10 ago. 2024.

MOSSI, C. S.; JÚNIOR, A. J. V. O uso de mapas conceituais como estratégia de aprendizagem significativa no ensino de Química. 2022.

MUCCI, L. I. Da consciência estética. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 7, n. 1-2, p. 124-134, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10240> Acesso em: 29 dez. 2024.

NOVAK, J. D. Concept maps and vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. **Instructional Science**, v. 19, n. 1, p. 29-52, 1990. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00377984>. Acesso em: 30 dez. 2024.

NOGUEROL, A. **Aprender na escola**: técnicas de estudo e aprendizagem. Porto Alegre: Editora Penso, 2004.

NUNES, S. L. A.; COUTINHO, F. A.; MORAES, G. S. P. Neurociências e educação em ciências. Memória e ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015, Águas de Lindóia, **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 1-8. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305827379_Neurociencias_e_educacao_em_Ciencias_Memoria_e_Ensino. Acesso em: 30 nov. 2024.

OLIVEIRA, G. O. **Autorregulação efetiva e afetiva da aprendizagem de língua inglesa**: caminhos para a construção da autonomia em EPT. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — IFFluminense, Centro de Referência, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9147813. Acesso em: 19 dez. 2024.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/S8xXnzpjt3gbfyDccYKNMZf/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 dez. 2024.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/S8xXnzpjt3gbfyDccYKNMZf/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 dez. 2024.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução profissional e tecnológica**. São Paulo. Moderna Ltda, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf Acesso em: 30 dez. 2024.

PACHECO, E. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais**: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal. IFRN editora, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 fev. 2025

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesus. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 450-52, maio 2014.

PEDROSA, A. P. **Autorregulação da aprendizagem na educação profissional: uma proposta para jovens e adultos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10968306. Acesso em: 19 dez. 2025.

PINTO, M. L. **O uso de estratégias de Autorregulação da Aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora em crianças do 5º do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II.

Disponível em: <https://petrus.cp2.g12.br/items/c1cc95d9-8b57-4d34-a909-30d6d98d4dee/full>. Acesso em: 17 nov. 2025.

POLYDORO, S. A.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 75-94, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005 Acesso em: 10 ago. 2024.

POLYDORO, S. A. J. *et al.* Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 201-213, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.0000/edpuc.2015.203.201>. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932015000300201&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2025.

POLYDORO, S. A.; PELISSONI, A. M. S. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior: análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.) **Autorregulação da Aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

PUGLIA, P. D. Orientação de estudo para promoção da autorregulação da aprendizagem em uma amostra de estudantes ingressantes no curso técnico integrado ao ensino médio. 2023. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13804678. Acesso em: 19 dez. 2024.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf> Acesso em: 29 dez. 2024.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 4, n. 4, p. 129-148, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf. Acesso em: 8 mar. 2025.

RIBEIRO, S. H. O. **O programa cultura de paz**: um estudo sobre a autorregulação de jovens aprendizes na perspectiva docente. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/items/caffb101-4372-4f4b-a1fa-0e33fcdbe893>. Acesso em: 22 dez. 2025.

RIZATTI, I. V. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 23 dez. 2025.

RODRÍGUEZ, S. *et al.* Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. **European Journal of Psychology of Education**, v. 7, p. 107-120, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323023676_Teacher_self-efficacy_and_its_relationship_with_students'_affective_and_motivational_variables_in_higher_education. Acesso em: 18 dez. 2025.

ROSA, E. R. M. S. **Uso de estratégias de aprendizagem**: intervenção no ensino médio integrado. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, SP, 2022. Disponível em: <https://pos.cps.sp.gov.br/dissertacoes-pos/uso-de-estrategias-de-aprendizagem-intervencao-no-ensino-medio-integrado/>. Acesso em: 21 dez. 2025.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar**: As (des)venturas do testas. Porto: Porto Editora, 2004b.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Comprometer-se com o estudar na universidade. Coimbra, Almedina Editores, 2006.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Autorregulação em crianças Sub-10**: projecto sarilhos do amarelo. Porto: Porto Editora, 2007. Disponível em: https://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

ROSÁRIO, P. *et al.* Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 201-213, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319927814_Promocao_da_autorregulacao_da_aprendizagem_na_universidade_percepcao_do_impacto_de_uma_disciplina_eletiva. Acesso em: 14 dez. 2025.

ROSÁRIO, P. *et al.* Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”. **Psicologia e Educação**, [S.l.], v. 4, n. 2, dez. 2005. p. 57-69. Disponível em: https://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArquivoHistorico/VOL4/PE%20VOL4%20N2/PE%20VOL4%20N2_index_7_.pdf. Acesso em: 16 dez. 2025.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender:** promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo:** comprometer-se com o estudar na educação superior. São Paulo: Almedina, 2017.

SALINAS, D. R. D. *et al.* Opportunities and ethical challenges of the use of ChatGPT and generative AI in education. **Education Sciences**, v. 13, n. 2, p. 104, 2023.

SALGADO, F. A. F. Autorregulação da Aprendizagem: Intervenção como alunos ingressantes do ensino superior. Tese (Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/909063>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, Campinas (SP), v. 23, n. 4, 667-679, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/DHwxgRJ6GBmtP4jz5nXzSwS/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SANTO, E. M. Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 103-115, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SANTOS, C. B. A. **Por um ensino médio de fato integrado:** uma proposta de formação docente. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13025001. Acesso em: 19 dez. 2024.

SANTOS, C. M. M. *et al.*, **Uso do mapa conceitual como prática pedagógica no ensino médio integrado:** um relato de observação em sala de aula. Enteci. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enteci/article/view/11611/10222>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SANTOS, D. A. **Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem em alunos de Biologia do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/92f841ad-0d61-4035-bf2a-c0cc019550e3/full>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SANTOS, A. S. **Guia de técnicas de estudo, organização e planejamento:** como estudar, organizar e planejar os estudos. Parnaíba, dez. 2020. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Parnaiba/2021/Guia_de_Estudos_UFDPAr_-_SEPE-PRAEC.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, D. G. A.; CARNIELLO A.; CARNIELLO, A. Flashcards virtuais técnica de repetição espaçada aplicada ao apoio na memorização do conteúdo estudado. **Revista Gestão Universitária**, v. 3, 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/flashcards-virtuais-tecnica-de-repeticao-espacada-aplicada-ao-apoio-na-memorizacao-do-conteudo-estudado--2>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, E. Q.; LIONÇO, T. Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas. **Revista Antropologia**, Amazonas, v. 20, n. 2, p. 588-609, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38062642/Cuidados_%C3%A9ticos_na_pesquisa_social_entre_normas_e_reflex%C3%B5es_cr%C3%ADticas. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, J. G. **Elevando a aprendizagem com o ChatGPT.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/993691297/elevando-a-aprendizagem-com-chatgpt-docx>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SILVA, K. *et al.* Aprender a ensinar saúde: contribuições da Teoria Social Cognitiva para a formação de equipes multiprofissionais. In: SILVA, K. R. X. P.; MOREIRA, M. R. (org.) **Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador:** reflexões, pesquisas e práticas. 2. ed. Curitiba: Crv, 2016. p. 197-214. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/TSC_e_a_formacao_do_professor_pesquisador_livrocompleto2016_final.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, K.; ALVES, V. O Sujeito que aprende na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. In: SILVA, K. R. X. P.; MOREIRA, M. R. (org.) **Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador:** reflexões, pesquisas e práticas. 2. ed. Curitiba: Crv, 2016. p. 53-68. Disponível

em:https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/TSC_e_a_formacao_do_professor_pesquisador_livrocompleto2016_final.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, L. F.; RUSSO, R. F. S. M. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão de Projetos**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-6, jan./fev. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/gep/article/view/13285>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SILVA, L. M. **Prática educativa para a promoção da autorregulação da aprendizagem no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1929>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SILVA, P. M. M.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem de alunos do ensino médio: um estudo de caso. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-18, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3329/1635>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SOUZA, M. F. S. **A autorregulação da aprendizagem: um caminho para promoção da permanência e do êxito na educação profissional e tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9116113. Acesso em: 19 dez. 2024.

SOUZA, N. A. S.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégias de ensino e aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 195 - 217, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LyJBCdDvGvdzmn6tRQv5JJL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2024.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciência e cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 72-85, dez. 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a08.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

VEIGA S. A. M.; FRISON, L. M. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 2-20, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-

BR&user=VG9Ptc8AAAAJ&citation_for_view=VG9Ptc8AAAAJ:8k81kl-MbHgC. Acesso em: 03 nov. 2025.

SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. Conclusions and future directions for academic interventions. *In*: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Ed.). **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, 1998. p. 225-235.

WEINSTEIN, Y.; MADAN, C. R; SUMERACKI, M. A. Ensinando a ciência da aprendizagem. p. 1-24, s.d. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/producao/ensinando-a-ciencia-da-aprendizagem-traducao-yana-weinstein-christopher-r-madan-e-megan-a-sumeracki/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

WOLFE, P. **Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2004.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. *In* SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B (ed.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-reflective practice* hillsdale, NJ: Lawrence erlbaum associates, Inc. 1998. p. 1-19. Disponível em: <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=2008376>. Acesso em: 26 out. 2024.

ZIMMERMAN. B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. *In*: M. BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (ed.). *Self-regulation: theory, research, and applications*. Orlando, **FL7 Academic press**, p. 13– 39, 2000. Disponível em: <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=1504660>. Acesso em: 7 set. 2024.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational Psychologist**, [S.l.], v. 48, n. 3, p. 135-147, maio 2013. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2013.794676>. Acesso em: 7 set. 2025.

ZUMBRUNN, S.; TADLOCK, J.; ROBERTS, E. D. **Encouraging self-regulated learning in the classroom**: a review of the literature. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), 2011. p. 1-28. DOI: 10.13140/RG.2.1.3358.6084. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276956403_Encouraging_Self-Regulated_Learning_in_the_Classroom_A_Review_of_the_Literature. Acesso em: 5 jan. 2025.

APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

Conforme mencionado, na seção destinada à apresentação do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) foram incluídos apenas fragmentos do material desenvolvido, intitulado *Rota de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem: um Guia de Bordo para o 3º ano do Ensino Médio Integrado*. Dessa forma, para acessar a versão completa do produto, o leitor poderá utilizar o link disponibilizado no quadro apresentado a seguir.

Cabe destacar que, embora o referido Guia de Bordo sistematize os sete roteiros que compõem a oficina pedagógica voltada à Autorregulação da Aprendizagem, sua organização privilegia uma visão panorâmica da proposta, não contemplando o detalhamento integral das paradas (encontros) que constituem a rota formativa.

Tal opção, conforme discutido anteriormente, teve por finalidade conferir maior dinamismo, acessibilidade e atratividade ao material, favorecendo sua difusão entre profissionais da educação.

Todavia, os leitores que desejarem acessar a versão completa dos roteiros da oficina, incluindo cartas, instrumentos, atividades, materiais de apoio e sugestões de slides, poderão fazê-lo por meio do link disponibilizado no quadro a seguir.

Quadro – Links para acesso ao e-book, aos roteiros completos e aos slides de apoio das paradas que compõem a rota formativa.

Denominação do material	Link para acesso
E-book – Rota de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem: um Guia de Bordo para o 3º ano do Ensino Médio Integrado.	Rota de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem: um Guia de Bordo para o 3º ano do Ensino Médio Integrado.
Roteiro completo da primeira parada da rota e slide de apoio.	Material complementar ao Produto Técnico-Tecnológico Rota de uma Oficina Pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem: um Guia de Bordo para o 3º ano do Ensino Médio Integrado.
Roteiro detalhado da segunda parada da rota e slide de apoio.	
Roteiro detalhado da terceira parada da rota e slide de apoio.	
Roteiro detalhado da quarta parada da rota e slide de apoio.	
Roteiro detalhado da quinta parada da rota e slide de apoio.	
Roteiro detalhado da sexta parada da rota e slide de apoio.	
Roteiro detalhado da sétima parada da rota e slide de apoio.	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2026).

APÊNDICE B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Com nossos cordiais cumprimentos, vimos solicitar autorização para a realização da pesquisa, fruto do presente projeto intitulado “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, de autoria de Wander Luís de Oliveira Silva, orientado pelo Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientado pela Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

O referido projeto de pesquisa parte da seguinte inquietação: quais são as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem para a formação de estudantes em relação ao seu processo de estudar? Tem como objetivo geral analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Como objetivos específicos, busca-se: (1) analisar a produção acadêmica sobre ARA no âmbito da EPT; (2) elaborar e aplicar uma oficina pedagógica sobre ARA como Produto Técnico-Tecnológico; e (3) Analisar as impressões dos estudantes acerca das contribuições da oficina pedagógica sobre ARA para o seu processo de estudar, bem como as dificuldades manifestadas durante sua realização.

Em síntese, o projeto prevê a aplicação de dez questionários, via *Google Forms*, nove destinados aos estudantes e outro a um membro da Coordenação Pedagógica ou da Direção do colégio. No âmbito da oficina, pretende-se realizar seis encontros presenciais no próprio colégio.

Ressalta-se que esta autorização está condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação.

Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador, Wander Luís de Oliveira Silva

Assinatura e autorização do responsável institucional, Irlan Breno Lessa Santos

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA INTEGRANTE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OU DA DIREÇÃO DO COLÉGIO

Este questionário integra uma pesquisa de mestrado intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (campus Catu), na **área de concentração:** Educação Profissional e Tecnológica, **linha de pesquisa:** Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e **macroprojeto:** Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. O projeto é desenvolvido pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Diante dessa finalidade, solicitamos que responda às questões a seguir, que versam sobre o contexto institucional onde a pesquisa será realizada, a fim de possibilitar uma melhor compreensão desse cenário. Agradecemos, desde já, sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1. Nome do colégio:
2. Endereço do colégio (rua, número, bairro, município e estado):
3. Relate, brevemente, a história do colégio, incluindo o motivo e o ano em que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou a ser ofertada pela instituição:
4. O Projeto Político-Pedagógico está disponível para consulta? Em caso negativo, por qual motivo?
5. O colégio dispõe de quantas salas de aula?
6. Há biblioteca no colégio? Em caso afirmativo, nesse ou em outro espaço, existe ambiente adequado para que os discentes possam estudar?
7. O colégio dispõe de sala de informática?
8. Há laboratórios na instituição? Em caso afirmativo, quais?
9. O colégio dispõe de sala de Atendimento Educacional Especializado?

10. Na turma do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Administração vespertino, há algum(a) discente com necessidade educacional específica?
11. Quais outros espaços (infraestrutura) o colégio oferece?
12. Quais etapas da Educação Básica são ofertadas pelo colégio?
13. Quais cursos de EPT o colégio oferece?
14. Quais modalidades de ensino são ofertadas pelo colégio?
15. Qual é o número total de estudantes matriculados no colégio? E, especificamente, no terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Administração (discriminar o quantitativo por turma)?
16. No colégio, há ações que orientam os estudantes sobre o processo de estudar? Em caso afirmativo, quem as realiza e para quais cursos e anos são direcionadas? Em caso negativo, por qual motivo?
17. Quais ganhos os estudantes poderiam ter com a implementação de uma proposta como essa?
18. Na sua opinião, considerando o perfil da turma e as necessidades do colégio, uma oficina pedagógica voltada ao ensino de estratégias de estudo seria a proposta mais adequada? Justifique.

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES (PRÉ-OFICINA)

Este questionário integra uma pesquisa de mestrado intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (campus Catu), **na área de concentração:** Educação Profissional e Tecnológica, **linha de pesquisa:** Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e **macroprojeto:** Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. O projeto é desenvolvido pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Nesse contexto, solicitamos que responda às questões a seguir da forma mais honesta e precisa possível, sendo fiel à sua realidade. Agradecemos sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1. Nome completo:
2. Nome social (ou como prefere ser chamado), caso tenha.
3. Sexo: () Masculino () Feminino () Outro
4. Idade:
5. Possui filho(s)? () Sim () Não
6. Se sim, quantos?
7. Possui alguma necessidade específica? () Sim () Não
8. Se sim, qual?
9. Você trabalha ou está em estágio? () Sim () Não
10. Se sim, é trabalho ou estágio e qual a carga horária semanal?
11. Considerando seu interesse em participar da oficina sobre Autorregulação da Aprendizagem, como você descreveria o seu nível de motivação?

Marque a alternativa que melhor representa sua resposta:

- ☐ Muito alto
- ☐ Alto
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Baixo
- ☐ Muito baixo

12. Você pretende ingressar na Educação Superior após concluir o Ensino Médio Integrado?

APÊNDICE E – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES (PRÉ-OFICINA)

Este questionário integra uma pesquisa de mestrado intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (campus Catu), **na área de concentração:** Educação Profissional e Tecnológica, **linha de pesquisa:** Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e **macroprojeto:** Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. O projeto é desenvolvido pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Nesse contexto, solicitamos que responda às questões a seguir da forma mais honesta e precisa possível, sendo fiel à sua realidade. Agradecemos sua disponibilidade em participar da pesquisa.

Categoria 1: Crenças sobre sucesso e desafios

1. Quando você realiza atividades escolares, o quanto acredita que conseguirá ter sucesso, mesmo ao enfrentar desafios?

- ☐ Acredito muito
- ☐ Acredito bastante
- ☐ Acredito mais ou menos
- ☐ Acredito pouco
- ☐ Não acredito

2. Conte, com suas palavras, como você se sente quando enfrenta dificuldades nas atividades escolares. (Escreva à vontade e com liberdade - tudo o que você disser será acolhido com respeito.)

Categoria 2: Planejamento dos estudos

3. Antes de começar uma atividade, você costuma: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Pensar sobre o que precisa fazer
- ☐ Verificar se tem tempo e materiais necessários
- ☐ Escolher um local adequado
- ☐ Definir seus objetivos
- ☐ Escolher como vai estudar (ex.: leitura, resumo, vídeo, mapa conceitual)
- ☐ Organizar essas decisões em um plano (anotar, fazer cronograma, planejar o tempo)
- ☐ Não costumo fazer nenhuma dessas ações

4. Conte como você costuma se organizar antes de iniciar uma atividade.

(Descreva com detalhes — sua resposta será importante para o planejamento da oficina.)

Categoria 3: Estratégias de aprendizagem

5. Quais destas estratégias você costuma utilizar quando estuda? (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Sublinhar partes importantes
- ☐ Fazer resumos
- ☐ Elaborar perguntas sobre o conteúdo
- ☐ Fazer autoexplicação (explicar com suas próprias palavras)
- ☐ Elaborar mapas conceituais
- ☐ Fazer anotações durante a aula ou leitura
- ☐ Nenhuma dessas
- ☐ Outras

5.1 Se marcou “Outras”, quais? _____

5.2 Em relação às estratégias que você utiliza, indique:

- (1) Acredito que utilizo corretamente
- (2) Tenho dúvidas se utilizo corretamente

6. Como você escolhe qual estratégia de estudo utilizar?

(Descreva com detalhes - quanto mais você explicar, melhor será a compreensão.)

Categoria 4: Monitoramento durante o estudo

7. Durante seus estudos, você costuma perceber se: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ O ambiente é adequado para estudar

- ☐ A estratégia escolhida está funcionando
- ☐ Está compreendendo o conteúdo
- ☐ Está se distraindo ou perdendo o foco
- ☐ Não costumo perceber essas situações

8. Descreva como você percebe e lida com essas situações, quando elas acontecem.

(Pode escrever à vontade.)

Categoria 5: Gestão do tempo e procrastinação

9. Você costuma organizar seu tempo de estudo?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

10. Você percebe quando está procrastinando (deixando para depois o que precisa fazer)?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

11. Quando percebe que está procrastinando, o que costuma fazer para evitar ou resolver isso?

(Fique à vontade para responder - sua experiência é importante.)

Categoria 6: Autoavaliação pós-atividade

12. Após realizar uma atividade, você costuma: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Conferir se fez corretamente
- ☐ Revisar as instruções ou perguntas
- ☐ Avaliar o que pode melhorar
- ☐ Buscar entender seus erros
- ☐ Não costumo fazer nenhuma dessas ações

13. Descreva como você realiza sua autoavaliação após uma atividade.

(Caso realize, explique com detalhes.)

Categoria 7: Busca de ajuda social

14. Quando tem dificuldade, você costuma buscar ajuda com: (pode marcar mais de uma

alternativa)

- ☐ Professores
- ☐ Colegas
- ☐ Familiares
- ☐ Internet (vídeos, sites, tutoriais)
- ☐ Livros ou materiais didáticos

15. Se, às vezes, você não busca ajuda, isso ocorre por: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Vergonha de perguntar
- ☐ Preferência por resolver sozinho
- ☐ Não saber com quem falar
- ☐ Falta de tempo
- ☐ Achar que não vai adiantar
- ☐ Outro motivo

15.1 Se marcou “Outro motivo”, qual? _____

Categoria 8: Memória e fixação dos estudos

16. Você já ouviu falar em memória de curto e longo prazo?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não tenho certeza

17. Você realiza alguma ação para memorizar melhor os conteúdos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

18. Se respondeu “Sim” ou “Às vezes”, explique como você faz para fixar os conteúdos.

(Quanto mais detalhes, melhor.)

19. Durante os estudos, você costuma dividir sua atenção (celular, conversa, música, etc.)?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Categoria 9: Autoconsequências (recompensa ou punição)

20. Após realizar uma atividade, você costuma:

() Se recompensar (ex.: descansar, fazer algo que gosta)

() Se punir (ex.: se criticar, se privar de algo)

() Não faço nenhuma dessas ações

21. Caso realize, descreva como costuma se recompensar ou se punir.

(Fique à vontade para responder.)

Categoria geral (reflexiva)

22. Entre os hábitos e estratégias mencionados, qual mais ajuda você a aprender? E qual mais atrapalha seus estudos?

(Descreva com detalhes - sua resposta será muito importante para o planejamento da oficina.)

APÊNDICE F – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES, REFERENTE AO PRIMEIRO ENCONTRO (DURANTE A OFICINA)

Este questionário integra uma pesquisa de mestrado intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (campus Catu), **na área de concentração:** Educação Profissional e Tecnológica, **linha de pesquisa:** Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e **macroprojeto:** Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. O projeto é desenvolvido pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Nesse contexto, solicitamos que responda às questões a seguir da forma mais honesta e precisa possível, sendo fiel à sua realidade. Agradecemos sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1. O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? Conte-me como (pode escrever à vontade, kkk”).
2. Quais dificuldades você teve no encontro?”
3. Como você avalia o encontro da oficina”?
4. Você tem alguma sugestão para melhorar o encontro da oficina? Qual/Quais”?

**APÊNDICE G – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES,
REFERENTE AO SEGUNDO, TERCEIRO, QUARTO, QUINTO, SEXTO E SÉTIMO
ENCONTROS (DURANTE A OFICINA)**

Este questionário integra uma pesquisa de mestrado intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (campus Catu), **na área de concentração:** Educação Profissional e Tecnológica, **linha de pesquisa:** Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e **macroprojeto:** Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. O projeto é desenvolvido pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Nesse contexto, solicitamos que responda às questões a seguir da forma mais honesta e precisa possível, sendo fiel à sua realidade. Agradecemos sua disponibilidade em participar da pesquisa.

1. O que você aprendeu no encontro que pode te ajudar nos estudos? (pode escrever à vontade, kkk”).
2. Relate (detalhadamente) como o que você aprendeu pode te ajudar nos estudos”.
3. Quais dificuldades você teve no encontro?”
4. Como você avalia o encontro da oficina”?
5. Você tem alguma sugestão para melhorar o encontro da oficina? Qual/Quais”?

APÊNDICE H – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES (PÓS-OFICINA)

Este questionário integra uma pesquisa de mestrado intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (campus Catu), **na área de concentração:** Educação Profissional e Tecnológica, **linha de pesquisa:** Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e **macroprojeto:** Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. O projeto é desenvolvido pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

O objetivo da pesquisa é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Nesse contexto, solicitamos que responda às questões a seguir da forma mais honesta e precisa possível, sendo fiel à sua realidade. Agradecemos sua disponibilidade em participar da pesquisa.

Categoria 1: Crenças sobre sucesso e desafios

1. Após a oficina, o quanto você passou a acreditar que terá sucesso nas atividades de estudo, mesmo ao enfrentar desafios?

- () Acredito muito
- () Acredito bastante
- () Acredito mais ou menos
- () Acredito pouco
- () Não acredito

2. Conte, com suas palavras, como você passou a se sentir, após a oficina, ao enfrentar dificuldades nas atividades escolares.

(Escreva à vontade — tudo o que você disser será acolhido com respeito.)

3. Você acredita que, com o tempo, ao aplicar as estratégias aprendidas na oficina, passará a acreditar ainda mais no seu sucesso nas atividades de estudo, mesmo diante de dificuldades?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Categoria 2: Planejamento dos estudos

4. Após participar da oficina, o que você passou a fazer antes de iniciar uma atividade, trabalho ou pesquisa? (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Analisar o que será feito
- ☐ Pensar sobre o que precisa fazer
- ☐ Ativar crenças de autoeficácia (acreditar que é capaz)
- ☐ Verificar tempo e materiais necessários
- ☐ Escolher um local adequado
- ☐ Definir objetivos e metas de estudo
- ☐ Escolher como vai estudar (ex.: leitura, resumo, vídeo, mapa conceitual)
- ☐ Organizar essas decisões em um plano (anotações, cronograma, planejamento do tempo)
- ☐ Não costumo realizar essas ações

5. Caso você ingresse na Educação Superior, pretende: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Estabelecer e registrar objetivos e metas de estudo
- ☐ Organizar as tarefas do dia a dia (estudo, deslocamento, trabalho, etc.)
- ☐ Planejar e registrar as estratégias de estudo que utilizará
- ☐ Definir e organizar o ambiente de estudo
- ☐ Planejar a carga horária de estudo fora das aulas
- ☐ Organizar os recursos necessários (caderno, notebook, etc.)
- ☐ Avaliar se o planejamento foi cumprido e, caso não, identificar os motivos

Categoria 3: Estratégias de aprendizagem

6. Após os encontros da oficina, quais estratégias de estudo você passou ou pretende passar a utilizar? (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Sublinhar partes importantes
- ☐ Fazer resumos
- ☐ Elaborar perguntas sobre o conteúdo
- ☐ Fazer autoexplicação
- ☐ Elaborar mapas conceituais

- ☐ Fazer anotações
- ☐ Nenhuma dessas
- ☐ Outras

6.1 Se marcou “Outras”, quais? _____

Categoria 4: Monitoramento durante o estudo

7. Após a oficina, durante seus estudos, você passou a perceber se: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ O ambiente é adequado
- ☐ A estratégia utilizada está funcionando
- ☐ Está compreendendo o conteúdo
- ☐ Está se distraindo ou perdendo o foco
- ☐ Não costumo perceber essas situações

Categoria 5: Gestão do tempo e procrastinação

8. Após a oficina, você passou ou pretende passar a organizar seu tempo de estudo?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

9. Após a oficina, você passou a perceber quando está procrastinando?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

10. Quando percebe que está procrastinando, o que você passou a fazer para lidar com isso?
(Descreva livremente.)

Categoria 6: Autoavaliação pós-atividade

11. Após a oficina, ao concluir uma atividade, você passou a: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Conferir se realizou corretamente
- ☐ Revisar instruções e respostas

- ☐ Avaliar o que pode melhorar
- ☐ Buscar compreender seus erros
- ☐ Não costumo realizar essas ações

Categoria 7: Busca de ajuda social

12. Após a oficina, quando tem dificuldades, você passou a buscar ajuda com: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ Professores
- ☐ Colegas
- ☐ Familiares
- ☐ Internet (vídeos, sites, tutoriais)
- ☐ Livros ou materiais didáticos
- ☐ Não costumo buscar ajuda

13. Após a oficina, você passou a ter mais cuidado ao realizar pesquisas na internet ou ao utilizar inteligência artificial?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

14. Descreva onde você costuma realizar suas pesquisas e quais cuidados passou a adotar.

Categoria 8: Memória e fixação dos estudos

15. Após a oficina, você passou ou pretende passar a adotar estratégias para memorizar melhor os conteúdos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

16. Descreva, com detalhes, o que você passou ou pretende fazer para melhorar a fixação dos conteúdos.

17. Após a oficina, você ainda costuma dividir sua atenção durante os estudos (celular, conversas, etc.)?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente

☐ Nunca

Categoria 9: Autoconsequências

18. Após cumprir suas atividades, você passou ou pretende passar a:

☐ Se recompensar

☐ Se punir

☐ Não realizar nenhuma dessas ações

Categoria geral (reflexiva)

19. Após os encontros da oficina, você se sente com mais autonomia em relação aos seus estudos (por exemplo, você passou a pensar nos seguintes aspectos: **o porquê estudar** (estabelecendo objetivos, metas e ativando crenças de autoeficácia); **o como estudar** (definindo as estratégias de aprendizagem a serem utilizadas); **o quando estudar** (realizando o gerenciamento do tempo); **o que fazer durante o estudar** (exercendo o controle na realização da atividade); **o onde estudar** (pensando sobre local de estudo e os recursos disponíveis), e **com quem estudar** (definindo as pessoas com as quais vai se relacionar durante o estudo)?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

20. Descreva de que forma a oficina contribuiu para sua vida como estudante.

(Fique à vontade para escrever com detalhes.)

**APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A)
PARTICIPANTE COM IDADE IGUAL OU MAIOR QUE 18 ANOS (INTEGRANTE
DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OU DIREÇÃO)**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar” do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal Baiano, campus Catu. O projeto é proposto pelo pesquisador **Wander Luís de Oliveira Silva**, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da professora Doutora Patrícia de Oliveira.

Considerando que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, as normas presentes na Constituição Federal de 1988, artigo quinto, na Resolução nº 466, na Resolução n.º 510, na Lei 14.874, na Lei nº 12.527, na Lei nº 13.709, na Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021, e no ofício circular nº 2/2021/conep/secns/ms de 24 de fevereiro de 2021 serão devidamente observadas e respeitadas.

A pesquisa se justifica por buscar contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, em consonância com as demandas formativas previstas na LDB (Brasil, 1996) e diante da possibilidade de continuidade dos estudos na Educação Superior.

Esta pesquisa busca responder quais são as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem (ARA) para a formação de estudantes em relação ao seu processo de estudar. Seu objetivo geral é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Para isso, será realizada uma intervenção por meio de seis encontros da oficina, utilizando a ARA como base.

Um membro da Coordenação Pedagógica ou Direção do Colégio Antônio Balbino responderá, de forma remota via Google Forms, a um questionário sobre o contexto da pesquisa. O link será enviado por e-mail informado com cópia oculta, garantindo o sigilo dos participantes.

Será garantido aos participantes da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos de coleta de dados, para que possam decidir de forma informada e consciente sobre sua participação na pesquisa.

A oficina será realizada presencialmente no Colégio Antônio Balbino, em seis encontros de aproximadamente 2 horas e 30 minutos, no turno matutino. Os encontros ocorrerão das 9h às 11h:50min, com um intervalo de 20 minutos. As datas dos encontros serão definidas junto à direção e coordenação, sendo primordial a realização de consulta de disponibilidade da turma. Considerando a permanência dos estudantes na escola em horário diferenciado, o pesquisador se responsabilizará pelos custos da alimentação dos participantes.

A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem prejuízo para você ou para o pesquisador. Aquele que aceitar participar da pesquisa, deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando que toda pesquisa envolvendo ser humano possui algum risco, em menor ou maior grau (Brasil, 2012), este estudo atuará firmemente para evita-los e/ou saná-los.

Quando o risco for desconforto, vergonha ou constrangimento, serão adotadas medidas como aplicação individual dos instrumentos, garantindo abordagem humanizadora, fazendo opção por escuta atenta e acolhedora, orientação para uso de local reservado e garantia do direito de não responder a perguntas que causem incômodo.

Para casos de cansaço ou aborrecimento, os participantes poderão se recusar a responder a qualquer pergunta, bem como fazer pausas, interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízos, com possibilidade de remarcar a retomada do questionário. A condução respeitará o acolhimento e o respeito.

Em relação à quebra de sigilo e privacidade, será garantido o anonimato, o uso de codinomes (outro nome que não o do participante da pesquisa) e guarda segura dos dados em HD externo por cinco anos, com exclusão definitiva após esse período. As normas da Lei de Acesso à Informação e da Lei Geral de Proteção de Dados serão rigorosamente seguidas.

Após o download, os dados serão excluídos do ambiente virtual. É importante dizer que não há garantia total de confidencialidade nas plataformas digitais devido a possíveis falhas, invasões e coleta ou compartilhamento de dados por terceiros, no entanto o pesquisador tomará as precauções necessárias para reduzir a possibilidade, como, por exemplo, orientação de uso de local reservado e sem interrupções, evitar redes Wi-Fi abertas.

Da mesma forma, embora o pesquisador zele pela confidencialidade, nas atividades em grupo, não é possível garantir sigilo absoluto. Por isso, será promovido o respeito mútuo, a confidencialidade entre os participantes e não realização de registros externos, como gravações, para preservar a privacidade. Todos os participantes assinarão um termo de confidencialidade.

Em situações de emergência ou desconforto emocional, será oferecida assistência imediata, gratuita e, se necessário, encaminhamento a profissionais qualificados, com cobertura de eventuais custos. Também serão garantidos ressarcimento de despesas dos participantes, tais como despesas com transporte e alimentação e indenizações por danos relacionados à pesquisa.

Ao responder o questionário virtual, apesar de não poder garantir segurança integral nesse aspecto, os participantes serão orientados a se comunicar apenas pelo e-mail do pesquisador, que se compromete a manter sigilo e não armazenar dados em nuvem. Uma cópia do questionário será enviada por e-mail, com sugestão de arquivamento pelos participantes. Dúvidas poderão ser esclarecidas por telefone.

Quanto aos benefícios, a pesquisa busca contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, especialmente útil para quem pretende ingressar na universidade. Além disso, os encontros da oficina poderão resultar em um guia didático que ficará disponível na escola, beneficiando outros estudantes.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes da pesquisa em um momento elucidativo, preferencialmente via Google Meet, por meio de apresentação didática, precisa e objetiva. A organização dessa devolutiva seguirá as orientações da Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e demais normas éticas aplicáveis à pesquisa.

Serão utilizados apenas dados essenciais à pesquisa, preservando o anonimato dos participantes. Cada um receberá uma cópia deste termo com os contatos do pesquisador para esclarecimento de dúvidas.

O pesquisador, Wander Luís de Oliveira Silva, telefone (75) 9.9231 - 9299, e-mail wanderluisdeoliveirasilva@gmail.com, é estudante no PROFEPT, no IF - Baiano, campus Catu. O pesquisador também é servidor público federal (Pedagogo) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizado em na Avenida Juvenal Eugênio Queiroz, s/n, centro, São Francisco do Conde – Bahia.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelo pesquisador ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), localizado na Avenida Araújo Pinho, nº 39, Canela, Salvador-BA, tel: (71) 2102-0437, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Os CEPs são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes de pesquisa dentro de padrões éticos.

O projeto de pesquisa que tem este procedimento de produção de dados por meio de dez questionários foi analisado pelo CEP IFBA e o pesquisador obteve a autorização nº 7.727.717 para ser realizada. O seu consentimento implica na autorização da divulgação das informações coletadas em publicações e eventos de caráter científico, sendo garantido sempre o anonimato.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar da pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, junto ao pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: _____

Data: ____/____/____

E-mail para encaminhamento do questionário (colocar em letra de forma, por favor):

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador, Wander Luís de Oliveira
Silva _____

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) PARTICIPANTE COM IDADE IGUAL OU MAIOR QUE 18 ANOS (DISCENTE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar” do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal Baiano, campus Catu. O projeto é proposto pelo pesquisador **Wander Luís de Oliveira Silva**, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da professora Doutora Patrícia de Oliveira.

Considerando que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, as normas presentes na Constituição Federal de 1988, artigo quinto, na Resolução nº 466, na Resolução nº 510, na Lei 14.874, na Lei nº 12.527, na Lei nº 13.709, na Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021, e no ofício circular nº 2/2021/conep/secns/ms de 24 de fevereiro de 2021 serão devidamente observadas e respeitadas.

A pesquisa se justifica por buscar contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, em consonância com as demandas formativas previstas na LDB (Brasil, 1996) e diante da possibilidade de continuidade dos estudos na Educação Superior.

Esta pesquisa busca responder quais são as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem (ARA) para a formação de estudantes em relação ao seu processo de estudar. Seu objetivo geral é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Para isso, será realizada uma intervenção por meio de seis encontros da oficina, utilizando a ARA como base.

Os participantes desta pesquisa deverão responder a nove questionários. O primeiro, aplicado antes dos encontros da oficina, é composto por 34 questões, sendo 12 relacionadas a aspectos sociodemográficos e 22 voltadas à ARA. Durante a oficina, serão aplicados outros seis questionários, cada um contendo 5 questões. Por fim, será aplicado um último questionário, após a oficina, composto por 20 questões a fim de identificar os efeitos iniciais da oficina.

O pesquisador aplicará os questionários de forma remota, via Google Forms. Os estudantes acessarão os instrumentos por meio do e-mail informado, enviados com cópia oculta para preservar o sigilo dos participantes. Será garantido aos participantes da pesquisa o direito

de acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos de coleta de dados, para que possam decidir de forma informada e consciente sobre sua participação na pesquisa.

A oficina será realizada presencialmente no Colégio Antônio Balbino, em seis encontros de aproximadamente 2 horas e 30 minutos, no turno matutino. Os encontros ocorrerão das 9h às 11h:50min, com um intervalo de 20 minutos. As datas dos encontros serão definidas junto à direção e coordenação, sendo primordial a realização de consulta de disponibilidade da turma. Considerando a permanência dos estudantes na escola em horário diferenciado, o pesquisador se responsabilizará pelos custos da alimentação dos participantes.

A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem prejuízo para você ou para o pesquisador. Aquele que aceitar participar da pesquisa, deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando que toda pesquisa envolvendo ser humano possui algum risco, em menor ou maior grau (Brasil, 2012), este estudo atuará firmemente para evita-los e/ou saná-los.

Quando o risco for desconforto, vergonha ou constrangimento, serão adotadas medidas como aplicação individual dos instrumentos, garantindo abordagem humanizadora, fazendo opção por escuta atenta e acolhedora, orientação para uso de local reservado e garantia do direito de não responder a perguntas que causem incômodo.

Para casos de cansaço ou aborrecimento, os participantes poderão se recusar a responder a qualquer pergunta, bem como fazer pausas, interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízos, com possibilidade de remarcar a retomada do questionário. A condução respeitará o acolhimento e o respeito.

Em relação à quebra de sigilo e privacidade, será garantido o anonimato, o uso de codinomes (outro nome que não o do participante da pesquisa) e guarda segura dos dados em HD externo por cinco anos, com exclusão definitiva após esse período. As normas da Lei de Acesso à Informação e da Lei Geral de Proteção de Dados serão rigorosamente seguidas.

Após o download, os dados serão excluídos do ambiente virtual. É importante dizer que não há garantia total de confidencialidade nas plataformas digitais devido a possíveis falhas, invasões e coleta ou compartilhamento de dados por terceiros, no entanto o pesquisador tomará as precauções necessárias para reduzir a possibilidade, como, por exemplo, orientação de uso de local reservado e sem interrupções, evitar redes Wi-Fi abertas.

Da mesma forma, embora o pesquisador zele pela confidencialidade, nas atividades em grupo, não é possível garantir sigilo absoluto. Por isso, será promovido o respeito mútuo, a

confidencialidade entre os participantes e não realização de registros externos, como gravações, para preservar a privacidade. Todos os participantes assinarão um termo de confidencialidade.

Em situações de emergência ou desconforto emocional, será oferecida assistência imediata, gratuita e, se necessário, encaminhamento a profissionais qualificados, com cobertura de eventuais custos. Também serão garantidos ressarcimento de despesas dos participantes, tais como despesas com transporte e alimentação e indenizações por danos relacionados à pesquisa.

Ao responder o questionário virtual, apesar de não poder garantir segurança integral nesse aspecto, os participantes serão orientados a se comunicar apenas pelo e-mail do pesquisador, que se compromete a manter sigilo e não armazenar dados em nuvem. Uma cópia do questionário será enviada por e-mail, com sugestão de arquivamento pelos participantes. Dúvidas poderão ser esclarecidas por telefone.

Quanto aos benefícios, a pesquisa busca contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, especialmente útil para quem pretende ingressar na universidade. Além disso, os encontros da oficina poderão resultar em um guia didático que ficará disponível na escola, beneficiando outros estudantes.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes da pesquisa em um momento elucidativo, preferencialmente via Google Meet, por meio de apresentação didática, precisa e objetiva. A organização dessa devolutiva seguirá as orientações da Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e demais normas éticas aplicáveis à pesquisa.

Serão utilizados apenas dados essenciais à pesquisa, preservando o anonimato dos participantes. Cada um receberá uma cópia deste termo com os contatos do pesquisador para esclarecimento de dúvidas.

O pesquisador, Wander Luís de Oliveira Silva, telefone (75) 9.9231 - 9299, e-mail wanderluisdeoliveirasilva@gmail.com, é estudante no PROFEPT, no IF - Baiano, campus Catu. O pesquisador também é servidor público federal (Pedagogo) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizado em na Avenida Juvenal Eugênio Queiroz, s/n, centro, São Francisco do Conde – Bahia.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelo pesquisador ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), localizado na Avenida Araújo Pinho, nº 39, Canela, Salvador-BA, tel: (71) 2102-0437, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Os CEPs são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes de pesquisa dentro de padrões éticos.

O projeto de pesquisa que tem este procedimento de produção de dados por meio de dez questionários foi analisado pelo CEP IFBA e o pesquisador obteve a autorização nº 7.727.717 para ser realizada. O seu consentimento implica na autorização da divulgação das informações coletadas em publicações e eventos de caráter científico, sendo garantido sempre o anonimato.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar da pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, junto ao pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: _____

Data: ____/____/____

E-mail para encaminhamento do questionário (colocar em letra de forma, por favor): _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador, Wander Luís de Oliveira
Silva: _____

**APÊNDICE K – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A)
RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE COM IDADE MENOR QUE 18 ANOS
(DISCENTE)**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar” do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal Baiano, campus Catu. O projeto é proposto pelo pesquisador **Wander Luís de Oliveira Silva**, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da professora Doutora Patrícia de Oliveira.

Considerando que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, as normas presentes na Constituição Federal de 1988, artigo quinto, na Resolução nº 466, na Resolução n.º 510, na Lei 14.874, na Lei nº 12.527, na Lei nº 13.709, na Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021, e no ofício circular nº 2/2021/conep/secns/ms de 24 de fevereiro de 2021 serão devidamente observadas e respeitadas.

A pesquisa se justifica por buscar contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, em consonância com as demandas formativas previstas na LDB (Brasil, 1996) e diante da possibilidade de continuidade dos estudos na Educação Superior.

Esta pesquisa busca responder quais são as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem (ARA) para a formação de estudantes em relação ao seu processo de estudar. Seu objetivo geral é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Para isso, será realizada uma intervenção por meio de seis encontros da oficina, utilizando a ARA como base.

Os participantes desta pesquisa deverão responder a nove questionários. O primeiro, aplicado antes dos encontros da oficina, é composto por 34 questões, sendo 12 relacionadas a aspectos sociodemográficos e 22 voltadas à ARA. Durante a oficina, serão aplicados outros seis questionários, cada um contendo 5 questões. Por fim, será aplicado um último questionário, após a oficina, composto por 20 questões a fim de identificar os efeitos iniciais da oficina.

O pesquisador aplicará os questionários de forma remota, via Google Forms. Os estudantes acessarão os instrumentos por meio do e-mail informado, enviados com cópia oculta para preservar o sigilo dos participantes. Será garantido aos participantes da pesquisa o direito

de acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos de coleta de dados, para que possam decidir de forma informada e consciente sobre sua participação na pesquisa.

A oficina será realizada presencialmente no Colégio Antônio Balbino, em seis encontros de aproximadamente 2 horas e 30 minutos, no turno matutino. Os encontros ocorrerão das 9h às 11h:50min, com um intervalo de 20 minutos. As datas dos encontros serão definidas junto à direção e coordenação, sendo primordial a realização de consulta de disponibilidade da turma. Considerando a permanência dos estudantes na escola em horário diferenciado, o pesquisador se responsabilizará pelos custos da alimentação dos participantes.

A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem prejuízo para você ou para o pesquisador. Aquele que aceitar participar da pesquisa, deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando que toda pesquisa envolvendo ser humano possui algum risco, em menor ou maior grau (Brasil, 2012), este estudo atuará firmemente para evita-los e/ou saná-los.

Quando o risco for desconforto, vergonha ou constrangimento, serão adotadas medidas como aplicação individual dos instrumentos, garantindo abordagem humanizadora, fazendo opção por escuta atenta e acolhedora, orientação para uso de local reservado e garantia do direito de não responder a perguntas que causem incômodo.

Para casos de cansaço ou aborrecimento, os participantes poderão se recusar a responder a qualquer pergunta, bem como fazer pausas, interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízos, com possibilidade de remarcar a retomada do questionário. A condução respeitará o acolhimento e o respeito.

Em relação à quebra de sigilo e privacidade, será garantido o anonimato, o uso de codinomes (outro nome que não o do participante da pesquisa) e guarda segura dos dados em HD externo por cinco anos, com exclusão definitiva após esse período. As normas da Lei de Acesso à Informação e da Lei Geral de Proteção de Dados serão rigorosamente seguidas.

Após o download, os dados serão excluídos do ambiente virtual. É importante dizer que não há garantia total de confidencialidade nas plataformas digitais devido a possíveis falhas, invasões e coleta ou compartilhamento de dados por terceiros, no entanto o pesquisador tomará as precauções necessárias para reduzir a possibilidade, como, por exemplo, orientação de uso de local reservado e sem interrupções, evitar redes Wi-Fi abertas.

Da mesma forma, embora o pesquisador zele pela confidencialidade, nas atividades em grupo, não é possível garantir sigilo absoluto. Por isso, será promovido o respeito mútuo, a

confidencialidade entre os participantes e não realização de registros externos, como gravações, para preservar a privacidade. Todos os participantes assinarão um termo de confidencialidade.

Em situações de emergência ou desconforto emocional, será oferecida assistência imediata, gratuita e, se necessário, encaminhamento a profissionais qualificados, com cobertura de eventuais custos. Também serão garantidos ressarcimento de despesas dos participantes, tais como despesas com transporte e alimentação e indenizações por danos relacionados à pesquisa.

Ao responder o questionário virtual, apesar de não poder garantir segurança integral nesse aspecto, os participantes serão orientados a se comunicar apenas pelo e-mail do pesquisador, que se compromete a manter sigilo e não armazenar dados em nuvem. Uma cópia do questionário será enviada por e-mail, com sugestão de arquivamento pelos participantes. Dúvidas poderão ser esclarecidas por telefone.

Quanto aos benefícios, a pesquisa busca contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, especialmente útil para quem pretende ingressar na universidade. Além disso, os encontros da oficina poderão resultar em um guia didático que ficará disponível na escola, beneficiando outros estudantes.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes da pesquisa em um momento elucidativo, preferencialmente via Google Meet, por meio de apresentação didática, precisa e objetiva. A organização dessa devolutiva seguirá as orientações da Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e demais normas éticas aplicáveis à pesquisa.

Serão utilizados apenas dados essenciais à pesquisa, preservando o anonimato dos participantes. Cada um receberá uma cópia deste termo com os contatos do pesquisador para esclarecimento de dúvidas.

O pesquisador, Wander Luís de Oliveira Silva, telefone (75) 9.9231 - 9299, e-mail wanderluisdeoliveirasilva@gmail.com, é estudante no PROFEPT, no IF - Baiano, campus Catu. O pesquisador também é servidor público federal (Pedagogo) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizado em na Avenida Juvenal Eugênio Queiroz, s/n, centro, São Francisco do Conde – Bahia.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelo pesquisador ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), localizado na Avenida Araújo Pinho, nº 39, Canela, Salvador-BA, tel: (71) 2102-0437, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Os CEPs são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes de pesquisa dentro de padrões éticos.

O projeto de pesquisa que tem este procedimento de produção de dados por meio de dez questionários foi analisado pelo CEP IFBA e o pesquisador obteve a autorização nº 7.727.717 para ser realizada. O seu consentimento implica na autorização da divulgação das informações coletadas em publicações e eventos de caráter científico, sendo garantido sempre o anonimato.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar da pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, junto ao pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: _____

Data: ____/____/____

E-mail para encaminhamento do questionário (colocar em letra de forma, por favor): _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador, Wander Luís de Oliveira
Silva: _____

**APÊNDICE L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A)
RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE COM IDADE MENOR QUE 18 ANOS
(DISCENTE)**

O(a) menor de idade, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar” do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal Baiano, campus Catu. O projeto é proposto pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da professora Doutora Patrícia de Oliveira.

Considerando que se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, as normas presentes na Constituição Federal de 1988, artigo quinto, na Resolução nº 466, na Resolução n.º 510, na Lei 14.874, na Lei nº 12.527, na Lei nº 13.709, na Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021, e no ofício circular nº 2/2021/conep/secns/ms de 24 de fevereiro de 2021 serão devidamente observadas e respeitadas.

A pesquisa se justifica por buscar contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, em consonância com as demandas formativas previstas na LDB (Brasil, 1996) e diante da possibilidade de continuidade dos estudos na Educação Superior.

Esta pesquisa busca responder quais são as possíveis contribuições de uma oficina pedagógica sobre Autorregulação da Aprendizagem (ARA) para a formação de estudantes em relação ao seu processo de estudar. Seu objetivo geral é analisar de que forma uma oficina pedagógica sobre ARA pode contribuir para a formação dos estudantes do terceiro ano do EMI do Colégio Estadual Antônio Balbino, localizado no município de Madre de Deus - BA, em relação ao seu processo de estudar. Para isso, será realizada uma intervenção por meio de seis encontros da oficina, utilizando a ARA como base.

Os participantes desta pesquisa deverão responder a nove questionários. O primeiro, aplicado antes dos encontros da oficina, é composto por 34 questões, sendo 12 relacionadas a aspectos sociodemográficos e 22 voltadas à ARA. Durante a oficina, serão aplicados outros seis questionários, cada um contendo 5 questões. Por fim, será aplicado um último questionário, após a oficina, composto por 20 questões a fim de identificar os efeitos iniciais da oficina.

O pesquisador aplicará os questionários de forma remota, via Google Forms. Os estudantes acessarão os instrumentos por meio do e-mail informado, enviados com cópia oculta

para preservar o sigilo dos participantes. Será garantido aos participantes da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos de coleta de dados, para que possam decidir de forma informada e consciente sobre sua participação na pesquisa.

A oficina será realizada presencialmente no Colégio Antônio Balbino, em seis encontros de aproximadamente 2 horas e 30 minutos, no turno matutino. Os encontros ocorrerão das 9h às 11h:50min, com um intervalo de 20 minutos. As datas dos encontros serão definidas junto à direção e coordenação, sendo primordial a realização de consulta de disponibilidade da turma. Considerando a permanência dos estudantes na escola em horário diferenciado, o pesquisador se responsabilizará pelos custos da alimentação dos participantes.

A sua participação na pesquisa é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem prejuízo para você ou para o pesquisador. Aquele que aceitar participar da pesquisa, deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Considerando que toda pesquisa envolvendo ser humano possui algum risco, em menor ou maior grau (Brasil, 2012), este estudo atuará firmemente para evita-los e/ou saná-los.

Quando o risco for desconforto, vergonha ou constrangimento, serão adotadas medidas como aplicação individual dos instrumentos, garantindo abordagem humanizadora, fazendo opção por escuta atenta e acolhedora, orientação para uso de local reservado e garantia do direito de não responder a perguntas que causem incômodo.

Para casos de cansaço ou aborrecimento, os participantes poderão se recusar a responder a qualquer pergunta, bem como fazer pausas, interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízos, com possibilidade de remarcar a retomada do questionário. A condução respeitará o acolhimento e o respeito.

Em relação à quebra de sigilo e privacidade, será garantido o anonimato, o uso de codinomes (outro nome que não o do participante da pesquisa) e guarda segura dos dados em HD externo por cinco anos, com exclusão definitiva após esse período. As normas da Lei de Acesso à Informação e da Lei Geral de Proteção de Dados serão rigorosamente seguidas.

Após o download, os dados serão excluídos do ambiente virtual. É importante dizer que não há garantia total de confidencialidade nas plataformas digitais devido a possíveis falhas, invasões e coleta ou compartilhamento de dados por terceiros, no entanto o pesquisador tomará as precauções necessárias para reduzir a possibilidade, como, por exemplo, orientação de uso de local reservado e sem interrupções, evitar redes Wi-Fi abertas.

Da mesma forma, embora o pesquisador zele pela confidencialidade, nas atividades em grupo, não é possível garantir sigilo absoluto. Por isso, será promovido o respeito mútuo, a

confidencialidade entre os participantes e não realização de registros externos, como gravações, para preservar a privacidade. Todos os participantes assinarão um termo de confidencialidade.

Em situações de emergência ou desconforto emocional, será oferecida assistência imediata, gratuita e, se necessário, encaminhamento a profissionais qualificados, com cobertura de eventuais custos. Também serão garantidos ressarcimento de despesas dos participantes, tais como despesas com transporte e alimentação e indenizações por danos relacionados à pesquisa.

Ao responder o questionário virtual, apesar de não poder garantir segurança integral nesse aspecto, os participantes serão orientados a se comunicar apenas pelo e-mail do pesquisador, que se compromete a manter sigilo e não armazenar dados em nuvem. Uma cópia do questionário será enviada por e-mail, com sugestão de arquivamento pelos participantes. Dúvidas poderão ser esclarecidas por telefone.

Quanto aos benefícios, a pesquisa busca contribuir para a formação dos estudantes no que se refere ao seu processo de estudar, especialmente útil para quem pretende ingressar na universidade. Além disso, os encontros da oficina poderão resultar em um guia didático que ficará disponível na escola, beneficiando outros estudantes.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes da pesquisa em um momento elucidativo, preferencialmente via Google Meet, por meio de apresentação didática, precisa e objetiva. A organização dessa devolutiva seguirá as orientações da Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e demais normas éticas aplicáveis à pesquisa.

Serão utilizados apenas dados essenciais à pesquisa, preservando o anonimato dos participantes. Cada um receberá uma cópia deste termo com os contatos do pesquisador para esclarecimento de dúvidas.

O pesquisador, Wander Luís de Oliveira Silva, telefone (75) 9.9231 - 9299, e-mail wanderluisdeoliveirasilva@gmail.com, é estudante no PROFEPT, no IF - Baiano, campus Catu. O pesquisador também é servidor público federal (Pedagogo) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, localizado em na Avenida Juvenal Eugênio Queiroz, s/n, centro, São Francisco do Conde – Bahia.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelo pesquisador ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), localizado na Avenida Araújo Pinho, nº 39, Canela, Salvador-BA, tel: (71) 2102-0437, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Os CEPs são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes de pesquisa dentro de padrões éticos.

O projeto de pesquisa que tem este procedimento de produção de dados por meio de dez questionários foi analisado pelo CEP IFBA e o pesquisador obteve a autorização nº 7.727.717 para ser realizada. O seu consentimento implica na autorização da divulgação das informações coletadas em publicações e eventos de caráter científico, sendo garantido sempre o anonimato.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos direitos da pessoa pela qual sou responsável, concordo com ele(a) participar da pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por ele(a) transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, junto ao pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura do pesquisador, Wander Luís de Oliveira

Silva: _____

**APÊNDICE M – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE IMAGEM E
VOZ DO(A) PARTICIPANTE COM IDADE IGUAL OU MAIOR A 18 ANOS
(DISCENTE)**

Eu, _____, de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) da pesquisa intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu, na área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, e macroprojeto Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, declaro que fui devidamente informado(a) sobre seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios.

O projeto é desenvolvido pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

Após tomar ciência e compreender os riscos, benefícios e métodos utilizados para a produção dos dados, e estando ciente da necessidade de gravação das entrevistas, AUTORIZO, por meio deste termo, que o pesquisador realize a gravação de voz e imagem de minha pessoa, exclusivamente para fins desta pesquisa científica, sob a condição de que o material original não seja divulgado.

Fica estabelecido que apenas materiais derivados dessas gravações poderão ser divulgados, nos termos desta autorização, em meios científicos, tais como teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos, simpósios e outros eventos de caráter científico-tecnológico, garantindo a preservação do meu anonimato e demais direitos, conforme a regulamentação ética vigente para pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

As gravações de voz e imagem permanecerão sob a responsabilidade e guarda do pesquisador responsável. Terão acesso a esses arquivos apenas o pesquisador, seu orientador, Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes, e sua coorientadora, Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

Esta autorização é concedida mediante o compromisso do pesquisador de assegurar que:

1. A transcrição das gravações de voz e/ou imagem será disponibilizada ao(à) participante, caso seja solicitada;
2. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa e de publicações científicas dela decorrentes;
3. A identidade do(a) participante não será revelada em nenhuma forma de divulgação científica dos resultados;
4. A utilização das informações para finalidades não previstas no TCLE e/ou neste termo dependerá de nova autorização do(a) participante;
5. Os dados produzidos serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob responsabilidade do pesquisador, sendo posteriormente eliminados de forma definitiva;
6. A participação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer ônus, mediante comunicação ao pesquisador responsável, que adotará as medidas cabíveis quanto ao material coletado.

Declaro que esta autorização é concedida mediante assinatura e rubrica deste documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, ____ de _____ de _____

(Local e data)

Nome completo do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Nome e rubrica do pesquisador responsável

**APÊNDICE N – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ DO(A)
PARTICIPANTE COM IDADE MENOR DE 18 ANOS (DISCENTE)**

Eu, _____,
portador(a) do documento de identidade nº _____,
responsável legal por
_____, portador(a) do
documento de identidade nº _____, na qualidade de
AUTORIZADOR(A), e de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE) da pesquisa intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino
Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”,
vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu, na área de concentração
Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação
Profissional e Tecnológica e macroprojeto Propostas metodológicas e recursos didáticos em
espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, declaro que
fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da
pesquisa.

O projeto é desenvolvido pelo pesquisador Wander Luís de Oliveira Silva, sob
orientação do Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes e coorientação da Professora Doutora
Patrícia de Oliveira.

Após tomar ciência e compreender os riscos, benefícios e métodos utilizados para a
produção dos dados, e estando ciente da necessidade de gravação, AUTORIZO, por meio deste
termo, que o pesquisador realize a gravação de voz e imagem do(a) menor sob minha
responsabilidade, exclusivamente para fins desta pesquisa científica, sob a condição de que o
material original não seja divulgado.

Fica estabelecido que apenas materiais derivados dessas gravações poderão ser
divulgados, nos termos desta autorização, em meios científicos, tais como teses, dissertações,
trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos, simpósios e outros eventos
de caráter científico-tecnológico, garantindo a preservação do anonimato do(a) menor e demais
direitos, conforme a regulamentação ética vigente para pesquisas envolvendo seres humanos
no Brasil.

As gravações de voz e imagem permanecerão sob a responsabilidade e guarda do pesquisador responsável. Terão acesso a esses arquivos apenas o pesquisador, seu orientador, Professor Doutor Fábio Carvalho Nunes, e sua coorientadora, Professora Doutora Patrícia de Oliveira.

Esta autorização é concedida mediante o compromisso do pesquisador de assegurar que:

1. A transcrição das gravações de voz e/ou imagem será disponibilizada ao(à) autorizador(a), caso seja solicitada;
2. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa e de publicações científicas dela decorrentes;
3. A identificação do(a) menor não será revelada em nenhuma forma de divulgação científica dos resultados;
4. A utilização das informações para finalidades não previstas no TCLE e/ou TALE dependerá de nova autorização do(a) responsável legal;
5. Os dados produzidos serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob responsabilidade do pesquisador, sendo posteriormente eliminados de forma definitiva;
6. A participação do(a) menor poderá ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer ônus, mediante comunicação ao pesquisador responsável, que adotará as medidas cabíveis quanto ao material coletado.

Declaro que esta autorização é concedida mediante assinatura e rubrica deste documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, ____ de _____ de _____

(Local e data)

Nome completo do(a) autorizador(a) (responsável legal)

Nome completo do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) autorizador(a) (responsável legal)

Nome e rubrica do pesquisador responsável

APÊNDICE O – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, _____, declaro estar ciente da importância do sigilo e da privacidade das atividades e das informações compartilhadas durante a realização dos encontros da oficina, vinculada à pesquisa intitulada “Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: contribuições de uma oficina pedagógica para o processo de estudar”, conduzida por Wander Luís de Oliveira Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu.

Comprometo-me a:

1. Manter a confidencialidade das atividades e das informações compartilhadas nos encontros da oficina pedagógica, abstendo-me de divulgá-las a terceiros, por qualquer meio;
2. Respeitar a privacidade dos(as) demais participantes, não identificando nem expondo suas falas, opiniões ou atividades realizadas fora do contexto da pesquisa;
3. Não realizar registros externos, como gravações de áudio, vídeo ou imagens, que possam comprometer o sigilo das discussões;
4. Cumprir integralmente o compromisso ético de preservar a integridade do grupo e dos dados produzidos no âmbito da pesquisa.

Declaro estar ciente de que o descumprimento deste termo poderá comprometer a confiabilidade da pesquisa e afetar os direitos dos(as) participantes.

Local: _____

Data: ____ / ____ / ____

Nome completo do(a) participante

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE P – DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Em conformidade com as orientações da Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), declara-se a utilização de ferramenta de Inteligência Artificial Generativa na elaboração deste trabalho.

A ferramenta utilizada foi a Inteligência Artificial ChatGPT, baseada no modelo GPT-5.5, da OpenAI, empregada com a finalidade de auxiliar na correção gramatical e ortográfica da dissertação e do Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ademais, a ferramenta também foi utilizada para a elaboração de algumas imagens e para o aprimoramento da qualidade de outras, sempre com a devida indicação de sua utilização nas respectivas fontes.

Além disso, o ChatGPT foi empregado como ferramenta auxiliar no processo de categorização das Ideias Centrais durante a construção dos Discursos do Sujeito Coletivo, procedimento devidamente descrito na seção metodológica desta pesquisa.

Ressalta-se que todo o conteúdo gerado com o auxílio da ferramenta foi revisado, ajustado e validado pelo autor, que assume integral responsabilidade pela originalidade, fidedignidade e veracidade do texto final apresentado.

Ressalta-se, ainda, que o orientador da pesquisa foi devidamente cientificado acerca da utilização da ferramenta, assinando conjuntamente esta declaração.