

Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: sugestões didáticas para o contexto do Ensino de Piano em Grupo

Comunicação

Dayse Gomes Mendes
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
daysemusicpiano@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir e exemplificar situações de ensino e aprendizagem num componente curricular eletivo de piano em grupo do ensino superior na perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem (ARA). A ARA pode ser definida como um processo proativo que estudantes usam para adquirir habilidades acadêmicas, como estabelecer objetivos específicos para si mesmo, adotar estratégias eficazes, gerenciar com eficiência o uso do tempo, autoavaliar os métodos, enquanto se automonitoram e autorrefletem sobre o seu progresso. A metodologia utilizada foi uma pesquisa-ação na qual apresentaremos duas situações didático-reflexivas vivenciada por participantes, durante uma atividade de prática pedagógica. Constatamos que a aplicação do modelo cíclico das fases e subprocessos de Barry Zimmerman possibilitou a reflexão sistemática dos processos cíclicos de planejamento, execução e avaliação no contexto do ensino coletivo de instrumento musical. Concluímos que a Autorregulação da Aprendizagem se mostrou eficaz no contexto desse ambiente social ao proporcionar a interação entre colegas e professores, a elaboração de estratégias de aprendizagem e ensino eficazes à prática didático-reflexiva em sala de aula, dentre outros aspectos.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem, Ensino de piano em grupo, Modelo das fases e subprocessos.

Introdução

Pesquisadores sobre Ensino de Piano em Grupo (EPG) no Brasil tem estudado o EPG sob diferentes temas, por exemplo, composição no EPG; história institucional; investigação de métodos; metodologia adequada ao contexto nacional; atuação pedagógica; elaboração de método; metodologias de ensino; epistemologia do EPG; relatos de experiência em contexto do ensino superior, de escola pública e em projeto social; criação de grupo de estudo sobre EPG em diferentes contextos educativos: Ensino superior, escola pública e projeto social.

Apesar de observarmos um grande avanço nas pesquisas sobre o EPG, também descobrimos uma escassez de pesquisas que relacionassem o EPG com a Autorregulação

Aprendizagem. Diante desse cenário, o presente relato, fruto de pesquisa de doutorado, teve por objetivo refletir e exemplificar situações de ensino e aprendizagem num componente curricular de piano em grupo no ensino superior, na perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem.

A Autorregulação da Aprendizagem (ARA) pode ser estudada por diferentes perspectivas. No ensino superior, promover a ARA em universitários auxilia no desenvolvimento da autonomia, independência, e, portanto, responsabilidade na formação acadêmica. A Autorregulação “não é o que as pessoas fazem automaticamente quando as coisas estão indo bem, a marca da Autorregulação é a ação intencional ou proposital em resposta a situações e desafios” (HARDWIN *et al*, 2018, p.3).

O estudante que apresenta comportamentos autorregulados da sua aprendizagem tende a exibir um bom desempenho acadêmico, maior confiança em lidar com questões relativas à formação superior, conhece mais estratégias de aprendizagem, estabelece metas, tende a estudar menos de modo superficial, planeja, executa e avalia mais as atividades de estudo e aprendizagem (FREITAS-SALGADO, 2013; EMILIO; POLYDORO, 2017; FRISON, 2017; BORUCHOVITCH, 2019).

Abordaremos a Autorregulação sob o viés da Teoria Social Cognitiva (TSC), do psicólogo canadense Albert Bandura (1986). A ótica sociocognitiva vê o indivíduo como *agente* de sua aprendizagem, participante ativo, capaz de observar, refletir e adaptar suas condutas, ou seja, o ser humano é agente de sua própria vida. Nesta perspectiva, “os indivíduos são autoorganizados, proativos, autorreflexivos e autorregulados, em vez de organismos reativos que são moldados e orientados por forças ambientais” (AZZI, 2014, p. 24).

Observamos então que a Autorregulação, é uma das características centrais da *agência* humana, por influenciar o próprio comportamento e as situações de modo intencional, além de caracterizar-se por um processo *motivacional* ao incluir iniciativa pessoal e persistência. É definida como um mecanismo interno de controle, escolha e organização, consciente e voluntário, que conduz o nosso desenvolvimento e adaptação ao meio, perante metas e padrões pessoais, além de abranger aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais no seu processo (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

A partir dessa concepção, pesquisadores em Autorregulação da Aprendizagem Musical ao investigar como estudantes de música comportam-se enquanto aprendem seu instrumento musical, sistematizaram diferentes modelos para compreender como ocorrem processos autorregulatórios. Um dos modelos mais utilizados em pesquisas sobre ARA no contexto musical é o modelo cíclico das fases e subprocessos da Autorregulação da Aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002; MENDES; POLYDORO, 2023). A seguir apresentaremos brevemente o modelo, exemplificando duas situações didáticas no contexto do EPG.

Modelo das fases e subprocessos da Autorregulação da Aprendizagem

Autor de referência no campo da psicologia educacional, Barry Zimmerman (2002) afirma que estudantes autorregulados são participantes ativos de sua aprendizagem, pensam, sentem e agem para alcançar suas metas, de forma a utilizar estratégias, processos específicos para o sucesso acadêmico. Dessa forma, segundo o autor, a aprendizagem não se configura como uma aptidão mental, mas um processo de autodireção, em que estudantes transformam continuamente suas habilidades em competências acadêmicas. Sendo assim, o comportamento autorregulado pode ser ensinado e desenvolvido em contexto, pelos pais, professores, colegas. Isso pode ser visto no estabelecimento de metas, na organização de leituras, no monitoramento e gestão do tempo.

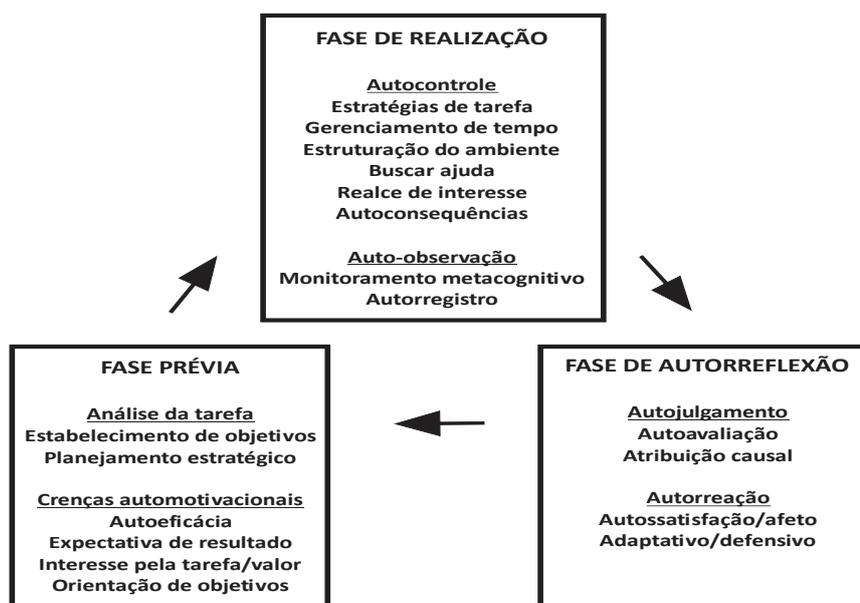
Sendo assim, na perspectiva da TSC, a Autorregulação da Aprendizagem é definida como

um processo no qual, devidamente orientado, os estudantes transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas. Refere-se a pensamentos, sentimentos e comportamentos conduzidos para atingir objetivos. O aprendizado é visto como uma atividade que os alunos realizam de modo proativo e guiado por metas e estratégias relacionadas a tarefa, definidas pessoalmente (ZIMMERMAN, 2002, p.66).

A partir das considerações de Bandura, Barry Zimmerman, passou a investigar e explicar o desenvolvimento da Autorregulação voltado para a aprendizagem. O modelo cíclico de Autorregulação desenvolvido por Zimmerman é composto por três fases sequenciais: fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão. Essas fases atuam de modo cíclico e

independente, pois a fase prévia influencia a fase de realização, a fase de realização afeta a fase de autorreflexão, e esta por sua vez, gera impacto na fase de um novo ciclo. (ZIMMERMAN, 2002). Segue abaixo a figura referente ao modelo citado:

Figura 1: Modelo cíclico das fases e subprocessos de Autorregulação da Aprendizagem



Fonte: Zimmerman (2002, p. 67)

A *fase prévia* do modelo cíclico refere-se aos processos que antecedem os esforços, preparação e motivação dos estudantes para aprendizagem. É caracterizada por duas categorias de processos: análise da tarefa e crenças automotivacionais. Na subcategoria análise da tarefa, há o estabelecimento de objetivos e o planejamento estratégico (ZIMMERMAN, 2000). Nas crenças automotivacionais, observamos as subcategorias de autoeficácia, as expectativas de resultados, o interesse pela tarefa e a orientação de objetivos.

A *fase de realização* remete aos processos que ocorrem durante a aprendizagem e influenciam a concentração e o próprio desempenho. Nesta fase observa-se duas categorias autorregulatórias: autocontrole e auto-observação. A primeira refere-se ao uso de estratégias que auxiliam a aprendizagem, como por exemplo, autoinstruções, gerenciamento do tempo, organização do ambiente, busca de ajuda. A categoria auto-observação abrange o

acompanhamento que o estudante faz de seu desempenho, das condições do ambiente e resultados produzidos. (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

A *fase de autorreflexão* refere-se aos processos que ocorrem após a aprendizagem, e preparam para o reinício do ciclo, que é a fase prévia. Essa fase compreende dois tipos de processos principais: autojulgamentos e autorreações. Na subcategoria autorreações, da fase de realização, inclui os níveis de autossatisfação e as inferências adaptativas e defensivas. Quanto às inferências, podem ser adaptativas, que conduzem os estudantes para novas aprendizagens e uso de estratégias mais eficazes, ou podem ser defensivas, que servem somente para proteger os alunos de futuras frustrações, como por exemplo a procrastinação, esquiva da tarefa e apatia (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

Percurso metodológico

No intuito de promover processos autorregulatórios, nos propomos realizar uma intervenção pedagógica em pesquisa de doutorado que possibilitasse a efetiva participação entre pesquisadora e grupo de participantes, a fim de se tornarem atores do próprio conhecimento. Segundo Thiollent (1994, p. 9) a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação, cujos temas e problemas metodológicos voltam-se ao contexto da pesquisa com base empírica, ou seja, a descrição de situações concretas “para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas”.

A pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe a participação dos pesquisadores em torno de uma ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada. Dessa forma, esta metodologia é vista como um tipo de investigação-ação, processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (THIOLLENT, 1994; TRIPP, 2005).

Apresentaremos um recorte metodológico utilizado em nossa pesquisa de doutorado no contexto de piano em grupo no ensino superior. A intervenção pedagógica ocorreu em formato de componente eletivo intitulado *tópicos especiais em música: estratégias didáticas para o ensino de teclado coletivo*, no curso de licenciatura da Universidade Federal de

Pernambuco. Participaram cinco estudantes e um estagiário do mestrado, formando assim, quatro homens e duas mulheres, na faixa etária de 24 a 62 anos. Para cada participante demos nomes fictícios de cidades do Estado de Pernambuco. Todos sabiam tocar teclado, porém dois tinham o piano como principal instrumento, os dois conheciam as abordagens erudita e popular. Neste breve relato apresentaremos duas situações didáticas, refletindo a partir do modelo cíclico das fases e subprocessos autorregulatórios de Barry Zimmerman (2002).

Dentre as metodologias utilizadas na ação pedagógica da pesquisa, uma delas foi a prática pedagógica, cuja orientação para planejamento e execução foi que cada participante atuasse como docente, sendo dada a oportunidade de ele escolher um assunto para ensinar a turma do qual tivesse domínio, porém voltado ao ensino de piano em grupo. Todos deveriam elaborar um plano de aula e entregar antes de iniciar sua didática em sala de aula.

Apresentarei o exemplo de duas situações didáticas dos participantes Recife e Olinda, de acordo com as fases prévia, execução e autorreflexão do modelo cíclico de Zimmerman que apresenta um conjunto de estratégias em cada uma das fases.

Situação didática 1

Fase prévia

Referiu-se à preparação e crenças motivacionais para a aprendizagem. O primeiro estudante em questão foi Recife. Pianista que já atua como professor de piano em escola de música particular. Teve oportunidade de ensinar teclado coletivo em duas instituições anteriormente. Como solicitado, ele elaborou um plano de aula e nos entregou antes de iniciar. Ao ler seu plano de aula, observamos que em seu planejamento estratégico, expos objetivo geral, específicos, conteúdo e duração do tempo de cada assunto, recursos didáticos, metodologia e avaliação. O objetivo geral escolhido por ele, foi simular o ensino coletivo de uma música, por acordes cifrados, para um grupo de adolescentes ao piano.

Depõe que ensinará o que aprendeu de acordo com sua experiência: “Então o que eu vou passar é o que vivencio, eu não tenho assim a teoria. Minha experiência na aprendizagem desde criança foi com partitura e cifra. A cifra é muito importante e não podemos dissociar esse conhecimento da aprendizagem dos pianistas”. Relata um pouco sobre sua prática como professor em escola particular e apresenta a música que iríamos tocar em grupo. Na sua fala

e comportamento, percebemos que se sentia motivado e com senso de autoeficácia, ao destacar que transmitiria algo do qual já tinha experiência.

A música escolhida foi *Believer*, uma canção da banda americana *Imagine Dragons* (<https://www.youtube.com/watch?v=WODM5lcj6mw>).

Fase de realização

Trata dos processos que ocorrem durante a aprendizagem e influenciam a concentração e o próprio desempenho. Na fase de execução, inicia o processo didático pedindo para batermos o ritmo do acompanhamento da música, na tampa fechada do piano. Explicando que ensina essa música para alunos ainda sem noção de leitura musical. Sua estratégia didática é solicitar ao seu aluno colocar no papel algum símbolo do qual ele mesmo compreenda. Desta forma, terá uma percepção visual da música. Ele escreve um símbolo, não convencional no quadro e pede para fazermos o ritmo olhando o símbolo desenhado. Ensina primeiro os acordes maiores, depois os menores e desde o início ensina postura e dedilhado corretos.

Demonstra autocontrole em toda a aula e utiliza estratégias didáticas diversificadas. Chegando ao final de sua explanação começamos a conversar sobre como é a realidade de ensinar em escola particular.

Fase de autorreflexão

Refere-se aos processos que ocorrem após a aprendizagem, e preparam para o reinício do ciclo, que é a fase prévia. Ao final de sua aula refletimos sobre as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula. Eu questiono: Quais foram as estratégias didáticas utilizadas por nosso colega? Como é que ele começou, lembram? Respondem que o objetivo foi aprender a música, e aprendemos. Dizem que iniciamos com a percepção rítmica e começam a elogiar sua didática: “Ele trabalhou com acordes bem simples. Gostei da notação alternativa”. Olinda responde.

Eu questiono: “Essa aula nós podemos observar que é possível ser realizada na modalidade de ensino coletivo, mas na escola particular existe aula de ensino coletivo?” Ele



diz que na escola onde trabalha não, porque é ensino individual, mas há prática de conjunto e banda musical.

A partir da forma como o colega nos ensinou e expos sua experiência docente em escola particular, pudemos juntos aprender sobre a realidade neste contexto, além de observarmos e refletirmos sobre a sua didática. Na fase autorreflexiva, observei que o estudante teve oportunidade de autoavaliar seu desempenho junto aos colegas demonstrando autoeficácia e autossatisfação de sua prática didática. Após a aula ele também respondeu um questionário autoavaliativo. Sendo assim, nós que atuamos como observadores práticos dessa situação também aprendemos princípios de processos de modelação (BANDURA, 2006; AZZI *et al*, 2021).

Situação didática 2

A aula seguinte a estudante Olinda dedicou sua didática ao assunto de abordagem por imitação (*rote teaching*).

Fase prévia

Esta participante escolheu o assunto abordagem por imitação porque era tema de seu TCC, portanto tinha certo domínio, sentia-se capaz e estava motivada para desenvolver esse tema de modo prático. Ela analisou a tarefa, elaborou um plano de aula bem minucioso, solicitou ajuda para avaliar a construção de seu plano na semana anterior. Percebemos análise minuciosa da metodologia de cada conteúdo que seria apresentado, no qual ela estabeleceu objetivos e apresentou o passo a passo dos procedimentos, revelando expectativa dos resultados e interesse pela tarefa.

Fase de realização

No dia da aula, apesar de ter domínio no assunto, a estudante fica nervosa logo no início de sua fala, devido à sua timidez. Recife na tentativa de deixá-la mais tranquila continua a fala de onde ela parou: “sim você tava falando que a Imitação tem tudo a ver com o CLASP, porque pra Educação Musical a Composição é bem ampla, bem abrangente, não precisa ter conhecimento de música”. Neste momento, após o auxílio de seu colega, ela demonstra

autocontrole, se sentindo mais segura para desenvolver bem o assunto. Revela nunca ter ensinado esse assunto para o contexto de teclado coletivo, pedindo ajuda aos colegas de como poderia desenvolver essa didática para a turma. Outro estudante sugere: “você traz todo mundo pra junto, em vez de ser um aluno, vão ser quatro! ”.

Olinda aceita a sugestão, estrutura o ambiente para o contexto de piano em grupo e prossegue. Ela nos ensina a música *Cerejeiras em flor*, do projeto piano pérolas (REIS; BOTELHO, 2019) e dá as orientações. Os estudantes têm dificuldade em entender inicialmente e um dos estudantes fala: que tal aprendermos por números? “12, 123, 1234, 12345” ela diz, “isso! Gostei! ” E todos passam a raciocinar seguindo a lógica do colega. “Eu toco falando em voz alta esse padrão por números”, diz ela. Todos treinamos a peça até dominarmos enquanto observamos e apreciamos nossa performance. Depois de repetir, todos de forma acertada, Recife começa a tocar em cânone. Eu observo- “você viu o que ele fez? Um cânone! Ficou lindo! ”. Depois gravamos a nossa performance para fazer auto-observações em seguida. Após isso, ela pede para todos improvisarem seguindo a sua orientação. Obtemos um belo resultado e por fim, ficamos todos satisfeitos.

Na sequência aprendemos a última peça em estilo baião e desenvolvemos um momento de improvisação. Definimos a ordem onde cada um inicia sua improvisação e ela orienta, “sempre entre um improviso e outro eu faço isso” (toca um interlúdio), reflete que a peça precisa de um *‘grand finale’*, e demonstra um motivo melódico. Em seguida, cada um toca seus motivos, lembrando melodias de estilo do baião, tudo de forma improvisada como o Baião de Luís Gonzaga e finalizamos aplaudindo a realização coletiva.

Essa metodologia visa desenvolver a criatividade, na qual, a partir da vivência musical anterior, os alunos aplicam na música uma variedade de padrões para improvisar ou criar música por eles mesmos. Quando criança, essa prática ainda está sendo desenvolvida, e à medida que se desenvolvem musicalmente, eles acumulam uma variedade de padrões e depois de um tempo, há uma explosão de criatividade musical (REIS; BOTELHO, 2019).

Fase de autorreflexão

Essa fase compreende dois tipos de processos principais: autojulgamentos e autorreações. Após a execução de cada peça, realizávamos autojulgamentos, pois a estudante

finalizava cada peça apenas quando reconhecia que os participantes haviam dominado o repertório e todos ficávamos satisfeitos com o resultado. Após a aprendizagem da segunda peça, seguiu-se para a improvisação, no intuito de desenvolver a criatividade de cada um, cujo final do processo resultou em realização coletiva e aplausos. Após a aula, enviei um questionário autoavaliativo para a participante e outro para os estudantes avaliarem o desempenho da colega. Através do questionário e depoimentos constatamos posteriormente, que esta foi uma das melhores aulas relatadas pelos estudantes, ou seja, houve um grau elevado de autossatisfação tanto de Olinda na função de docente, como dos colegas na função de aprendizes.

Considerações finais

O exercício da metacognição foi um dos principais meios para monitorar e controlar o desempenho dos estudantes. O conceito de metacognição refere-se à capacidade reflexiva do músico visando facilitar a realização de suas atividades. Um exemplo de exercício metacognitivo é se questionar, quais estratégias eu posso utilizar para o estudo de meu instrumento hoje? Para realizar esse exercício estimulamos permanentes reflexões em grupo sobre como desenvolver estratégias apropriadas a cada situação de aprendizagem, e, metacognições individuais, ao aplicarmos questionários-atividade ao final de cada aula, com a função de autoavaliações processuais do componente curricular.

A análise dos dados da ação pedagógica revelou-nos que os estudantes utilizaram estratégias eficazes para aprender a ensinar o piano em grupo. Estas estratégias foram úteis tanto para aulas individuais como para coletivas. Ambos os participantes, conseguiram adaptar a metodologia que utilizavam em abordagem individual para uma turma de teclado coletivo. Todavia, para promover o progresso desse processo autorregulatório foi necessário que os estudantes estivessem conscientes de seus próprios pensamentos (metacognição) e ações a fim de aprender a ensinar de modo eficaz.

Por fim, compreendemos que a Autorregulação da Aprendizagem se mostrou eficaz no contexto de Ensino Coletivo de Instrumento Musical/ Ensino de Piano em Grupo no componente eletivo do ensino superior, pois proporcionou: a interação entre colegas e

professores, a elaboração de estratégias de aprendizagem e ensino eficazes que alcançaram objetivos propostos, a prática didática em sala de aula, o desenvolvimento de atividades criativas, a ajuda e respeito mútuo e reflexões metacognitivas.

Todavia, para que professores tenham alunos autorregulados é necessário identificar dificuldades específicas em suas práticas e auxiliá-los sistematicamente a elaborar seus próprios planos de prática que incluem metas de curto a longo prazo, contribuindo para a persistência na tarefa e no exercício da autonomia. Constatamos, por conseguinte, que analisar estas aulas tendo como referência o modelo das fases e subprocessos de Zimmerman possibilitou a reflexão docente de modo mais explícito e sistemático sobre como ocorrem os processos de planejamento, execução/monitoramento, resolução de problemas e avaliação/autorreflexão da prática instrumental no contexto do ensino de piano em grupo.

Concluimos sugerindo que mais intervenções pedagógicas na perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem sejam realizadas em diferentes contextos musicais, tanto para formação de professores, formação continuada, como na condução da aprendizagem, pois conduções bem direcionadas de processos autorregulatórios desenvolvem professores e estudantes mais motivados, tornando-os mais conscientes de seu papel como aprendizes e docentes, portanto, mais autorregulados.

Referências

AZZI, Roberta Gurgel. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, Roberta; FILHO, Roraima Alves da Costa; PEDERSEN, Simone Alves; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros. *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Belo Horizonte: Artesã, 2021.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2008

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (org.). *Aprendizagem autorregulada: como promove-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

EMILIO, Eduarda Resende Videira; POLYDORO, Soely Aparecida. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: *Promoção da*



autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva. POLYDORO, Soely A. J. (org.). Porto Alegre: Letra 1, 2017.

FREITAS-SALGADO, Fernanda Andrade. *Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior.* 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Formação de professores: uma proposta de intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem. In: *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva.* POLYDORO, Soely A. J. (org.). Porto Alegre: Letra 1, 2017.

HADWIN, A., JARVELA, S., MILLER, M. (2020). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In: GREENE, J.A; SCHUNK DALE. *Handbook of Self-regulation of learning and performance.* 2ed. Routledge. New York and London, 2018. p. 83-106.

MENDES, Dayse Christina Gomes; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem no contexto da música: uma revisão sistemática a partir da teoria social cognitiva. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vidal (Orgs). *A Autorregulação da Aprendizagem no meio musical: Diálogos em pesquisas.* Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. *Piano Pérolas: quem brinca já chegou!* Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyg5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 06.Abr.2018

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: M. BOEKAERTS, P. PINTRICH E M. ZEIDNER (EDS.), *Handbook of Self-Regulation.* New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. In: *Theory into practice.* 41, v. 2, 2002, p. 64-70. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/stats. Acesso em 04 de julho de 2019.

