

Formação discente para a autorregulação da aprendizagem: uma experiência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Jussara Biagini¹, Fábio Luiz Nunes²

Resumo

A autorregulação da aprendizagem envolve a capacidade do indivíduo de gerenciar os próprios pensamentos, as emoções e os comportamentos para atingir objetivos de aprendizagem. Este texto é um relato de experiência acerca de uma formação discente em autorregulação da aprendizagem realizada com estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) de uma escola de Belo Horizonte/MG. Considera-se que a aprendizagem autorregulada é um tema relevante, mas insuficientemente explorado na EJA. A formação deve contribuir para que estudantes e professores dessa modalidade possam lidar com a EJA de forma auto-orientada, de modo a favorecer o melhor aproveitamento da experiência escolar.

Palavras-chave

Autorregulação da aprendizagem. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Estratégias de aprendizagem. Psicologia da educação.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil; estágio pós-doutoral na Universidade de Granada, Espanha; professora na Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil; técnica em assuntos educacionais no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil. E-mail: jussara.biagini@uemg.br.

² Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; profissional técnico-administrativo no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil. E-mail: fabio.nunes.fln@cefetmg.br.

Student training for self-regulated learning: an experience in adult education

Jussara Biagini³, Fábio Luiz Nunes⁴

Abstract

Self-regulated learning involves an individual's ability to manage their thoughts, emotions, and behaviors to achieve learning goals. This article presents an experience report of student training in self-regulated learning conducted with students in adult education at a school in Belo Horizonte, State of Minas Gerais, Brazil. It is considered that self-regulated learning is a relevant yet insufficiently explored topic in adult education. The training aims to enable students and teachers in this modality to deal with adult education in a self-directed manner, thereby enhancing the overall educational experience.

Keywords

Self-regulated learning. Adults and Young Adults Education. Learning strategies. Educational Psychology.

³ PhD in Education, Pontifical Catholic University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil; post-doctoral internship at the University of Granada, Spain; professor at the State University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; technique in educational matters at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: jussara.biagini@uemg.br.

⁴ Master degree student in Linguistic Studies, Federal University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; technical-administrative professional at the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: fabio.nunes.fln@cefetmg.br.

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo garantir o direito de aprender para pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada. No Brasil, a EJA é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que corresponde à Lei n. 9.394/1996, e estabelece que a Educação Básica é obrigatória para todas as pessoas com idade entre 4 e 17 anos, sendo facultativa apenas a partir dos 18 anos. De acordo com o Censo Escolar de 2022, o Brasil conta com mais de 11 milhões de matrículas na EJA. A maioria dos estudantes dessa categoria são mulheres (55%) e pretos ou pardos (64%). Diversos são os desafios dessa modalidade, incluindo a insuficiência de aporte financeiro para sua manutenção, a necessidade de formação adequada dos professores, a precariedade infraestrutural em muitas escolas que a ofertam e a falta de assistência estudantil (Barros; Silva; Andrade, 2022).

Também objeto de discussão deste estudo, a autorregulação da aprendizagem pode ser entendida como um conjunto de acontecimentos de ordem psicológica, embora socialmente orientados, pelo qual os sujeitos adquirem a capacidade de auto-organização na relação que estabelecem com o conhecimento e com o contexto que os rodeia. Para Ganda e Boruchovitch (2018, p. 71), a aprendizagem autorregulada é resultado de “um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado”, estando associada “à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho acadêmico”.

No Brasil não são abundantes as evidências de trabalho pedagógico envolvendo a autorregulação da aprendizagem no escopo da EJA. Isso pode ser explicado por diversos fatores, como a falta de formação dos professores para desenvolver essa temática, a dificuldade em adaptar as práticas pedagógicas às especificidades da EJA e a precariedade de subvenção pública para a implementação de projetos. Uma recente revisão sistemática mostrou que, no país, praticamente não houve publicação de pesquisas considerando a aprendizagem autorregulada na EJA entre 2015 e 2020 (Caetano; Alliprandini, 2023).

Buscando suprir parte dessa necessidade, a presente pesquisa, organizada a partir de um relato de experiência (Casarin; Porto, 2021), apresenta uma prática extensionista vinculada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) realizada com estudantes da EJA de uma escola estadual de Belo Horizonte, no segundo semestre de 2022. Tratou-se, nessa oportunidade, de uma formação discente de multiencontros a respeito do conceito, da relevância e da operatividade da aprendizagem autorregulada.

A autorregulação da aprendizagem sob a perspectiva sociocognitiva

Ao longo de sua carreira de pesquisa, o psicólogo canadense A. Bandura (1925-2021) explorou o construto de autorregulação. Um dos processos que ele destacou pode ser encontrado em *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, de 1986. Nessa abordagem, a autorregulação é vista como um processo consciente e voluntário, mediante o qual se torna possível administrar os próprios comportamentos, pensamentos e emoções. Ciclicamente direcionada e adaptada para atingir metas pessoais, a autorregulação é guiada por padrões gerais de comportamento (Polydoro; Azzi, 2009; Zimmerman, 2000). Esse fenômeno é multifacetado e opera por meio de processos cognitivos complementares, incluindo automonitoramento, autoavaliações e reações pessoais. A capacidade de autorregulação, como é possível verificar, constitui uma das características da agência humana na teoria social cognitiva (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

Polydoro e Azzi (2009) corroboram o papel relevante da autorregulação na manifestação da agência pessoal. Isso significa que as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas têm a habilidade de refletir acerca dele e, assim, escolher cursos de ação que considerem mais apropriados ou necessários (Bandura, 1986). A autorregulação envolve três dimensões inter-relacionadas: auto-observação, processo de julgamento e autorreação (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008). Essas dimensões trabalham em conjunto para permitir que as pessoas ajustem os comportamentos delas de acordo com os objetivos e padrões internos de cada um.

A auto-observação envolve a consciência cuidadosa dos pensamentos e das ações atuais em comparação com os objetivos desejados, enquanto o processo de julgamento emprega padrões internos para avaliar o progresso. A autorreação, por sua vez, reflete as respostas emocionais e comportamentais diante dessa avaliação, gerando sentimentos de satisfação ou insatisfação conforme a percepção de avanço ou não em direção às metas.

Essas três dimensões da autorregulação estão interligadas: a auto-observação serve como base, sendo essencial para avaliar o comportamento; os processos de julgamento dependem das informações coletadas por meio da auto-observação, para verificar a consistência com metas e padrões internos; enquanto a autorreação é a resposta emocional e comportamental resultante da avaliação, influenciando a continuidade ou o ajuste do comportamento, dependendo se a resposta é positiva ou negativa.

Tendo como ponto de partida os fundamentos da teoria social cognitiva de Bandura, Zimmerman (2000) entende que a autorregulação, no âmbito da aprendizagem, é um

fenômeno cíclico, uma vez que o *feedback* de um desempenho anterior é usado para fazer acomodações em performances subsequentes, o que viabiliza um permanente aprimoramento pró-ativo, que compreende o incremento de metas e desafios. Cada fase inclui processos e subprocessos.

A fase prévia (ou de planejamento) concentra-se na análise da tarefa, definindo metas e estratégias, junto à análise de crenças motivacionais. A fase de execução envolve autocontrole e auto-observação, com foco na atenção, na autorregulação e nos *feedbacks* durante o processo de aprendizagem. Durante esse estágio, o sujeito utiliza técnicas de estudo que visam manter o foco e a concentração, como a organização do material, a criação de resumos e a prática de exercícios (Ganda; Boruchovitch, 2018). Por fim, a etapa de autorreflexão aborda autoavaliação, atribuições de causalidade e reações, afetando o próximo planejamento, visto que o modelo é cíclico e interligado (Polydoro; Azzi, 2009).

Como procedimentos centrais na organização do processo de autorregulação, as estratégias de aprendizagem vêm recebendo, há algumas décadas, especial atenção no campo das pesquisas em educação. Estudos como o de Boruchovitch (1999) mostraram que as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em dois grandes eixos: as estratégias cognitivas e as metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas que possibilitam que os estudantes manejem diretamente a informação. O uso desse tipo de estratégia verifica-se na maneira pela qual o estudante organiza, armazena e elabora as informações (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009).

As estratégias metacognitivas são recursos que o estudante utiliza para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. Elas podem ser consideradas como estratégias de aprendizagem mais complexas, dado que possuem uma função de administração do processo e envolvem o autoconhecimento da pessoa sobre o processo de aprender. As estratégias de planejamento (estabelecimento de objetivos), monitoramento (conhecimento acerca da própria compreensão) e regulação (conhecimento de como compreender) da aprendizagem integram, juntas, o que se denomina metacognição (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009). As estratégias metacognitivas são mobilizadas pelo estudante para que ele reflita a respeito da própria aprendizagem, buscando novas soluções para aprender, de modo a conseguir superar entraves. O uso frequente das estratégias metacognitivas, segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), facilita o sucesso escolar e uma apropriação adequada do conhecimento.

Além do aspecto cognitivo e metacognitivo da autorregulação da aprendizagem, é pertinente destacar, no escopo desta, a importância da autorregulação emocional. As emoções constituem um componente essencial do bem-estar e da saúde psicológica. Em particular, elas

são consideradas fatores críticos no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, no campo da educação, pouca atenção foi dada às pesquisas acerca das emoções até por volta da década de 1990. Um número crescente de pesquisadores tem gradualmente se interessado pelo impacto de diferentes emoções associadas às atividades acadêmicas e à maneira pela qual os estudantes as gerenciam, como indica o estudo de Martínez-López *et al.* (2021).

De um ponto de vista geral, a autorregulação emocional pode incluir qualquer estratégia de enfrentamento, problemática ou adaptativa que o sujeito acione para confrontar a intensidade emocional indesejada. A adaptação, nesse contexto, define-se como a implementação de estratégias funcionais que estimulam uma condução mais produtiva da vida, definida por metas e propósitos valorizados pelo indivíduo (Leahy; Tirch; Napolitano, 2013). No plano específico da educação, pode-se dizer que uma autorregulação adequada das emoções considera o manejo cuidadoso, por parte do sujeito, dos modos de reconhecer, interpretar e modular emoções desconfortáveis, relacionadas, por exemplo, à frustração por desempenho acadêmico ou à procrastinação. Em última análise, emoções funcionalmente autorreguladas no contexto escolar podem favorecer a manutenção da automotivação nos estudos, o que, sob uma perspectiva sociocognitiva, como a de Bandura (1986) e de Zimmerman (2000), tem relevância incontestável para o sucesso do aprendizado.

Metodologia

Este trabalho constitui-se em uma investigação de caráter qualitativo, a partir de uma ação extensionista no âmbito das ciências da educação, que foi desenvolvida no segundo semestre de 2022 em uma escola pública estadual de Belo Horizonte/MG. A presente pesquisa classifica-se como um relato de experiência (RE), definido como um procedimento sistemático de descrição de determinado fato em que é apresentada a experiência individual ou de grupo sobre uma dada situação (Casarin; Porto, 2021).

Dois são os objetivos do relato de experiência (Nascimento, 2016; Fortunato, 2018; Marcelino, 2022): (i) fazer uma análise da própria vivência, e não de vivências alheias; e (ii) apresentar elementos suficientes para que outros profissionais e pesquisadores, que possam se encontrar em situação semelhante, tenham condições de fazer uma reflexão e construir soluções possíveis para os problemas decorrentes da realidade na qual se inserem. Daltro e Faria (2019) acrescentam que a experiência como objeto de análise do RE representa uma fonte plural de sentidos e possibilidades de interpretação. O relato está, segundo essas autoras, conectado às condições afetivas, aos aspectos intersubjetivos e às significações histórico-

sociais que atravessam o sujeito relator. Dessa forma, o RE rompe e não se harmoniza a um ponto de vista de verdades imutáveis ou únicas na produção do saber.

Este relato consistiu em um programa multieixos estruturado em encontros periódicos com a turma de estudantes da EJA. Nesses encontros, foram desenvolvidas atividades baseadas nas proposições de aprendizagem autorregulada defendidas por Zimmerman (2000) e Boruchovitch (1999) e, ancoradas, portanto, na teoria social cognitiva de Bandura (1986). A referida atividade de extensão, registrada sob o número 16947/2022, foi aprovada pelo Centro de Extensão da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

A equipe de mediadores extensionistas dessa formação compôs-se por uma pedagoga, um bibliotecário e um psicólogo. Dentre os métodos e as técnicas desenvolvidos ao longo dos eixos, destacam-se: rodas de conversa, ou círculos de cultura (Freire, 1967); exposição dialogada (Oliskovickz; Dal Piva, 2012); manejo de dinâmicas inter e intrassubjetivas; apresentação e discussão de materiais audiovisuais; e exercícios baseados na problematização de situações. Os componentes temáticos da atividade de extensão dirigida aos estudantes estão discriminados na próxima sessão.

Instituição escolar, turma de participantes e encontros de abertura

A escola definida para a realização da ação extensionista foi selecionada sem conflitos de interesses entre os envolvidos no projeto. A instituição, pública, está diretamente subordinada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e localiza-se na regional Oeste de Belo Horizonte. Em 2022, segundo os dados do Censo Escolar, a escola contava com 1.170 matrículas gerais de alunos, das quais 138 estavam vinculadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, número que corresponde a menos de 12% do contingente total de registros discentes. Nos encontros, os mediadores relacionaram-se a uma turma composta por estudantes em diferentes estágios da EJA, dos ingressantes aos concluintes. Além do público esperado para essa modalidade de ensino, o grupo participante da extensão contava com estudantes em idade típica para o Ensino Médio regular. Os encontros tiveram, em média, 20 participantes presentes.

O início da ação extensionista ocorreu em dois encontros de abertura: o primeiro foi realizado com o público de alunos em conjunto com os professores e também representantes da direção da escola; o segundo foi realizado na semana subsequente, apenas com os estudantes. No encontro geral, foi feita a apresentação expositiva da intervenção extensionista, o que incluiu a identificação dos mediadores e o esclarecimento dos objetivos

da formação para a autorregulação da aprendizagem. Cuidou-se, nesse encontro, de sumarizar aos presentes cada um dos conteúdos a serem abordados nos seis módulos que seriam desenvolvidos com a turma de estudantes, cujos títulos e ementas se exibem a seguir:

- a) Eixo 1 – Estabelecendo objetivos: etapa que propõe uma reflexão ampla sobre o estudar e o estabelecimento de objetivos acadêmicos;
- b) Eixo 2 – Estratégias de aprendizagem: discussão sobre a natureza das ferramentas de aprendizagem e as formas de melhor aplicá-las para favorecer a experiência escolar;
- c) Eixo 3 – Gestão do tempo: fase da formação pela qual se compreende o uso do tempo como um dos fatores cruciais no desempenho do estudante ao longo de sua vida escolar, de forma a desenvolver com o público estratégias de administração e regulação do tempo conforme as necessidades particulares dos sujeitos;
- d) Eixo 4 – Vamos falar das emoções?: etapa em que se desenvolve o conceito de emoção, os principais tipos, a relação de cada um com os sentimentos, a relevância das emoções no contexto de ensino-aprendizagem, a importância de se ter apoio social e institucional quando necessário, o auxílio em saúde mental e a apresentação de algumas atividades que visam estimular a autorregulação de emoções desconfortáveis;
- e) Eixo 5 – Cognição e metacognição: fase de discussão sobre a influência dos aspectos cognitivos na aprendizagem, retomando pontos do eixo relacionado às estratégias de aprendizagem; aborda também a importância de refletir acerca do próprio processo de aprender, por meio da metacognição;
- f) Eixo 6 – O estudante como agente de seu processo de aprendizagem: etapa de encerramento da formação, que busca retomar criticamente elementos centrais dos tópicos anteriores.

No segundo encontro da ação de extensão, liderado pela pedagoga e pelo psicólogo, os estudantes revisitaram os objetivos da formação e discutiram desafios do ensino-aprendizagem ao longo da vida. Os participantes compartilharam valores, memórias e expectativas acerca da educação em suas vidas, usando uma dinâmica de grupo para expressar percepções positivas e negativas sobre si mesmos na escola e como assumem que a escola os vê. A atividade objetivou mostrar como as crenças sobre o comportamento escolar são influenciadas pelo ponto de vista adotado, reconhecendo que podem ser distorcidas em relação à realidade da experiência educacional.

Planejamento, estratégias de aprendizagem e administração do tempo

O primeiro encontro de intervenção formativa consistiu em uma exposição acerca do processo de estabelecimento de objetivos escolares e de vida. Nessa oportunidade, os mediadores puderam esclarecer aos participantes o conceito de objetivo; a necessidade de se pensar a factibilidade dele; e a dimensão dele em curto, médio e longo prazo. Para a consecução de metas definidas, discutiu-se a importância de: (i) dividir os objetivos; (ii) elaborar um plano de ação; e (iii) realizar constante monitoramento e avaliação. Os mediadores, nesse momento, puderam desenvolver uma atividade prática junto à turma, a partir da qual os participantes auxiliaram no preenchimento de uma ficha de registro e controle de objetivos escolares e profissionais hipotética. A tarefa foi bem recebida pelos integrantes, que se envolveram ativamente com a confecção da ficha no quadro.

O segundo dia de intervenção procedeu-se ao eixo formativo no qual se comentou a respeito das estratégias de aprendizagem. Na ocasião, os mediadores registraram os principais modos de estudo realizados pelos participantes na atualidade e ao longo da experiência escolar deles. Discutiu-se, então, as características de cada uma dessas formas de contato com o objeto do conhecimento, esclarecendo que não se pode definir uma estratégia de aprendizagem como necessariamente vantajosa ou desvantajosa, já que, para isso, incidem variáveis, como (i) o tipo de conteúdo que se deseja aprender; e (ii) o grau de interesse e motivação do sujeito no manejo de determinada ferramenta de aprendizagem. O encontro foi finalizado com a apresentação, por parte dos mediadores, da estratégia do mapa conceitual (Novak, 2003), a partir da qual foi feita uma atividade individualizada. Percebeu-se engajamento da turma no encontro, entretanto, um segundo dia relativo a essa temática seria necessário, dada a densidade do conteúdo e a relevância dele no contexto da aprendizagem autorregulada.

O encontro seguinte tratou da importância da gestão do tempo na realidade escolar. Os mediadores propuseram uma conversa com os participantes para comentar os desafios de ajustar as demandas escolares às demandas de outros setores da vida dos sujeitos, como os afazeres domésticos, laborais e familiares. Os participantes, com isso, puderam relatar as dificuldades deles, quase todas envolvendo a necessidade de organização do tempo para dedicação ao ensino-aprendizagem. A partir desses relatos, os mediadores expuseram a definição de tempo de trabalho, tempo de estudo e tempo livre. Também incentivaram os participantes a pensar nas tarefas a fazer acerca dos parâmetros de grau de urgência e de grau de importância. Por fim, propôs-se uma atividade em que os participantes deveriam preencher

um quadro de horários por dia da semana relativamente à maneira como cada um deles utiliza o tempo na atualidade; em seguida, deveriam, os participantes, elaborar um quadro de horários com o uso desejável do tempo, considerando os objetivos definidos, cujo tema foi discutido no eixo 1. A adesão a essa tarefa foi razoável; em virtude do tempo destinado ao eixo, porém, não foi possível estabelecer um comentário devolutivo sobre a produção dos quadros de horários.

Autorregulação emocional, monitoramento e autoavaliação da aprendizagem

Tendo como temática norteadora as emoções e a relevância delas no âmbito da aprendizagem autorregulada, dois encontros com a turma foram realizados. Tais encontros foram conduzidos por dois mediadores extensionistas, como nos eixos anteriores. O primeiro desses encontros centrou-se na abordagem propedêutica do assunto, objetivando apresentar um conceito provisório de emoção e seus tangenciamentos com o espaço de ensino-aprendizagem. A perspectiva adotada no planejamento desse percurso formativo deriva das psicologias de base cognitiva, com especial aporte nos estudos de A. e J. Beck (2013), na teoria das duas dimensões da emoção (Myers, 2006)⁵ e na proposta de autorregulação emocional de Leahy, Tirsch e Napolitano (2013).

Na oportunidade, uma cartilha de autoria própria foi distribuída aos estudantes (Figura 1), que tratou da definição geral de emoção; da classificação das emoções em primárias e secundárias; da distinção delas em relação aos sentimentos; da percepção humana das emoções nos polos agradável-desagradável; da importância de refletir acerca das emoções experimentadas em uma dada situação e de autovalidar, inclusive, as emoções desconfortáveis; e da relevância de o estudante munir-se de meios para procurar ajuda e desenvolver apoio social e institucional quando perceber que ele não é capaz de lidar sozinho com o próprio sofrimento.

Além disso, foi feita, no primeiro encontro, uma dinâmica em que os estudantes deveriam tomar por sorteio palavras-chave relacionadas ao universo semântico das emoções e da experiência escolar, como medo, paz, alívio, tédio, ensinar, aprender e futuro. Com tais palavras, acrescidas do pronome eu, os participantes deveriam, individualmente, produzir uma frase ou um breve texto escrito. O objetivo da atividade consistiu em estimular os estudantes a

⁵ A tese das duas dimensões da emoção sugere que, independentemente da variabilidade sociocultural, as emoções são percebidas pelos sujeitos como sensações experimentadas entre os polos de positividade e negatividade (valência ou grau de agradabilidade) e de baixo limiar e alto limiar (grau de excitabilidade).

expressarem percepções, valores, perspectivas e eventuais preocupações acerca da própria relação subjetiva com o ensino e a aprendizagem. A eles, foi dada a oportunidade de ler e comentar as próprias produções discursivas. Apesar de certo cuidado na resposta à atividade, provavelmente por ainda a conceber como tarefa escolar tradicional – sujeita a uma também suposta avaliação tradicional –, a turma aderiu satisfatoriamente à proposta, tendo alguns participantes revelado como a vida escolar impacta e é impactada por suas vivências emocionais.

Figura 1 – Página inicial da cartilha sobre emoções apresentada aos estudantes

Vamos falar das emoções?

Tem muitas maneiras de definir **emoção**... Mas a gente pode dizer que emoção é um estado que a mente e o corpo humano têm em resposta a algum acontecimento ao seu redor ou dentro de si mesmo. A emoção é nosso jeito mais fundamental de entender o mundo, de saber se ele é bom ou ruim, positivo ou negativo, ameaçador ou não...

Existem dois tipos de emoções: as primárias e as secundárias!

Emoções primárias:

São emoções básicas, que existem praticamente em qualquer cultura e também podem ser observadas em outras espécies animais. Alguns dizem que são emoções mais "primitivas"...

	Raiva		
	Nojo	Susto	
	Desprezo	Felicidade (ou alegria)	
	Tristeza	Medo	

1

Fonte: Reprodução do acervo dos autores (2022).

No segundo encontro do eixo temático sobre emoções, apresentou-se e discutiu-se com a turma uma estratégia de reconhecimento e monitoramento de emoções, que pelos mediadores foi denominada como o registro de pensamentos desagradáveis. Trata-se de um quadro a ser preenchido no nível das linhas, com colunas sobre situações do cotidiano (com ênfase na vida escolar), pensamentos automáticos experimentados, emoções experimentadas e pensamentos de enfrentamento. A atividade parte do pressuposto cognitivista de que a maior parcela das respostas emocionais do sujeito é mediada por pensamentos que ele nem sempre

pode controlar (Ellis, 1962); ao dar-se conta da natureza e do conteúdo desses pensamentos, acredita-se que o sujeito se torne capaz de planejar cognições que desafiem percepções distorcidas de si e do mundo e, com isso, passe a experimentar emoções desconfortáveis em menor frequência ou em menor intensidade. É compreensível, portanto, o contributo dessa estratégia à autorregulação emocional no contexto do ensino e da aprendizagem. Por razões práticas, o registro de pensamentos desagradáveis não foi extensamente trabalhado no encontro, cabendo aos mediadores a orientação para que os estudantes, quando possível, preenchessem o quadro ao longo do dia, mesmo fora do ambiente escolar.

Ainda no segundo encontro, uma atividade intersubjetiva foi proposta à turma. Cada dupla deveria tomar por sorteio um *card* contendo uma breve história, de conteúdo ficcional, a respeito de uma dada vivência de ensino-aprendizagem, em geral, problemática. Com base em seus respectivos *cards*, as duplas foram orientadas a responder, por escrito, a algumas questões-padrão, como “quem é a personagem principal da situação?”; “qual o problema nessa situação?”; “que emoção a personagem principal provavelmente sentiu?”; e “o que você pensaria ou faria no lugar da personagem principal?”. O objetivo da atividade foi estimular (i) o uso de recursos linguístico-cognitivos de leitura e interpretação de texto dos estudantes, mas, sobretudo, (ii) o senso de cooperação para a realização da tarefa; (iii) o desenvolvimento da orientação empática do comportamento em relação às personagens da história; (iv) a identificação de padrões de pensamento associados a determinadas emoções na gênese e na manutenção do problema posto; e (v) a capacidade de propor soluções envolvendo uma reavaliação cognitiva da situação.

Percebeu-se que, na elaboração dessa atividade, os estudantes demonstraram bastante engajamento, no entanto, parte relevante da turma apresentou dificuldade em compreender o sentido dos textos dos *cards*, ainda que tenham sido redigidos em uma linguagem mais próxima ao registro informal. Essa constatação aponta para a impressão de que uma parcela importante dos estudantes acolhidos na ação de extensão não se encontrava, à época, plenamente alfabetizada.

Com respeito ao encontro destinado ao eixo seguinte, sobre cognição e metacognição, os mediadores verificaram como pertinente retomar com a turma alguns pontos da temática, envolvendo autorregulação emocional. Em seguida, recuperou-se a discussão acerca das estratégias de aprendizagem, do segundo eixo formativo, inscrevendo-as na dimensão cognitiva da aprendizagem. Em virtude do tempo disponível, o encontro consistiu em intervenções fundamentalmente expositivas, no entanto, sob uma perspectiva dialógica, estimularam os estudantes a relatarem as próprias rotinas de aprendizagem. No encontro, os

mediadores trataram brevemente das funções cognitivas do dispositivo psicológico humano, incluindo a percepção, a atenção, a memória e o pensamento, bem como as grandes categorias de ferramentas de aprendizagem: as estratégias de revisão, de elaboração e de organização do conhecimento (Schunk; Zimmerman, 2003).

A dimensão metacognitiva da aprendizagem foi introduzida pelos agentes extensionistas ao ser definida por um conjunto de operações psicológicas que orbitam em torno dos seguintes questionamentos: “o que estou aprendendo?”; “por que estou aprendendo?”; “como estou aprendendo?”; e “estou realmente aprendendo?”. Nesse sentido, as estratégias metacognitivas de aprendizagem envolvem a atividade de reflexão, de planejamento, de criação, de monitoramento e de autoavaliação da aprendizagem. Pela metacognição, os estudantes são capazes de observar quais ferramentas cognitivas de aprendizagem eles acionam para lidar com e interpretar o conhecimento, e se tais ferramentas são, de fato, eficazes para os fins aos quais se destinam.

Em razão do tempo, não foi possível desenvolver atividades práticas a respeito do tema atinente ao quinto eixo; entretanto, os mediadores reservaram o espaço final do encontro para uma atividade de psicoeducação sobre estratégias de manejo da ansiedade escolar por meio da meditação e do relaxamento muscular progressivo de Jacobson (Bezerra *et al.*, 2020), tendo sido expressiva a adesão da turma à atividade.

Discussão e observações

O último encontro foi destinado ao estabelecimento de uma roda de conversa com os participantes para estimular a reflexão acerca dos pontos mais relevantes que, na visão dos próprios estudantes, foram abordados ao longo de toda a formação extensionista. Ficou evidente a centralidade, para os estudantes, de se esclarecer a respeito da gestão do tempo na escola, das melhores estratégias de aprendizagem a serem utilizadas e do permanente processo de autoconhecimento e regulação emocional para enfrentar os desafios da educação formal.

A ação extensionista descrita revela um compromisso significativo com a formação direcionada à aprendizagem autorregulada de estudantes da EJA. Por meio de uma abordagem pedagógica e psicossocial cuidadosamente estruturada em seis eixos temáticos, os mediadores buscaram fornecer ferramentas e estratégias para capacitar os estudantes a assumirem um papel ativo no próprio processo de aprendizagem. Os diversos módulos temáticos, desde o estabelecimento de objetivos até a compreensão das emoções e da metacognição, abordaram importantes aspectos para o desenvolvimento de habilidades autorreguladoras. A inclusão de

dinâmicas de grupo, distribuição de materiais informativos e a realização de atividades práticas demonstram uma abordagem abrangente e envolvente para a formação dos estudantes.

No entanto, alguns desafios e oportunidades de melhoria podem ser identificados. Um aspecto crítico é a necessidade de adaptar as atividades e os materiais ao nível de alfabetização dos participantes. A constatação de que uma parte significativa da turma enfrentava dificuldades com textos simples sugere a importância de uma abordagem mais inclusiva e adaptativa, que leve em consideração as diversas habilidades e experiências dos estudantes. Além disso, a gestão do tempo parece ser um ponto crucial para o sucesso da aprendizagem autorregulada, como destacado em um dos eixos. No entanto, a adesão dos participantes às atividades, relacionadas a esse tema, pode ser aprimorada, possivelmente por meio da integração de estratégias mais práticas e tangíveis.

Outro aspecto relevante é a necessidade de aprofundar a discussão sobre a autorregulação emocional e cognitiva, especialmente considerando a importância dessas habilidades no contexto da EJA. A inclusão de atividades de meditação e relaxamento muscular progressivo demonstra uma abordagem promissora para lidar com a ansiedade escolar, mas seria benéfico expandir essas práticas e explorar outras técnicas de regulação emocional.

Considerações finais

A intervenção extensionista desenvolvida visou promover a aprendizagem autorregulada em estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), abordando diferentes aspectos como o estabelecimento de objetivos, as estratégias de aprendizagem, a gestão do tempo, a regulação emocional, a cognição e a metacognição. A partir dos encontros realizados, é possível destacar tanto aspectos positivos quanto desafios a serem superados.

Uma das contribuições positivas da intervenção foi a abordagem multidimensional, que considerou não apenas aspectos cognitivos, como emocionais e comportamentais da aprendizagem. Os encontros proporcionaram reflexões profundas acerca das próprias práticas de estudo e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, promovendo uma maior consciência sobre suas habilidades e necessidades. Ademais, a utilização de estratégias ativas e participativas, como dinâmicas de grupo e atividades práticas, demonstrou ser eficaz para engajar os estudantes e promover uma aprendizagem significativa. A distribuição de materiais

de apoio, como a cartilha acerca das emoções, também foi uma estratégia relevante para ampliar o conhecimento dos participantes sobre o tema.

Apesar disso, alguns desafios foram identificados ao longo da intervenção. Um deles diz respeito ao processo de alfabetização e letramento dos estudantes, que em alguns casos se mostrou insuficiente, dificultando a compreensão de textos e atividades propostas. Esse aspecto evidencia a importância de considerar as habilidades e o nível de escolaridade dos participantes ao planejar e executar ações educativas na EJA.

Outro desafio enfrentado foi a limitação de tempo para desenvolver todas as atividades planejadas de forma adequada. Em alguns encontros, foi necessário priorizar determinados temas em detrimento de outros devido à falta de tempo. Isso sugere a necessidade de uma melhor gestão do tempo e uma revisão do cronograma de atividades para futuras intervenções.

Em termos de avanços, destaca-se a conscientização dos estudantes acerca da importância da autorregulação da aprendizagem e a aplicação prática de diversas estratégias discutidas durante os encontros. Os relatos dos participantes sobre suas experiências e a percepção de mudanças positivas em relação ao próprio processo de aprendizagem indicam que a intervenção teve um impacto significativo em suas vidas educacionais. Para o futuro, é fundamental que se dê continuidade às iniciativas que promovam a aprendizagem autorregulada na EJA, considerando as especificidades e os desafios desse público no Brasil. Isso inclui investir em formação adequada para os professores, garantir recursos suficientes para a manutenção das atividades e buscar estratégias inovadoras e eficazes para engajar e apoiar os estudantes durante o processo de aprendizagem.

Referências

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

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, M. M.; SILVA, W. L.; ANDRADE, W. Os desafios da EJA: dos aspectos legais à realidade da prática na escola. **Cadernos Acadêmicos**, Palhoça, v. 8, n. 1, p. 31-41, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/CA/article/view/18346>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BECK, J. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BEZERRA, B. R. *et al.* Terapia de relaxamento muscular de Jacobson em pessoas com ansiedade: revisão integrativa. **Acervo Saúde**, [s. l.], n. 51, p. 1-11, 2020. DOI 10.25248/reas.e3438.2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/download/3438/2136/>. Acesso em: 10 set. 2023.

BORBA, S. I. Educação de Jovens Adultos e Idosos: sujeitos de direitos de uma educação político-pedagógica. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 6, n. 1, p. 1465-1477, 2021. DOI 10.17648/diversitas-journal-v6i1-1743. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1743. Acesso em: 4 jun. 2024.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 1-14, 1999. DOI 10.1590/S0102-79721999000200008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3RxKbjT7k9bdC5dFQmnyJbH/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar: 2022**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

CAETANO, M. O. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Aprendizagem autorregulada em alunos da Educação de Jovens e Adultos: análise da produção científica nacional. **Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4016>. Acesso em: 4 jun. 2024.

CASARIN, S. T.; PORTO, A. R. Relato de experiência e estudo de caso: algumas considerações. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, v. 11, n. 2, 2021. DOI 10.15210/jonah.v11i4.21998. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/21998>. Acesso em: 3 set. 2023.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013. Acesso em: 4 jun. 2024.

ELLIS, A. **Reason and emotion in psychotherapy**. Nova York: Lyle Stuart, 1962.

FORTUNATO, I. **O relato de experiência como método de pesquisa educacional: método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2024.

LEAHY, R. L.; TIRCH, D; NAPOLITANO, L. A. **Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental.** Tradução de Ivo H. de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MARCELINO, A. C. P. L. **O relato de experiência e a formação docente: mapeamento de dissertações e teses.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

MARTÍNEZ-LÓPEZ, Z. *et al.* Self-regulation of academic emotions: recent research and prospective view. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 37, n. 3, p. 529-540, 2021. DOI 10.6018/analesps.415651. Disponível em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282021000300015&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 4 jun. 2024.

MYERS, D. G. **Psicologia.** Tradução de Eduardo Jorge C. da Silva e Maria dos Anjos S. Rouch. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

NASCIMENTO, R. O. **A ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NOVAK, J. D. **The theory underlying concept maps and how to construct them.** Nova York: Cornell University, 2003.

OLISKOVICZ, K.; DAL PIVA, C. As estratégias didáticas no ensino superior: quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista de Educação**, Londrina, v. 15, n. 19, p. 111-127, 2012. Disponível em: https://pdi.ufca.edu.br/projetos/attachments/download/143/1710_Estrat%C3%A9gias_Did%C3%A1ti.pdf. Acesso em: 4 jan 2024.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009. DOI 10.1590/S0102-37722009000400008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/S8xXnzpjt3gbfyDccYKNMZf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2024.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 75-94, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005. Acesso em: 4 jun. 2024.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation and learning. *In*: REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. (ed.). **Handbook of psychology: educational psychology.** Nova Jersey: John Wiley and Sons, 2003. p. 59-78.

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

Submetido em 5 de dezembro de 2023.

Aprovado em 7 de abril de 2024.