

# **“NO FINAL, JÁ ESTAVA ESCREVENDO QUASE UM LIVRO, PORQUE EU FALAVA O QUE APRENDI”: A VOZ DE LICENCIANDOS SOBRE A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**“IN THE END, I WAS ALREADY WRITING ALMOST A BOOK, BECAUSE I WAS SAYING WHAT I LEARNED”: THE VOICE OF UNDERGRADUATES ABOUT THE SELF-REGULATION OF LEARNING**

*Anna Elizandra Sonego Fernandes<sup>1</sup>*

*Acadêmica, Universidade Federal do Pampa*

*Magister em Ensino*

*Bagé, Rio Grande do Sul*

*annaelizandra@outlook.com*

*ORCID: 0009-0000-9958-3258*

*Valesca Brasil Irala*

*Professora, Universidade Federal do Pampa*

*Doutora em Letras*

*Bagé, Rio Grande do Sul*

*valescairala@unipampa.edu.br*

*ORCID: 0000-0001-6190-8440*

*Leandro Blass*

*Professor, Universidade Federal do Pampa*

*Doutor em Modelagem Computacional*

*Bagé, Rio Grande do Sul*

*leandroblass@unipampa.edu.br*

*ORCID: 0000-0003-2302-776X*

**Resumo:** O presente artigo investiga a percepção de estudantes de Línguas Adicionais acerca da utilização dos diários de aprendizagem como instrumento de promoção da autorregulação do processo de ensino-aprendizagem, tendo o *feedback* como intensificador. Adotando abordagem qualitativa e fundamentada na Análise de Conteúdo, mediada pelo software IRaMuTeQ, as entrevistas realizadas revelam que o registro

<sup>1</sup> Doctoranda en Enseñanza por la Universidad Federal do Pampa. Magíster en Enseñanza por la Universidad Federal do Pampa. Licenciada en Psicopedagogía.

**Fecha recepción:** 11 de febrero de 2025

**Fecha aceptación:** 22 de julio de 2025

**DOI:** 10.5354/2735-7279.2026.77783



sistemático de reflexões e experiências contribui de maneira significativa para a percepção de que o *feedback* fornecido pelos docentes atua como catalisador da corregulação, evidenciando a relevância da interação entre professores e colegas na facilitação de atitudes autorregulatórias. Ainda, a autoeficácia é essencial na fase de planejamento da tarefa, sendo fundamental evitar comparações entre os estudantes durante os momentos de corregulação. Dessa forma, os achados ressaltam a importância dos diários de aprendizagem como ferramenta estratégica no desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, particularmente no que tange à autoeficácia, reforçando a formação de aprendizes autônomos e críticos.

**Palavras-chave:** autorregulação da aprendizagem, formação docente, *feedback*, *feedforward*.

**Resumen:** Este artículo investiga la percepción de estudiantes de Lenguas Adicionales sobre el uso de los diarios de aprendizaje como instrumento para promover la autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la retroalimentación como factor intensificador. Adoptando enfoque cualitativo y fundamentado en el Análisis de Contenido, mediado por el software IRaMuTeQ, las entrevistas revelan que el registro sistemático de reflexiones y experiencias contribuye de manera significativa a la percepción de que la retroalimentación proporcionada por los docentes actúa como catalizador de la corregulación, evidenciando la relevancia de la interacción entre profesores y compañeros en la facilitación de actitudes autorregulatorias. Además, la autoeficacia resulta esencial en la fase de planificación de la tarea, siendo fundamental evitar comparaciones entre los estudiantes durante los momentos de corregulación. De este modo, los hallazgos destacan la importancia de los diarios de aprendizaje como herramienta estratégica en el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales, particularmente en lo que respecta a la autoeficacia, reforzando la formación de aprendices autónomos y críticos.

**Palabras clave:** autorregulación del aprendizaje, formación docente, retroalimentación, *feedforward*.

**Abstract:** This article investigates the perception of Additional Language students regarding the use of learning journals as a tool for promoting self-regulation in the teaching-learning process, with feedback acting as intensifier. Adopting qualitative approach based on Content Analysis and supported by the IRaMuTeQ software, the interviews reveal that the systematic recording of reflections and experiences significantly contributes to the perception that teacher-provided feedback serves as catalyst for co-regulation, highlighting the importance of interaction between teachers and peers in facilitating self-regulatory attitudes. Furthermore, self-efficacy is essential during the task planning phase, and it is crucial to avoid comparisons among students during co-regulation moments. Thus, the findings underscore the importance of learning journals as a strategic tool in developing cognitive and emotional skills, particularly in relation to self-efficacy, reinforcing the formation of autonomous and critical learners.

**Keywords:** self-regulation of learning, teacher training, feedback, *feedforward*.

## INTRODUÇÃO

No Ensino Superior, a autonomia do estudante na gestão da própria aprendizagem, aliada às demandas diárias e às experiências da vida adulta, exige a adoção de múltiplas estratégias pedagógicas de docentes e demais setores de suporte educacional nas universidades. Quando o acadêmico é capaz de ajustar seus processos cognitivos para aprimorar a aquisição do conhecimento e melhorar seu desempenho, ele pode ser considerado como autorregulado. As instituições não apenas devem estar atentas a esse processo autorregulatório na trajetória acadêmica dos estudantes, mas também promover práticas que fomentem o seu desenvolvimento.

A autorregulação, segundo Zimmerman (2000), é uma das qualidades humanas mais importantes, influenciando aprendizagens efetivas. Para tanto, o discente deverá mediar a aquisição do seu conhecimento por meio de um processo dinâmico e complexo, o qual envolve aspectos cognitivos e motivacionais (Prakash, 2023). Ademais, a autorregulação da aprendizagem fornece amparo para o aluno estudar de maneira mais consistente e, a partir da ressignificação de estratégias de aprendizagem, torna-se possível a revisão de conceitos e formulação de hipóteses.

Como um dos principais objetivos dos processos autorregulatórios é o monitoramento do progresso dos discentes em relação às metas de aprendizagem estabelecidas em conjunto com os atores educacionais, o *feedback* deve ser ofertado como forma de aprofundar a aprendizagem e gerar melhora no desempenho acadêmico (Andrade y Brookhart, 2016). Como agente sucessor ao *feedback*, o *feedforward*, segundo Álvarez e Anglat (2018), caracteriza-se como uma execução futura que se origina de um *feedback* recebido levando o sujeito a atuar de forma ativa e responsiva perante as informações internalizadas.

Portanto, o uso dos diários de aprendizagem permite que os docentes percebam as competências desenvolvidas pelos estudantes, bem como as crenças motivacionais que apresentam, podendo fornecer *feedback* como ferramenta de impacto (Alabidi *et al.*, 2022). Assim, é possível estabelecer um parâmetro entre a autorregulação da aprendizagem e os seus processos dialógicos, como o *feedback* e o acompanhamento processual da aprendizagem.

A partir do panorama teórico apresentado, temos a seguinte pergunta norteadora: quais os possíveis impactos da produção de diários no processo de autorregulação da aprendizagem de estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais da UNIPAMPA na percepção dos estudantes? Para tanto, objetivou-se compreender, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas, a percepção dos alunos a respeito da produção dos diários em relação à autorregulação da aprendizagem, favorecendo a concretização do ciclo do *feedback*.

Visando responder ao questionamento proposto e alcançar o objetivo estabelecido, por meio de abordagem qualitativa, elencou-se a presente investigação como um estudo de caso de objetivo explicativo. Para tanto, por meio de uma

amostragem por conveniência, selecionamos dez estudantes e/ou egressos do curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), para a aplicação de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados obtidos foi mediada pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a partir das representações visuais oferecidas pelo software IRaMuTeQ.

O presente trabalho, que consiste em um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, apresenta a perspectiva dos licenciandos ou dos já recém-licenciados quanto ao impacto dos diários de aprendizagem para o fomento à autorregulação, bem como ao papel do *feedback* para intensificar a aprendizagem. Este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa “Avaliação da experiência educacional na universidade: análises e proposições”, inserido no Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA). A seguir, apresentamos brevemente o referencial teórico adotado.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### *A autorregulação da aprendizagem segundo o Modelo Cílico de Zimmerman*

Para fundamentar o embasamento conceitual deste estudo, os princípios apresentados por Zimmerman (2000) contribuem para a compreensão dos processos que definem os estudantes autorregulados. Inicialmente, por meio da Figura 1, é possível visualizar os preceitos elencados pelo autor:

**Figura 1.**  
*Modelo Cílico e os subprocessos da autorregulação*



Fonte: autoria própria (2025) com base em Zimmerman (2000).

Os conceitos representados na Figura 1 (premeditação, autorreflexão e desempenho) convergem em relação ao papel do ambiente físico e social para que se desenvolvam de forma adequada. Para Zimmerman (2000), a premeditação constitui-se em uma preparação diante da realização de uma tarefa, como: o estabelecimento de metas e o planejamento estratégico. Isso permite que o estudante tenha um direcionamento global em relação às tarefas propostas. É no momento da premeditação que os objetivos são estabelecidos, facilitando a realização de um planejamento mais assertivo (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Ainda no eixo correspondente à premeditação, indícios de autoeficácia podem ser experienciados. A partir deles, o estudante consegue organizar e implementar atitudes positivas frente às tarefas, de acordo com suas próprias crenças. Portanto, discentes com expectativas mais elevadas de autoeficácia sentem-se motivados para enfrentar os desafios acadêmicos; em contrapartida, alunos com expectativas mais baixas, costumam não direcionar seus esforços (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2000; 1989;).

Quanto ao desempenho, é objetivado o desenvolvimento do autocontrole bem como da manutenção da atenção do estudante. Durante tal fase, para a tarefa proposta ser realizada, é essencial que o estudante realize auto-observações, acompanhando o processo do seu próprio desempenho (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2000). Como forma de impactar a auto-observação, o autorregistro favorece a elaboração de um compilado de anotações que, mais que um processo interno, ajuda o discente no monitoramento e na reflexão (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Já quanto à fase correspondente à autorreflexão, o aluno torna-se apto a refletir sobre o seu trabalho, observando o porquê do resultado obtido (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). É nesse parâmetro que se encontram os principais processos autorregulatórios. Com isso, para o Modelo Cílico ser efetivado em toda a sua amplitude, é necessário que muitos fatores sejam favoráveis.

Em paralelo aos fatores apresentados no Modelo Cílico, os estudantes desenvolvem competências voltadas para a autonomia (Gomes *et al.*, 2025), fator indispensável para o bom desempenho no Ensino Superior. Quanto à diversidade de estudantes que compõem os cursos universitários, destaca-se um número expressivo daqueles que ainda não desenvolveram ou aprimoraram estratégias de aprendizagem eficazes nas etapas escolares anteriores.

Para tanto, em paralelo aos subsídios autorregulatórios, a corregulação da aprendizagem corresponde aos momentos destinados à partilha entre os pares, a qual propicia condições para o diálogo, mediando o percurso percorrido a partir da premeditação no início da tarefa. Ainda, interações colaborativas entre alunos e professores, não somente entre colegas, impulsionam a corregulação, principalmente quando há trocas de *feedback* (Tian *et al.*, 2025).

Nesse contexto, práticas que envolvem o uso de *feedback* e *feedforward* tornam-se fundamentais, tanto para a mediação dos processos autorregulatórios descritos no Modelo Cílico quanto para a promoção da corregulação da aprendizagem. Nos

procedimentos de autorregulação, o *feedback* (que poderá ser proveniente do professor, dos colegas ou do próprio estudante) influencia diretamente diversos parâmetros do processo de aprendizagem, contribuindo para um desempenho mais satisfatório.

Segundo Muñoz-Restrepo (2017), o *feedback* tem em vista direcionar o aluno à construção da sua própria aprendizagem, principalmente quando o conduz por meio do *feedforward*. O *feedforward* pode ser capaz de promover atitudes inovadoras frente aos desafios futuros, aprimorando a autorregulação discente com a promoção da autonomia (Garofalo y Miño, 2021; Paterniani, 2020). Portanto, tanto o *feedback* quanto o *feedforward* fornecem subsídios fundamentais não só para o desempenho acadêmico, mas também para a autorregulação da aprendizagem como um processo recursivo ao longo da vida.

Diante dos preceitos teóricos elencados na presente seção, discute-se, na sequência, o panorama metodológico que guiou o levantamento e a análise dos dados gerados.

## METODOLOGIA

Este artigo, estruturado como um estudo de caso voltado à investigação de um fenômeno específico, teve como público-alvo acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA. A partir da perspectiva explicativa, que procura identificar a manifestação dos fenômenos por meio da aplicação de métodos (Severino, 2017), foram feitas entrevistas semiestruturadas para uma amostra pré-selecionada de estudantes, permitindo a identificação da individualidade de cada um.

Os participantes foram selecionados por meio de uma amostragem por conveniência, ou seja, não probabilística e de forma intencional (Amatuzzi *et al.*, 2006). Inicialmente, por meio de um mapeamento previamente mediado pela análise de diários de aprendizagem, identificou-se o nome completo de cada discente, selecionando aqueles que apresentaram evidências autorregulatórias em seus diários e reflexões aprofundadas na escrita do material. Selecionou-se uma amostra de aproximadamente 10% do total de matriculados no curso, compreendendo dez alunos para a aplicação da entrevista (o sistema de gestão da universidade registrava, na época, noventa e nove matriculados).

Por contato institucional, foi enviado um *e-mail* para cada participante. O *e-mail* visou explicitar aos estudantes o caráter da investigação bem como apresentar o Termo de Confidencialidade. Devido ao baixo nível de devolutivas quanto ao aceite de participar da entrevista, também contatou-se os estudantes pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*.

**Tabela 1.***Representação dos participantes do estudo*

Denominação	Idade	Gênero	Período do curso
L_01	29	Masculino	Egresso no momento da entrevista
L_02	23	Feminino	8º semestre
L_03	23	Masculino	Egresso no momento da entrevista
L_04	20	Feminino	6º semestre
L_05	21	Feminino	8º semestre
L_06	22	Feminino	8º semestre
L_07	23	Masculino	8º semestre
L_08	24	Masculino	Egresso no momento da entrevista
L_09	22	Feminino	8º semestre
L_10	21	Feminino	6º semestre

Fonte: autoria própria (2025).

Os dez estudantes que aceitaram participar da pesquisa não estavam necessariamente com sua matrícula ativa no momento da aplicação do instrumento, sendo que alguns já eram egressos quando os dados foram gerados. Quanto aos questionamentos propostos para o instrumento, individualmente, o participante foi instigado – por meio da questão motivadora – a contar livremente sobre sua experiência por meio da escrita dos diários de aprendizagem no curso analisado, demonstrando evidências autorregulatórias e percepções acadêmicas singulares.

Os diários, no contexto do curso, são utilizados em diferentes disciplinas e em variados semestres. Eles podem ser considerados documentos pessoais ou narrações autobiográficas (Zabalza, 2004), mas também são dispositivos úteis no campo da avaliação formativa conduzida nesse curso de formação de professores. Quanto aos tipos encontrados, eles se diferenciam quanto à sua narrativa, a qual varia conforme o conteúdo, a periodicidade e a função estabelecida. Portanto, os diários de aprendizagem podem contribuir para a autorregulação e, posteriormente, autoavaliação do aluno (Martins y Santos, 2020).

Para conduzir a análise proposta, duas categorias de questionamentos foram estabelecidas nas entrevistas: uma delas correspondente à experiência dos discentes quanto ao uso dos diários de aprendizagem; e outra, relacionada ao *feedback* recebido durante o percurso formativo. Com base nas categorias estabelecidas, um *corpus* textual foi elaborado com as respostas integrais dos estudantes, sendo *indexado* no *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ).

O IRaMuTeQ, quando utilizado para fomentar a análise de dados de uma pesquisa de natureza qualitativa, fornece resultados precisos, sem isentar o protagonismo do pesquisador (Castro Neta y Cardoso, 2021). Embora o IRaMuTeQ não analise os dados, ele oferece auxílio para o pesquisador estruturar o conteúdo coletado. Dessa forma, no presente estudo, por meio da Análise de Similitude e da Nuvem de Palavras, elucidaram-se os termos extraídos das entrevistas em representações visuais.

Segundo Camargo e Justo (2013), a Análise de Similitude, baseada na teoria dos grafos, permite a visualização da conexão entre os termos constituintes do *corpus* textual elaborado e *indexado no software* (Camargo y Justo, 2013). Já a Nuvem de Palavras é gerada como uma representação visual construída a partir do agrupamento e da organização gráfica dos termos correspondentes à frequência em que são apresentados no *corpus* textual (Camargo y Justo, 2013). Com isso, o *corpus* textual elaborado com os excertos transcritos das entrevistas, teve os seus segmentos indicados por “\*\*\* \*L\_”, contemplando a totalidade das falas de cada um dos estudantes.

Com o intuito de embasar a análise dos dados, também foi utilizado como procedimento a Análise de Conteúdo (AC). Esse tipo de análise, que se caracteriza como empírica, por intermédio do tratamento de informações, comprehende de forma crítica os aspectos latentes e manifestos nas comunicações (Bardin, 2016; Mendes, 2018; Severino, 2017). Ademais, por meio do cruzamento de fontes e significados, os preceitos teóricos de Bardin (2016) foram adotados, principalmente quanto às etapas procedimentais: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Conforme as etapas indicadas por Bardin (2016), inicialmente, organizaram-se as ferramentas necessárias para solidificar o projeto, correspondendo à pré-análise. Nessa etapa, os dados necessários foram coletados para as análises realizadas nas etapas posteriores, as quais viabilizaram a formulação de um *corpus* textual. Em relação ao *corpus*, seguiu-se a regra da homogeneidade que, de acordo com Bardin (2016), respeita a semelhança entre si. Na sequência, explorou-se o *corpus* elaborado com profundidade (Mendes y Miskulin, 2017), tornando possível tratar os resultados com suas devidas inferências e interpretações.

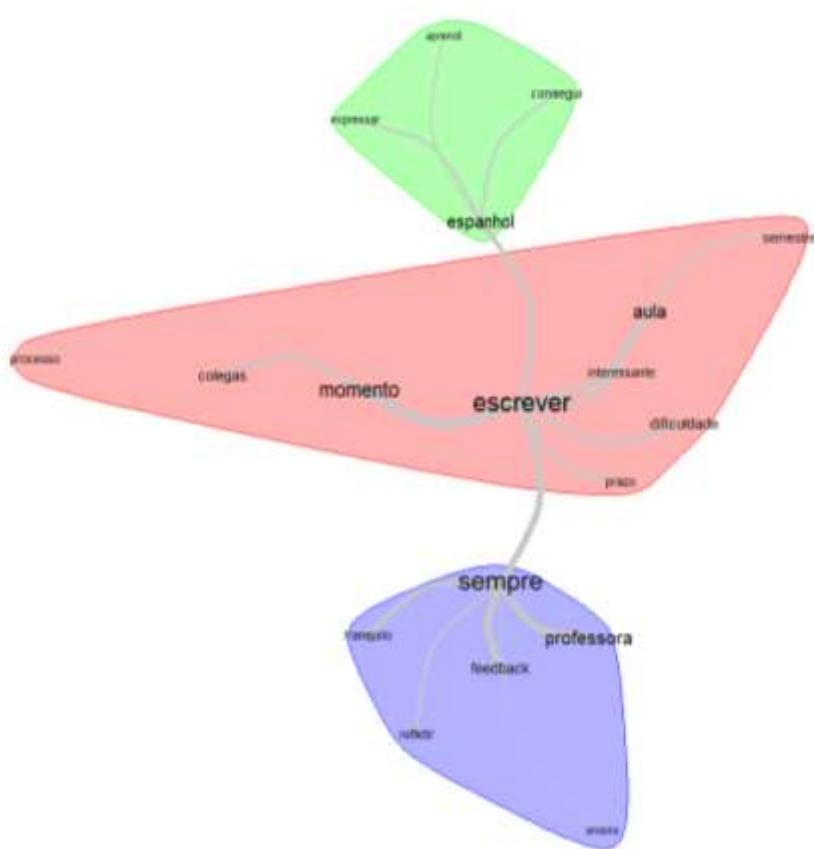
Na sequência, serão discutidos os principais resultados elencados pela análise proposta, a qual teve como base a visão dos estudantes sobre a experiência com o uso de diários em seu processo formativo ao longo do curso de licenciatura, o qual, no contexto brasileiro, é voltado à formação inicial de professores para a Educação Básica e outros espaços educativos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio das entrevistas aplicadas à amostra de estudantes selecionada, buscou-se compreender percepções a respeito da produção dos diários em relação à autorregulação da aprendizagem. Os questionamentos aplicados, em suma, não serão discutidos individualmente já que eles formaram um *corpus* textual, sendo, portanto, discutidos os expoentes identificados na fala dos entrevistados.

Inicialmente, por meio das representações fornecidas pelo IRaMuTeQ, o *corpus* gerado foi utilizado para formular uma Análise de Similitude, a qual permite a visualização da conexão entre os termos constituintes do estudo (Camargo y Justo, 2013). Para tanto, algumas palavras foram filtradas manualmente pelos pesquisadores responsáveis, tornando a análise mais didática, sendo dividida em três eixos. Os termos retirados da composição da análise, principalmente, corresponderam a preposições e artigos nominais, bem como palavras que não expressavam relevância para o presente estudo, como *também, mas* e *tipo*.

## Figura 2.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

No centro da análise representada pela Figura 2, o termo “escrever” recebe centralidade, alicerçando as demais ramificações. Em três grupos distintos, porém conectados pela similaridade dos termos analisados pelo IRaMuTeQ, o grupo de maior expressividade, localizado no centro da Figura, apresenta como termos mais expoentes – além do destacado – “momento” e “aula”.

Já que os participantes do estudo, devido a percepções escritas nos diários de aprendizagem, demonstraram evidências autorregulatórias – como indícios de premedição quanto ao planejamento semanal diante do número de tarefas que deveriam ser entregues, evidencia-se que houve aceitação positiva quanto à produção dos diários. O instrumento, diante dos apontamentos dos acadêmicos, foi uma ponte para o recebimento de *feedback* docente, o qual forneceu impactos positivos para o desenvolvimento da autorregulação.

Conforme destacado pelo L\_02, além de o diário de aprendizagem ser uma forma de registro, ele possibilitou relembrar conteúdos anteriormente estudados. Ademais, ainda segundo o estudante, o professor sempre enviava *feedback* on-line no próprio diário, o qual era postado em pastas compartilhadas no *Google Drive*. Por meio de tais devolutivas, quando internalizadas pelo estudante, foi possível verificar o surgimento do *feedforward*, o qual favorece impactos positivos à aprendizagem por meio de reflexões (Carver, 2020). Destacando a potencialidade reflexiva, que também corresponde à autorreflexão (Zimmerman, 2000), ela foi facilitada pelos mecanismos contínuos de *feedback* e *feedforward*, permitindo o reconhecimento de processos mais complexos direcionados à autorregulação da aprendizagem, como a corregulação.

Dessa forma, como os diários foram compartilhados entre todos os cursistas de determinada disciplina, por meio da corregulação, tornou-se possível a visualização das escritas dos demais, ou seja, do percurso de aprendizagem dos próprios colegas. Esse mecanismo de acompanhamento, segundo Zheng *et al.* (2023), influência de maneira significativa a autorregulação, sendo um fator positivo para a aprendizagem.

Com isso, fortalecendo as percepções que destacam a possibilidade da corregulação como facilitador para a aprendizagem, o acadêmico denominado de L\_03 pontuou que seus diários eram constituídos por relatos que abordavam as estratégias de estudo que ele costumava utilizar, permitindo que demais colegas adotassem alguma delas, caso considerassem pertinentes.

De acordo com as reflexões discentes expostas durante as entrevistas, a produção dos diários foi significativa, mesmo para os acadêmicos que nunca haviam produzido diários antes, tampouco na esfera pessoal. Contemplando que a reflexão é um processo único, é fundamental respeitar as observações de cada aluno, especialmente considerando que a elaboração dos diários também favorece o aprimoramento da escrita (Abreu *et al.*, 2020).

Em paralelo ao potencial de produzir textos escritos em uma Língua Adicional, nas situações destacadas, especialmente em espanhol, observa-se o aumento da autoeficácia mediante a realização da atividade. A questão de acreditar em si,

correspondente à autoeficácia, deve caracterizar-se como um processo contínuo. Ligando-se diretamente aos construtos motivacionais (Boruchovitch, 2014), é significativo para o discente o desenvolvimento de sentimentos relacionados a sua capacidade de realizar uma tarefa, influenciando na maneira como irá iniciá-la e desenvolvê-la (Zimmerman, 2000).

Ainda quanto às ramificações apresentadas na Análise de Similitude, correspondente ao expoente “colegas”, como exposto pelo L\_04, o termo relacionou-se aos momentos destinados à visualização dos diários de aprendizagem pelos pares, permitindo a verificação de indícios de corregulação da aprendizagem. Em relação ao conceito abordado, buscamos perceber a maneira como os estudantes fizeram uso da corregulação por meio da visualização dos diários de aprendizagem dos colegas. Dessa forma, destaca-se que a maioria dos entrevistados afirmou ter lido os diários dos seus pares com diferentes motivações para isso.

Como forma de corroborar o exposto, quando o discente disponibiliza indicadores positivos quanto ao apreço para a produção de tarefas escritas, de acordo com Martins e Santos (2019), os diários oportunizam que o acadêmico desconstrua convicções prévias, motivando-o a buscar diferentes formas de repensar novas situações. Com isso, como expressado por quase todos os estudantes, o tipo de escrita solicitada nos diários de aprendizagem pelo professor foi uma das motivações para que visualizassem os diários dos colegas.

Atualmente, com o uso recorrente da Inteligência Artificial (IA) no ambiente acadêmico, como destacado no trabalho de Silva e Alliprandini (2025), é possível que, diários de aprendizagem sejam produzidos para que favoreçam a corregulação e os processos autorregulatórios, tudo isso, com interações colaborativas entre estudantes, professores e sistema. Diante das novas demandas e influências das tecnologias emergentes, identificamos diferentes possibilidades de mediar a autorregulação e a corregulação da aprendizagem por meio do uso de diários de aprendizagem, agora potencializados pelo uso da IA.

Outro fator correspondente à corregulação mediada pela visualização dos diários dos colegas, por mais que a produção do material não exigisse o uso de normas acadêmicas rígidas, os estudantes compararam suas produções com as dos demais colegas. Essa comparação, que, na maioria das vezes, não costuma denotar uma situação benéfica para a aprendizagem, desfavorecendo até mesmo a autoeficácia e a corregulação, no caso das menções destacadas, auxiliou os alunos na obtenção de um direcionamento de como produzir os seus escritos.

Como forma de compartilhar os saberes entre os estudantes, a corregulação objetiva a interação entre ferramentas e sujeitos mais capazes (Allal, 2019), contribuindo para a aprendizagem. Porém, opondo-se ao conceito correspondente à corregulação da aprendizagem, as comparações não exercem benefícios para o aprimoramento acadêmico e pessoal do estudante, impactando negativamente, inclusive, a autoeficácia.

A partir da análise proposta, quando as comparações se fizeram presentes, elas se voltaram, principalmente, ao nível linguístico, já que, como mencionado por alguns

estudantes, os diários dos colegas foram visualizados por incentivo da professora regente. Em contraponto, eles ressaltaram que reconhecem os pontos negativos de visualizar os diários alheios, como a comparação já destacada; porém, apontam indícios autorregulatórios, mais precisamente de autoeficácia, ao reconhecer sua capacidade linguística sem buscar competir com um colega que está em um nível mais elevado.

Assim, os parâmetros direcionados aos índices de autoeficácia denotam outro entrave para a autorregulação: a autocrítica (Pinheiro *et al.*, 2024). O estudante que apresenta crenças de autoeficácia muito baixas, ao observar as produções de colegas que têm nível linguístico mais elevado e conseguem produzir diários com variação mais rica de termos, poderá desenvolver sentimentos evitativos quanto à tarefa, ocasionando situações, até mesmo, de procrastinação. Ainda de acordo com Pinheiro *et al.* (2024), quando os discentes desenvolvem e exercem atitudes autoeficazes, há melhor definição de metas e confiança em suas próprias habilidades, auxiliando na visualização de propósitos e de procedimentos para alcançá-los.

Além das situações de comparação, as quais interferem negativamente nas crenças de autoeficácia, dentre um dos pontos negativos do compartilhamento dos diários de aprendizagem na turma, há a possibilidade de cópia indevida entre os extratos pontuados pelos colegas. Quanto à possibilidade de alguns discentes adentarem em diários alheios para copiar passagens produzidas, um dos entrevistados mencionou que, algumas vezes, copiou excertos dos diários de alguns colegas, apenas modificando termos e expressões.

Com base no apontamento, torna-se essencial que o professor esteja atento às concepções expostas no diário de cada um dos estudantes, o que é um entrave quando a turma é numerosa ou os diários têm muitas páginas. Além da fala destacada, nota-se que o atraso na entrega das passagens, ocasionada por diferentes fatores (como a procrastinação), favorece a visualização dos diários de aprendizagem dos pares – o que é benéfico quando o estudante busca relembrar o conteúdo trabalhado na semana –, mas negativo quando se trata de reprodução.

Além do apontamento discutido anteriormente, há o fomento de dificuldades que impossibilitam o estudante de pontuar suas reais percepções com receio de que suas ideias sejam julgadas pelos demais – além de outros fatores que potencializam os entraves na escrita dos diários de aprendizagem. Em contraponto ao mencionado, a corregulação facilitada pelo compartilhamento favorece que os estudantes se localizem quanto aos conteúdos trabalhados, que devem ser discorridos semanalmente.

Ainda, alguns discentes podem não compactuar com a questão de ter a sua produção lida por outros estudantes. Com isso, como uma estratégia destacada por um participante para tal situação, foi a produção do material como se ninguém mais fosse ler, nem mesmo o professor. Por pensar dessa forma, o entrevistado também pontuou que não adentrou nos diários dos colegas, já que não se sentia confortável em ler as percepções dos demais.

Em síntese, por mais que a visualização dos diários favoreça o sentimento de comparação, quando o discente tem crenças elevadas de autoeficácia, reconhecendo seu potencial e o caminho que deve ser percorrido para, por exemplo, alcançar o nível linguístico esperado, há a troca de diálogos intrapessoais relacionados aos apontamentos dos pares, mediando a autorreflexão (Zimmerman, 2000), a qual é fase crucial para que a autorregulação da aprendizagem ocorra.

Como potencializador para os processos autorregulatórios mencionados até o presente, o *feedback* docente, geralmente enviado em curto período, tende a conduzir de forma assertiva a produção da tarefa. Colaborando para a percepção de melhorias, o *feedback* não se restringe apenas a elas, valorizando acertos e pontos fortes da entrega. Portanto, torna-se necessário que os estudantes compreendam que as devolutivas não se direcionam ao âmbito pessoal, mas sim à contribuição para o processo de aprendizagem (Alves *et al.*, 2022).

Essas devolutivas, segundo os participantes entrevistados, ajudaram na aprendizagem, favorecendo a internalização do *feedback* recebido para observar o que estavam fazendo de errado, evitando repetir o que foi corrigido. No entanto, a análise dos apontamentos coletados que se referiram ao *feedback* compreendeu, principalmente, o desempenho discente.

Tomando como base os apontamentos dos entrevistados, eles denotam, unanimemente, receptividade quanto ao *feedback* recebido, o qual foi constante, como destacado na fala do L\_03. Para tanto, as devolutivas não foram somente enviadas online, sendo também ofertadas pessoalmente na sala de aula. Ainda, de acordo com L\_08, o *feedback* não contemplou somente o caráter cognitivo, denotando aspectos emocionais, como nervosismo discente ante tarefas desafiadoras.

Nos questionamentos sobre o fornecimento de devolutivas, especialmente ao se investigar como os estudantes se sentiram em relação ao *feedback* docente, observou-se que, mesmo quando realizados de forma pública, os aspectos conceituais indicaram que não houve vivência de constrangimento por parte dos alunos.–Nesse aspecto, como destacado anteriormente, o *feedforward* compreende um eixo integral do que caracteriza o envio de um *feedback* efetivo; direcionado ao futuro, compreende, portanto, atitudes e estratégias facilitadas por uma devolutiva passada (Hattie; Timperley, 2007; Reimann *et al.*, 2019).

Portanto, com base nos preceitos desenvolvidos com o *feedback*, os estudantes foram munidos de estratégias que auxiliaram o uso do *feedforward* em situações seguintes. Assim como investigado pelo presente estudo, notou-se que, em contrapartida, um dos alunos demonstrou não concordar com a possibilidade de ressignificar suas atuações futuras com base em devolutivas passadas. Na concepção do participante, em alguns casos, o *feedback* molda como o aluno deve agir, principalmente, pelos pressupostos que o professor segue e nos quais acredita.

Em síntese, os apontamentos refletiram a receptividade dos estudantes quanto ao recebimento de devolutivas advindas de professores mais experientes, permitindo que

estratégias mais assertivas fossem tomadas, principalmente, durante a ministração de aulas – o que é válido para a formação inicial dos alunos-professores. Com isso, foi possível impulsionar até mesmo a autoeficácia discente, que, atrelada à aplicação dos diários de aprendizagem, permite que o *feedback* impulsionne algumas estratégias imbricadas no contexto da autorregulação da aprendizagem, favorecendo o desempenho do estudante.

Ainda em relação aos termos ressaltados pelo IRaMuTeQ, por meio da representação indicada pela Figura 2, o eixo representado pela cor verde remonta à palavra “espanhol”, a qual está fortemente relacionada ao termo “escrever”. Esse grupo conceitualiza que a maioria dos diários analisados foram produzidos no contexto de disciplinas que objetivaram o desenvolvimento da Língua Adicional em questão. Ainda intermediado pelo termo em destaque, “expressar”, “aprendi” e “consegui” correlacionaram-se ao idioma, indicando positividade para o desenvolvimento da autorregulação.

**Tabela 2.**

*Termos expoentes na Análise de Similitude*

<b>Espanhol</b>	L_09: Eu sempre tive uma experiência muito boa com os diários já que sou uma pessoa que aprendo mais escrevendo. Então toda semana eu tinha que escrever um pouco do meu dia, se eu tive algum contato com o <b>espanhol</b> .
<b>Escrever</b>	L_07: Foi muito interessante fazer o diário porque me fez buscar vocabulário para poder <b>escrever</b> , então eu aprendi junto com ele.
<b>Expressar</b>	L_09: Se eu não sabia uma palavra para usar no semanário, queria me <b>expressar</b> e não sabia, ia lá e procurava. Às vezes, o site estava todo em espanhol, então eu tinha uma imersão na língua.
<b>Aprendi</b>	L_01: A abordagem de <i>feedback</i> , principalmente a imediata, realmente funcionou comigo. Eu <b>aprendi</b> o porquê eu estava fazendo errado e evitava.
<b>Consegui</b>	L_03: <b>Consegui</b> ter um equilíbrio e considero a autorreflexão muito importante para não parar no tempo, para saber quais os métodos e o que a gente tem que fazer, qual caminho devo trilhar para atingir o meu objetivo.

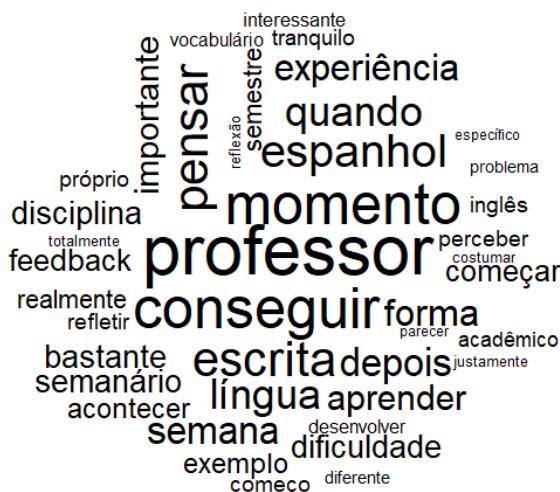
Fonte: dados da pesquisa (2025).

Pelas falas expostas na Tabela 2, compreendem-se mais alguns indícios autorregulatórios apresentados pelos entrevistados. Quanto ao termo correspondente ao desenvolvimento dos diários de aprendizagem na Língua Espanhola, os excertos destacados estabeleceram dois parâmetros distintos: um deles conceitua que a produção dos diários em espanhol não foi uma tarefa difícil; em contraponto, ressaltam-se falas de estudantes que entraram no curso de Línguas Adicionais com uma base mais sólida de inglês e, quando precisaram produzir os diários em espanhol, buscaram estratégias para o que foi proposto, sendo uma delas o uso de ferramentas automáticas de tradução. Quanto ao termo “expressar”, o estudante L\_09 menciona que sua limitação na Língua Espanhola não foi um entrave para a produção do diário, já que, por intermédio desse mecanismo de maior contato com o idioma, foi possível desenvolver sua escrita enquanto expandia seu vocabulário.

Como expressado pelos estudantes, a elaboração dos diários em uma Língua Adicional foi uma tarefa significativa para o desenvolvimento ou aprimoramento dos idiomas estudados, influenciando os momentos de expressão de sentimentos e expectativas pessoais. Gomes *et al.* (2025) destacam que, diante da fase de autorreflexão, é possível uma aprendizagem duradoura; para tanto, os diários surgem, novamente, como um aliado para a autorreflexão que, diretamente interligada ao processo de aprendizagem, permite que os estudantes acompanhem como internalizam a aquisição das Línguas Adicionais estudadas.

Ainda com base na análise elementada pelo IRaMuTeQ, gerou-se uma Nuvem de Palavras para destacar os principais termos extraídos das falas dos estudantes. Por meio da Figura 3, elencamos alguns expoentes no centro da representação, os quais, em síntese, correspondem à produção dos diários de aprendizagem.

**Figura 3.**  
*Nuvem de Palavras*



Fonte: dados da pesquisa (2025).

No centro da Figura 3, destacam-se os termos “professor”, “momento” e “conseguir”, evidenciando a importância do condutor da escrita dos diários de aprendizagem. Esses termos refletem as discussões sobre o papel do docente no processo de escrita e na entrega das devolutivas. Quanto à palavra “professor”, ela se relacionou ao percurso metodológico adotado durante as aulas ministradas, também compreendendo parâmetros relacionados à formação inicial dos alunos-professores.

Nota-se que os discentes reconhecem, novamente, que as devolutivas fornecidas pelo professor regente são válidas para a promoção da aprendizagem, principalmente de uma Língua Adicional. Dessa forma, como exponenciado por Lu *et al.* (2022), o feedback favorece concepções atreladas à autorregulação e à autoeficácia, demonstrando haver forte alinhamento entre os conceitos. Ainda segundo os autores, os alunos que desenvolvem maior autoeficácia avaliam-se com notas mais altas (Lu *et al.*, 2022),

principalmente porque a autoeficácia impacta na forma como o estudante se sente perante a tarefa, despertando sentimentos de autoconfiança.

Correspondente à fase de desempenho, a auto-observação possibilita que o *feedback* regule suas estruturas, sejam elas cognitivas ou ambientais (Zimmerman, 2013). Portanto, mediado pelo professor, o *feedback* assertivo e contínuo contribui para o *feedforward* que, segundo Carver (2020), relaciona-se para além de apontamentos para correções, favorecendo que o estudante observe o problema encontrado e, assim, pense em uma solução de forma dinâmica, preferencialmente autônoma.

Entre os apontamentos representados pela Figura 3, os destaques de maior frequência contribuem para o acompanhamento do processo de escrita dos diários, compreendendo a aquisição de uma Língua Adicional e os desafios vivenciados durante a prática docente. Nessa perspectiva, em paralelo à autorregulação, quando o diário é aplicado sob a perspectiva de fomentar a formação docente, ele desenvolve reflexões quanto à prática profissional, principalmente por unificar os conceitos que se direcionam aos paralelos da teoria e prática (Alabidi *et al.*, 2022). Com isso, professores em formação, com propósitos claros quanto à construção dos diários, são oportunizados a promover reflexões que conduzam ao aprimoramento da aprendizagem, fomentando a autorregulação.

Os dados discutidos no tópico em questão, em suma, compreenderam, além da percepção dos licenciandos de Línguas Adicionais sobre à produção dos diários de aprendizagem como facilitadores para o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias, o indicador de quais são os parâmetros desenvolvidos, os quais dialogam com a autoeficácia e a corregulação da aprendizagem. Além disso, o *feedback* enviado por fontes externas potencializou a autorregulação da aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento do *feedforward*.

## CONCLUSÕES

O presente trabalho, cuja análise foi conduzida pela aplicação das entrevistas individuais, permitiu a compreensão da percepção dos estudantes de Letras – Línguas Adicionais sobre a produção dos diários de aprendizagem, principalmente como contribuintes para a autorregulação e suas ramificações.

Por meio da Análise de Similitude oferecida pelo software IRaMuTeQ, perceberam-se alguns expoentes quanto aos apontamentos feitos pelos discentes. Como principais ressalvas, destacaram-se os termos “espanhol”, “escrever” e “sempre”, colaborando para indícios de conquistas positivas, como a evidência de aprendizagem, principalmente da Língua Espanhola.

Diante do relato dos discentes, foi notável que a escrita dos diários de aprendizagem auxiliou no desenvolvimento linguístico, tendo como propulsor o *feedback* fornecido pelo docente. É nesse sentido que se estabelece a corregulação da

aprendizagem, não somente facilitada pelo professor, mas também pelos colegas. O envio e a internalização do *feedback*, acompanhados de evidências que apontam para o *feedforward*, contribuem para a mudança de comportamentos e padrões cognitivos previamente estabelecidos, favorecendo, assim, a melhoria do desempenho.

Já em contraponto aos ganhos adquiridos com a experiência de produção dos diários, alguns entraves foram mencionados pelos estudantes, principalmente quanto à limitação linguística e ao cumprimento dos prazos acordados. Quando se contempla o período em que os alunos produziram os diários de aprendizagem – o isolamento social ocasionado pela COVID-19 –, remonta-se ao surgimento de incertezas e desafios acadêmicos e pessoais. Nesse caso, para os estudantes que fizeram suas escritas, os diários contemplaram uma atividade reflexiva não só direcionada à aprendizagem, mas, paralelamente, aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas, permitindo o apontamento de aspectos pessoais.

Quanto ao parâmetro correspondente à corregulação da aprendizagem, antes de os licenciandos explorarem os diários dos demais colegas, é essencial serem conscientizados sobre a responsabilidade de utilizar essa prática, evitando comparações e julgamentos acerca das concepções pessoais destacadas nos materiais alheios. Inclusive, até mesmo os discentes que preferem trabalhar sozinhos, quando solicitados, podem fornecer auxílio aos colegas quanto à expansão do vocabulário em uma Língua Adicional, fomentando atitudes corregulatórias mais diretas e específicas.

Em contraponto, há necessidade de mitigar a comparação, a qual não conota contribuições positivas à aprendizagem, interferindo negativamente na autorregulação. Com isso, práticas que ressaltem a singularidade e o ritmo de cada discente devem ser implementadas, favorecendo a autoeficácia diante das tarefas solicitadas.

Como destacado no Modelo Cílico apresentado no decorrer da investigação, a autoeficácia é um dos propulsores essenciais para que os fatores elencados possam dialogar de forma plena. A autoeficácia, que se manifesta desde a fase de premeditação – ainda antes do início da tarefa –, é fator essencial para o desempenho. Por meio dela, o estudante é capaz de acompanhar seu progresso, reformular estratégias quando necessário (seja por solicitação externa ou por percepção própria), contribuindo significativamente para alcançar bom desempenho.

O trabalho apresentou limitações correspondentes ao número de participantes que caracterizaram a amostra de entrevistados, bem como ao direcionamento a uma área de conhecimento específica – um curso de formação de professores. Sugere-se que, para estudos posteriores, sejam abarcadas distintas áreas do conhecimento, assim como expandido o número de participantes (entrevistados).

Além disso, no que se refere às evidências de autorregulação coletadas (conduzidas com base em categorias pré-estabelecidas e fundamentadas na Análise de Conteúdo), destaca-se que o foco recaiu exclusivamente sobre a autorregulação mediada pela produção de diários, não contemplando outras ferramentas que igualmente contribuem para o desempenho e a aprendizagem dos estudantes. Portanto, também

indica-se a adoção de outras técnicas de ensino-aprendizagem que estimulem de forma autônoma a autorregulação.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, R. V. A., Barbosa, G. L., Santos; F. D., y Suart, R. C. (2020). Favorecendo a formação reflexiva de professores por meio do uso de diários reflexivos em um processo de reflexão orientada. *Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v13n1.8692>
- Alabidi, S., Owais, A., Alabidi, F. y Taani, O. (2022). Exploring the role of reflective diaries as a formative assessment strategy in promoting self-regulated learning among ESL students. *PARE: Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 27(10). <https://doi.org/10.7275/KW8K-5N11>
- Allal, L. (2019). Assessment and the Co-Regulation of Learning in the Classroom. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 27(4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Álvarez, G., y Anglat, H. D. (2018). Teachers' feedback and learning in virtual workshops of thesis writing. *Apertura*, 10(1), 8–23. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>
- Alves, I. P., Faria, I. y Pereira, J., L. (2022). Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, 9, e023035.
- Amatuzzi, M. L. L., Barreto, M. C. C., Litvoc, J., y Leme, L. E. G. (2006). Linguagem metodológica. *Acta Ortopédica Brasileira*, 14(1), 53-56.
- Andrade, H., y Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. Em D. Laveault y L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*, 293–309. Springer International Publishing.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicología Escolar e Educacional*, 18(3), 401–409.
- Camargo, B., y Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518.
- Carver, M. (2020). Feedback, Feedforward, or Dialogue? Defining a Model for Self-Regulated Learning. En I. Management Association (Ed.), *Learning and Performance Assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp.

1696-1713). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0420-8.ch079>

Castro Neta, A. A., y Cardoso, B. L. C. (2021). O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisa qualitativa ou quali-quantitativa. *Cenas Educacionais*, 4, e11759.

Garofalo, S. J., y Miño, M. H. (2021). Estrategias evaluativas para promover la autorregulación del aprendizaje de Biología en estudiantes de primer año universitario. *Ciência & Educação*, 27, e21053. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210053>

Gomes, G. G., Campos, K. C. G. y De Carvalho, N. R. (2025). Do planejamento à autorreflexão: o modelo de Barry Zimmerman para potencializar a aprendizagem. *Revista CBTecLE*, 9(1), 121–139.

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Lu, S., Cheng, L., y Chahine, S. (2022). Chinese university students' conceptions of feedback and the relationships with self-regulated learning, self-efficacy, and English language achievement. *Frontiers in Psychology*, 13, e1047323. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1047323>

Martins, A. C., y Santos, E. A. G. (2020). A escrita acadêmica na formação inicial de professores: diários de aprendizagem na constituição de si. *Educação Por Escrito*, 10(2), e30327. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.2.30327>

Mendes, R. M., y Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044-1066. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143988>

Mendes; D. C. B. (2018). Considerações elementares da metodologia de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais. *Faculdade Sant'Ana em Revista*, 3, 4–15.

Muñoz-Restrepo, A. (2017) Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 115-132. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ruas>

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Paterniani, G. G. (2020). *As contribuições do feedback no processo de autorregulação da aprendizagem*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Estadual de Campinas.

- Pinheiro, M., Ferraz, A., Mansur-Alves, M., y Oshiro, C. (2024). O perfeccionismo e a autoeficácia acadêmica como preditores da procrastinação. *RIDEP: Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(73), 105-122. <https://doi.org/10.21865/RIDEP73.3.08>
- Prakash, M. B. (2023). *Investigating relationships between self-regulated learning processes and formal classroom science assessment*. [Tese de Doutorado]. University of Canterbury.
- Reimann, N., Sadler, I., y Sambell, K. (2019). What's in a Word? Practices Associated with 'Feedforward' in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1279–1290. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600655>
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. Cortez.
- Silva, M. A. R., y Alliprandini, P. M. Z. (2025). Aprender a aprender com sistemas aprimorados por Inteligência Artificial: potencialidades para a corregulação da aprendizagem. *ReDoc*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.12957/redoc.2024.83150>
- Tian, J., Hui, Z. y Lei, H. (2025). O impacto do feedback do professor na aprendizagem autorregulada de estudantes de medicina: um modelo de mediação serial da interação professor-aluno e do senso de pertencimento à escola. *BMC Med Educ* 25, 303 <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06888-3>
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed.
- Zheng, B., Ganotice, F. A., Lin, C. H., y Tipoe, G. L. (2023). From self-regulation to co-regulation: refining learning presence in a community of inquiry in interprofessional education. *Medical Education Online*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2217549>
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>