

Aprendizagem autorregulada: uma revisão bibliográfica

Leandro Taveira Soares¹

UFRJ/PPGM - Doutorado

SIMPOM: *Teoria e Prática da Interpretação Musical*

leandrosoaresufrj@hotmail.com

Resumo: No presente artigo, apresento o resultado da revisão bibliográfica realizada em minha pesquisa de doutoramento. Abordo a temática da aprendizagem autorregulada, que, dentre as diversas teorias associadas ao estudo da aquisição de expertise — prática deliberada, metacognição, autoeficácia, motivação, memória, etc. —, se apresenta como uma das mais relevantes na discussão acerca do desenvolvimento da pedagogia da performance musical. Com base nesta revisão, apresento a conceituação de autorregulação e de aprendizagem autorregulada, um breve histórico dos estudos de autorregulação na psicologia e na educação, alguns destaques da literatura nacional e internacional e o modelo cíclico citado nestas obras (ZIMMERMAN, 2000). Objetivo, com a pesquisa de doutorado em andamento, contribuir com a discussão acerca da elaboração de currículos e da formação do músico de performance em nível de graduação, ao discutir as possíveis estratégias de autorregulação que podem ser utilizadas nas aulas de instrumento no bacharelado, a aplicabilidade dos modelos cíclicos de aprendizagem autorregulada na rotina de estudo do instrumento, e os efeitos concretos da incorporação de práticas autorreguladas no planejamento do estudo e da performance, na busca pela efetiva migração do protagonismo no processo de aprendizagem (aquisição da autonomia). Defendo, portanto, que a discussão da autonomia e da aprendizagem autorregulada pelos estudantes de performance musical — como condição de aquisição de expertise — é essencial para uma devida fundamentação do desenvolvimento de diretrizes curriculares para a formação de músicos em nível de graduação. A discussão pretende estruturar um programa experimental de observações, com o fim de evidenciar o papel da autorregulação e da aprendizagem autorregulada no desenvolvimento da pedagogia da performance musical e, em especial, da pedagogia do instrumento.

Palavras-chave: Autorregulação; Aprendizagem autorregulada; Aquisição de expertise; Autonomia; Pedagogia da performance.

Self-Regulated Learning: a Literature Review

Abstract: In this article, I present the results of the literature review in my doctoral research. I address the issue of self-regulated learning, which, among the various theories associated with the study of the acquisition of expertise — deliberate practice, metacognition, self-efficacy, motivation, memory, etc. —, stands out as one of the most relevant in the discussion about the development of musical performance pedagogy. Based on this review, I present the concept of self-regulation and self-regulated learning, a brief history of self-regulation studies in

¹ Orientador: Prof. Dr. Marcos Nogueira.

psychology and education, some highlights of the national and international literature, and the cyclical model cited in these works (ZIMMERMAN, 2000). With the doctoral research in progress, I aim to contribute to the discussion about curriculum development and the training of the performance musician at the undergraduate level, when discussing the possible self-regulation strategies that can be used in the instrument classes, the applicability of the cyclical models of self-regulated learning in the routine of the instrument, and the concrete effects of the incorporation of self-regulated practices in the planning of study and performance, in the search for the effective migration of protagonism in the learning process (acquisition of autonomy). I argue, therefore, that the discussion of autonomy and self-regulated learning by students of musical performance — as a condition of the acquisition of expertise — is essential for a proper foundation of the development of curricular guidelines for the formation of the performer in the undergraduate programs in music. The discussion aims to structure an experimental program of observations, in order to highlight the role of self-regulation and self-regulated learning in the development of musical performance pedagogy and, in particular, the instrument pedagogy.

Keywords: Self-Regulation; Self-Regulated Learning; Acquisition of Expertise; Autonomy; Performance Pedagogy.

1. Introdução

No presente artigo, apresento o resultado da revisão bibliográfica realizada em minha pesquisa de doutoramento, ressaltando a conceituação de *autorregulação* e de *aprendizagem autorregulada*, um breve histórico dos estudos de autorregulação na psicologia e na educação, alguns destaques da literatura nacional e internacional e o principal modelo cíclico citado nestas obras. Na pesquisa em andamento, abordo a *autorregulação* sob o viés do incentivo às práticas autorreguladas de estudo e performance durante os 4 anos² do curso de bacharelado em música, objetivando o estímulo à aquisição da *autonomia no planejamento, execução e reflexão*, processo cíclico da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 2000). Argumento que, dentre as diversas teorias associadas ao estudo da aquisição de expertise — prática deliberada, metacognição, autoeficácia, motivação, memória, etc. —, a *aprendizagem autorregulada* se apresenta como uma das mais relevantes para as discussões acerca do desenvolvimento da pedagogia da performance musical. Pretendo, ao final do doutorado, discutir a aplicabilidade deste processo no campo da música, com o objetivo de incentivar a progressiva transferência da responsabilidade pela regulação da prática — inicialmente desempenhada exclusivamente pelo professor — para o aluno, através da organização das ações e da avaliação de seus resultados, desde a rotina diária de estudos até o momento da performance pública.

² Tendo como base a grade curricular do curso de bacharelado em música da UFRJ.

2. Conceito de autorregulação e contextualização da temática

A autorregulação (*self-regulation*) apresenta-se como um conceito abrangente e utilizado em diferentes contextos e áreas de conhecimento, como na política, administração, economia, engenharia, psicologia, educação, dentre outras. Sua definição, encontrada em dicionários, reflete esta multiplicidade de aplicações, podendo ser entendida, em linhas gerais, como a propriedade de algo ou alguém que regula as suas próprias ações sem a interferência de um agente externo³. Nos campos da psicologia e da educação, a *autorregulação* vem sendo investigada sob diversas abordagens nas últimas décadas. Zimmerman (1989, p. 329) destaca que, a partir da década de 1960, pesquisadores da área da aprendizagem social realizaram investigações de processos de autorregulação, tais como *autorreforço*, *configuração padrão*, *atraso de gratificação*, *definição de metas*, *percepções de autoeficácia*, *autoinstrução* e *autoavaliação*, na tentativa de integrar essas pesquisas em modelos gerais de autorregulação. Zimmermann (2008, p. 167) cita o Simpósio realizado na reunião anual da *American Educational Research Association* (AERA), em 1986, como um evento decisivo na trajetória da investigação da *aprendizagem autorregulada* (*self-regulated learning* - SRL) e das discussões acerca de sua conceituação e abrangência. Um resultado concreto deste simpósio foi a elaboração de uma definição inclusiva de *aprendizagem autorregulada* (SRL), enfocando o uso proativo (pelos estudantes) de processos ou respostas específicas em prol da melhora de seus resultados acadêmicos. Procurou-se integrar, neste conceito, as pesquisas sobre processos como *estratégias de aprendizagem*, *monitoramento metacognitivo*, *percepções de autoconceito*, *estratégias voluntárias* e *autocontrole*, desenvolvidas por pesquisadores da área (ZIMMERMAN, 2008, p. 167; POLYDORO e AZZI, 2009, p. 79).

A autorregulação da aprendizagem pode ser definida como o processo relacionado aos pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados, de acordo com as necessidades, para influenciar a própria aprendizagem/motivação e possibilitar a consecução de metas pessoais (ZIMMERMAN, 2000, p. 13-14; SCHUNK e ERTMER, 2000, p. 631). Zimmerman (1986) destaca que os teóricos da aprendizagem autorregulada qualificam os estudantes autorregulados como aqueles participantes que são *metacognitiva*, *motivacional* e *comportamentalmente* ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Sob o *aspecto metacognitivo*, os estudantes autorregulados são indivíduos que planejam, organizam, instruem, monitoram e avaliam a sua própria atuação em vários estágios durante o processo de aprendizagem; sob o *aspecto*

³ Novíssimo Aulete (AUTORREGULAÇÃO, 2017).

motivacional, estes aprendizes percebem-se como indivíduos competentes, autoeficientes e autônomos; e sob o *aspecto comportamental*, estes estudantes selecionam, estruturam e criam ambientes que otimizam a aprendizagem. Por este ponto de vista, os alunos eficientes tomam consciência das relações funcionais entre seus padrões de *pensamento e ação* (muitas vezes denominadas *estratégias*) e os resultados sociais e ambientais. Desta forma, o uso efetivo das estratégias de autorregulação propicia o aumento da percepção de autocontrole (autonomia, competência ou eficácia), sendo tais percepções assumidas como a base motivacional para a autorregulação durante a aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986, p. 308). Schunk e Ertmer (2000, p. 631) reforçam que o desempenho dos alunos no aprendizado escolar depende de diversos fatores pessoais, sociais, familiares, educacionais e ambientais, estando inclusos nesta lista os processos de autorregulação como um dos elementos que contribuem para a motivação e aprendizado acadêmico.

Zimmerman (1989, p. 329) acentua o papel seminal de Albert Bandura (1977; 1986) na proposição e estudo dos componentes processuais da autorregulação, seus determinantes e suas interrelações. Sob a ótica da teoria social cognitiva, Bandura formulou o seu modelo triádico, estruturado em fatores e processos *pessoais, comportamentais e ambientais*, que implicariam não somente na habilidade comportamental em autogerir contingências ambientais, mas também o conhecimento e o senso de agência pessoal para implementar essa habilidade em contextos relevantes (ZIMMERMAN, 2000, p. 13-14). Outra importante contribuição de Bandura foi a formulação das três subfunções/subprocessos no sistema de autorregulação de motivação e ação — *auto-observação, processo de julgamento e autorreação* — através de padrões internos e influências autorreativas (BANDURA, 1977, p. 130). Polydoro e Azzi (2009, p. 78) ressaltam a importância da promoção destas subfunções no contexto educativo, em face da necessidade de oportunizar aos alunos uma maior autonomia e responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem. As autoras destacam que o processo autorregulatório proposto por Bandura configura-se como a base conceitual de diversos modelos de investigação e de intervenção, tendo direta repercussão no campo educacional, através dos modelos voltados à autorregulação da aprendizagem no contexto acadêmico desenvolvidos por diversos autores.

Polydoro e Azzi (2009, p. 80) ressaltam que a trajetória de investigação acerca da aprendizagem autorregulada também pode ser acompanhada através da análise de um conjunto de instrumentos utilizados para medir esse processo. Baseadas em Zimmerman (2008, p. 167-168), as autoras citam os três instrumentos desenvolvidos durante a década de 1980 e que avaliaram a SRL como uma construção metacognitiva, motivacional e

comportamental: 1) *Learning and Study Strategies Inventory* [LASSI]; 2) *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* [MSLQ]; 3) *Self-Regulated Learning Interview Scale* [SRLIS]. O *Learning and Study Strategies Inventory* [LASSI] (WEINSTEIN, SCHULTE e PALMER, 1987) é um questionário de autorrelato, com 80 itens, desenvolvido para avaliar as estratégias dos alunos no processo de aprimoramento de suas práticas de estudo. O *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* [MSLQ] (PINTRICH, SMITH, *et al.*, 1991; 1993) constitui-se em um instrumento de autorrelato destinado a avaliar as orientações motivacionais e o uso de diferentes estratégias de aprendizagem por estudantes universitários. Este questionário é composto por 81 itens, estruturados em duas seções principais: *estratégias de aprendizagem e motivação*. O *Self-Regulated Learning Interview Scale* [SRLIS] (ZIMMERMAN e MARTINEZ-PONS, 1986; 1988), diferentemente dos dois instrumentos de coleta anteriormente mencionados (questionários), constitui-se de uma entrevista estruturada. São apresentados aos alunos seis contextos de aprendizagem, em que as respostas às perguntas abertas são transcritas e codificadas em 14 categorias de autorregulação, tendo como base os parâmetros de motivação, metacognição ou comportamento (ZIMMERMAN, 2008, p. 167-168).

Através do levantamento bibliográfico nas revistas acadêmicas brasileiras na área da música, pude identificar que a abordagem sobre a temática da autorregulação tem se intensificado nos últimos anos, ancorando discussões acerca da prática instrumental e da pedagogia da performance. Dentre as pesquisas que foram importantes no processo de revisão bibliográfica, auxiliando a contextualização do tema e possibilitando o meu acesso a grande parte das obras internacionais de referência, destaco os seguintes autores e obras: Afonso Galvão (GALVÃO, 2006), Célia Cavalcanti (CAVALCANTI, 2010), Pablo Gusmão (GUSMÃO, 2011), Rosane Araújo (ARAÚJO, 2013), Ana Madeira e Teresa Mateiro (MADEIRA e MATEIRO, 2013), Anderson Alves e Ricardo Freire (ALVES e FREIRE, 2014), Marcos Araújo (ARAÚJO, 2015), Ana Brasil e Afonso Galvão (BRASIL e GALVÃO, 2015) e Ricieri Zorzal (ZORZAL, 2015). Do levantamento bibliográfico sobre a autorregulação em obras nacionais do campo da psicologia, destaco os trabalhos de Polydoro e Azzi (2008; 2009) e Boruchovitch (2014), que foram fundamentais para a ampliação do entendimento e discussão do conceito apresentado.

3. Processos e características da aprendizagem autorregulada (SRL)

Schunk e Ertmer (2000) destacam da literatura os seguintes processos envolvidos na autorregulação da aprendizagem: estabelecimento de metas para a aprendizagem,

atendimento e concentração da/na instrução, utilização de estratégias efetivas para organização, codificação e resgate das informações a serem lembradas, estabelecimento de um ambiente de trabalho produtivo, uso efetivo dos recursos disponíveis, monitoramento de desempenho/performance, gestão do tempo de forma eficaz, procura por assistência quando necessário, manutenção de crenças positivas sobre as próprias capacidades, valorização da aprendizagem, dos fatores que influenciam o aprendizado e dos resultados esperados das ações, além da experimentação do orgulho e satisfação com os próprios esforços e resultados alcançados (SCHUNK e ERTMER, 2000, p. 631; POLYDORO e AZZI, 2009, p. 78-79). Estes processos desempenham um importante papel no sucesso/desempenho/resultado acadêmico dos alunos, orientando o desenvolvimento de intervenções no contexto educativo em diferentes níveis de escolaridade (ZIMMERMAN, KITSANTAS e CAMPILLO, 2005, p. 3; POLYDORO e AZZI, 2009, p. 78).

Montalvo e Torres (2004), com base na literatura, destacam algumas das características que diferenciam os estudantes que autorregulam o seu processo de aprendizagem daqueles que não se autorregulam: 1) conhecer e saber utilizar uma série de estratégias cognitivas (repetição, elaboração e organização) que irão ajudar a compreender, transformar, organizar, elaborar e recuperar informações; 2) saber planejar, controlar e direcionar seus processos mentais para a realização de seus objetivos pessoais (metacognição); 3) apresentar um conjunto de crenças motivacionais e emoções adaptativas, tais como um alto senso de autoeficácia acadêmica, a adoção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas para as tarefas (por exemplo, alegria, satisfação, entusiasmo), assim como a capacidade para controlá-las e modificá-las, ajustando-as aos requisitos da tarefa e à situação de aprendizagem concreta; 4) planejar e controlar o tempo e o esforço que irão empregar nas tarefas, sabendo como criar e estruturar ambientes de aprendizagem favoráveis, tais como encontrar um local adequado para estudar e busca de ajuda dos professores e colegas quando apresentam dificuldades; 5) demonstrar maiores tentativas de participação no controle e regulação das tarefas acadêmicas, no clima e na estrutura da classe (por exemplo, como será avaliado, os requisitos das tarefas, do formato dos trabalhos de classe, e da organização dos grupos de trabalho); 6) serem capazes de implementar uma série de estratégias voluntárias, visando evitar as distrações externas e internas, para manter sua concentração, seu esforço e sua motivação durante a realização das tarefas acadêmicas. Em resumo, esses alunos se comportam como agentes de sua conduta: acreditam que o aprendizado é um processo proativo, mantêm-se automotivados e utilizam

estratégias que lhes permitem atingir os resultados acadêmicos desejados (MONTALVO e TORRES, 2004, p. 3-4; POLYDORO e AZZI, 2009, p. 79).

4. Modelo cíclico de aprendizagem autorregulada - Zimmerman (2000)

Durante o levantamento bibliográfico, foram identificadas algumas obras que apresentam uma visão geral e comparativa dos principais modelos de aprendizagem autorregulada existentes na literatura (PUUSTINEN e PULKKINEN, 2001; POLYDORO e AZZI, 2009; BORUCHOVITCH, 2014; PANADERO, 2017). Destaco, a seguir, em linhas gerais, o modelo proposto por Barry Zimmerman (2000), que é abordado por alguns dos artigos da literatura brasileira na área da música tratados acima, como, por exemplo, Cavalcanti (2010), Gusmão (2011), Alves e Freire (2014) e Brasil e Galvão (2015).

O modelo cíclico de Zimmerman, majoritariamente mencionado na literatura, foi desenvolvido ao longo da década de 1990 (ZIMMERMAN, BONNER e KOVACH, 1996; ZIMMERMAN, 1998), sendo proposto de forma mais consolidada no ano de 2000 (ZIMMERMAN, 2000). Este modelo expõe, em nível individual, a interrelação dos processos metacognitivos e motivacionais, sendo baseado na teoria social cognitiva de Bandura (BANDURA, 1986). As três fases são apresentadas como: 1) antecipação/planejamento (*forethought*⁴); 2) performance/execução (*performance or volitional control*⁵); e 3) autorreflexão (*self-reflection*). Estas fases foram representadas graficamente nas obras de 1998 e 2000 (ZIMMERMAN, 1998, p. 3; ZIMMERMAN, 2000, p. 16). Os subprocessos relacionados a cada fase foram apresentados em 2000, mas somente em 2003 foram incorporados ao gráfico (ZIMMERMAN e CAMPILLO, 2003, p. 239). Em 2009, Zimmerman e Moylan realizaram alguns ajustes no modelo, incluindo novas estratégias metacognitivas e voluntárias na fase de performance/execução (ZIMMERMAN e MOYLAN, 2009, p. 300), conforme demonstrado na Figura 1.

⁴ Encontrei na literatura outras traduções, como previsão, fase prévia, fase antecedente, e preparação.

⁵ Encontrei na literatura as seguintes traduções alternativas: execução e controle, fase de realização, monitoramento da performance, e controle do desempenho ou da volição.

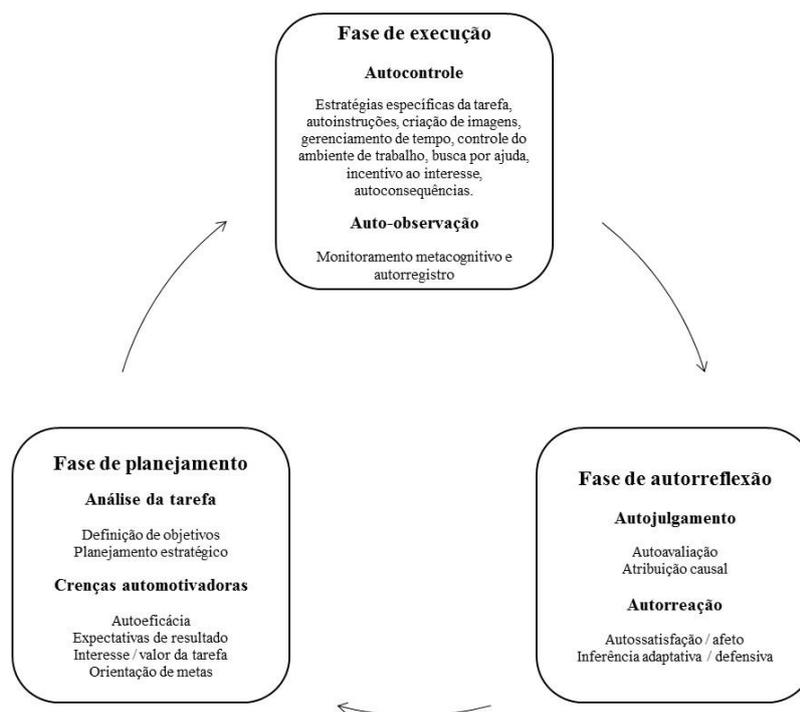


Figura 1: Modelo de autorregulação de fase cíclica que integra processos metacognitivos e medidas-chave de motivação (ZIMMERMAN e CAMPILLO, 2003; ZIMMERMAN e MOYLAN, 2009). Adaptado das obras.

Zimmerman descreve a autorregulação como um processo cíclico em função do *feedback* da performance anterior ser utilizado como base para os ajustes durante a performance atual. Estas adequações são necessárias devido às constantes mudanças nos fatores *pessoais*, *comportamentais* e *ambientais* ao longo do aprendizado e da performance (ZIMMERMAN, 2000, p. 14).

Considerações

Objetivo, com a pesquisa de doutorado em andamento, contribuir com a discussão acerca da elaboração de currículos e da formação do músico de performance em nível de graduação, ao discutir as possíveis estratégias de autorregulação que podem ser utilizadas nas aulas de instrumento no bacharelado, a aplicabilidade dos modelos cíclicos de aprendizagem autorregulada na rotina de estudo do instrumento, e os efeitos concretos da incorporação de práticas autorreguladas no planejamento do estudo e da performance, na busca pela efetiva migração do protagonismo no processo de aprendizagem (aquisição da autonomia). Defendo, portanto, que a discussão da autonomia e da aprendizagem autorregulada pelos estudantes de performance musical — como condição de aquisição de expertise — é essencial para uma

devida fundamentação do desenvolvimento de diretrizes curriculares para a formação de músicos em nível de graduação. A discussão pretende estruturar um programa experimental de observações, com o fim de evidenciar o papel da autorregulação e da aprendizagem autorregulada no desenvolvimento da pedagogia da performance musical e, em especial, da pedagogia do instrumento.

Referências

ALVES, A. C.; FREIRE, R. D. Processos de construção da expertise na clarineta: investigação das trajetórias de clarinetistas brasileiros. *Percepta*, v. 2, n. 1, p. 61-84, 2014.

ARAÚJO, M. O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 145-152, 2015.

ARAÚJO, R. C. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta*, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2013.

AUTORREGULAÇÃO. In: Novíssimo Aulete - dicionário contemporâneo da língua portuguesa, 2017. Disponível em:

<<http://www.aulete.com.br/autorregula%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 29 abril 2017.

BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

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

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.

BRASIL, A. I. C. G.; GALVÃO, A. C. T. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta. *Revista da ABEM*, v. 23, n. 35, p. 120-132, 2015.

CAVALCANTI, C. R. P. Um estudo sobre a autorregulação da prática instrumental de músicos instrumentistas. *Música em perspectiva*, v. 3, n. 2, p. 74-86, 2010.

GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 169-174, 2006.

GUSMÃO, P. D. S. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, 2011.

MADEIRA, A. E. C.; MATEIRO, T. Motivação na aula de música: reflexões de uma professora. *Percepta*, v. 1, n. 1, p. 67-82, 2013.

MONTALVO, F. T.; TORRES, M. C. G. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, v. 2, n. 1, p. 1-34, 2004.

PANADERO, E. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, v. 8, n. 422, p. 1-28, Abril 2017.

PINTRICH, P. R. et al. *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, 1991. 76 p.

PINTRICH, P. R. et al. Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, v. 53, n. 3, p. 801-813, 1993.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 29, p. 75-94, 2009.

PUUSTINEN, M.; PULKKINEN, L. Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 45, n. 3, p. 269-286, 2001.

SCHUNK, D. H.; ERTMER, P. A. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. Cap. 19, p. 631-649.

WEINSTEIN, C. E.; SCHULTE, A. C.; PALMER, D. R. *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. 1ª. ed. Clearwater: H&H Publishing, 1987.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, v. 11, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Publications, 1998. p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. Cap. 2, p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. 1ª. ed. Washington, DC: American Psychological Association, 1996. 147 p.

ZIMMERMAN, B. J.; CAMPILLO, M. Motivating self-regulated problem solvers. In: DAVIDSON, J. E.; STERNBERG, R. J. *The psychology of problem solving*. 1ª. ed. New York: Cambridge University Press, 2003. Cap. 8, p. 233-262.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A.; CAMPILLO, M. Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, v. 5, p. 1-21, 2005.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. Cap. 16, p. 299-315.

ZORZAL, R. C. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. *Opus*, v. 21, n. 3, p. 83-110, 2015.