APRENDER A ESTUDAR TAMBÉM SE ENSINA: A CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LEARNING HOW TO STUDY CAN ALSO BE TAUGHT: BUILDING STUDY HABITS IN BASIC EDUCATION

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-036

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

Rebeca Benevides de Oliveira
Especialista em Didática do Ensino Superior
Nilton Lins - 2015
Manaus - AM
Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC)
E-mail: rebeca_benevides@yahoo.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1440602751007096

Luíza Claudia de Souza Santos
Especialização em Educação Especial
Faculdade de Macapá (atualmente Faculdade Anhanguera de Macapá)
Especialização em Mídias na Educação
Instituição UNIFAP
E-mail: luz-claudia@hotmail.com

Gilmar Vianella
Mestrado em Sociologia
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora - Minas Gerais
E-mail: gilvianella@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9670925809824953

Jerry Wendell Rocha Salazar
Doutor em Educação
UFPA
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5884959906608911
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8778-7149

Cristiane Aparecida Zaqui
Pós-graduação – Latu - Sensu em Psicopedagogia
Faculdade do Instituto Panamericano - FACIPAN
Cuiabá - Mato Grosso
E-mail: zaquicris2@gmail.com

Adriana Pereira Moraes
Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Faculdade de Educação São Luís
Jaboticabal - São Paulo
E-mail: dricamoraes_21_@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2962105105070066

Javan Ferreira
Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP;
Especialista em Psicopedagogia
E-mail: javanfpr@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9865058959427944
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5476-6550

Eledy de Souza
Especialização em Educação Infantil - Universidade Cidade de São Paulo
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: souzaleia55@gmail.com.br

Leidiane Maria Magalhães Nascimento
Mestrado em Letras/Linguística
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Teresina - PI
E-mail: leydymagna@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4451979234217493
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0964-2416

Resumo

Este artigo analisa a construção de hábitos de estudo na Educação Básica como objeto de ensino intencional, considerando a mediação docente, a autorregulação da aprendizagem e as condições concretas de participação dos estudantes. Parte-se do problema: de que maneira a escola pode ensinar a estudar sem reduzir essa aprendizagem à disciplina individual ou à responsabilização das famílias? O objetivo é discutir fundamentos teóricos e possibilidades pedagógicas para a formação de hábitos de organização, planejamento, monitoramento e revisão dos conhecimentos. Realizou-se pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com abordagem interpretativa, apoiada em estudos sobre autorregulação, metacognição, memória e instrução explícita e em documentos orientadores da Educação Básica. A análise organiza-se em eixos referentes à dimensão social dos hábitos, à aprendizagem estratégica, à atuação do professor e à equidade das práticas escolares. Como resultado da síntese teórica, propõe-se um quadro de ações graduais, integrado à rotina das aulas, com diagnóstico, modelagem, prática orientada, acompanhamento e devolutiva. Argumenta-se que hábitos de estudo não decorrem automaticamente da exposição aos conteúdos: desenvolvem-se por experiências recorrentes, significativas e acessíveis de aprendizagem. Conclui-se que ensinar a estudar amplia as possibilidades de autonomia, desde que a escola ofereça condições, tempos e mediações adequados à diversidade dos estudantes.

Palavras-chave: Autonomia estudantil; Autorregulação da aprendizagem; Educação Básica; Hábitos de estudo; Mediação pedagógica.

Abstract

This article examines the development of study habits in basic education as an intentional teaching responsibility, considering teacher mediation, self-regulated learning, and students' actual conditions for participation. It asks how schools can teach students to study without reducing such learning to personal discipline or shifting responsibility to families. Its aim is to discuss theoretical foundations and pedagogical possibilities for developing organization, planning, monitoring, and knowledge-review habits. A qualitative, interpretative literature review was conducted drawing on research about self-regulation, metacognition, memory, explicit instruction, and basic education guidelines. The discussion is organized around the social dimension of study habits, strategic learning, teachers' work, and educational equity. The theoretical synthesis leads to a framework of progressive actions embedded in classroom routines, including diagnosis, modeling, guided practice, monitoring, and feedback. The analysis argues that study habits do not automatically follow exposure to curricular content but are developed through recurrent, meaningful, and accessible learning experiences. It concludes that teaching students how to study can foster autonomy if schools provide appropriate conditions, time, and support for diverse learners.

Keywords: Basic education; Pedagogical mediation; Self-regulated learning; Student autonomy; Study habits.

1 INTRODUÇÃO

Há uma exigência frequentemente dirigida aos estudantes da Educação Básica que parece simples, mas envolve um conjunto complexo de aprendizagens: estudar. Nas orientações escolares, a recomendação de revisar os conteúdos, preparar-se para avaliações e manter uma rotina costuma aparecer como se todos já soubessem o que fazer diante de um texto, de um problema ou de uma dificuldade de compreensão. Entretanto, entre receber uma tarefa e conseguir realizá-la com intencionalidade existe um percurso que não pode ser naturalizado. Saber estudar requer conhecer estratégias, organizar o tempo, reconhecer dúvidas, selecionar informações e avaliar o próprio entendimento.

Ao discutir a relação entre estudo e resultados escolares, Ramalho (2001) observa a relevância da organização, da motivação e da reflexão sobre as estratégias utilizadas. Na experiência cotidiana das escolas, nem sempre as dificuldades de estudo se expressam como ausência de interesse. O estudante pode dedicar tempo à atividade e, ainda assim, empregar procedimentos pouco adequados aos objetivos

propostos. Pode reler repetidamente páginas sem conseguir explicar o assunto, copiar trechos sem estabelecer relações ou concentrar toda a preparação na véspera da prova. Quando essas situações são interpretadas exclusivamente como falta de esforço, deixa-se de examinar o que a instituição ensinou, demonstrou e acompanhou sobre o próprio ato de aprender.

A discussão torna-se especialmente relevante em um cenário marcado por circulação acelerada de informações, múltiplas linguagens e solicitações constantes de atenção. A presença de recursos digitais diversifica possibilidades de consulta, criação e acompanhamento, mas também exige que os estudantes desenvolvam critérios para selecionar fontes, manejar distrações e perceber quando uma resposta pronta não representa compreensão. O desafio não está em opor tecnologias e estudo, e sim em oferecer instrumentos para que os diferentes suportes sejam utilizados de maneira consciente e orientada por finalidades formativas.

A literatura sobre autorregulação contribui para compreender que a atuação do aprendiz envolve processos cognitivos, motivacionais e comportamentais articulados. Zimmerman (2002) discute a participação ativa dos estudantes na definição de metas, no uso de estratégias e na avaliação de resultados; nessa perspectiva, autonomia não deve ser confundida com aprendizagem solitária. Ela se desenvolve ao longo de situações educativas nas quais se experimentam formas de agir, recebem-se orientações e se elaboram critérios próprios.

O problema também possui dimensão social. Nem todos os estudantes dispõem de ambiente silencioso, mobiliário adequado, conexão à internet, materiais, acompanhamento de adultos ou tempo livre fora da escola. Transformar o estudo domiciliar na principal condição de sucesso, sem considerar tais desigualdades, pode ampliar distâncias educacionais. Por isso, discutir hábitos de estudo exige investigar não apenas comportamentos individuais, mas o compromisso institucional com experiências acessíveis de aprendizagem e com a garantia de oportunidades efetivas de praticar estratégias durante o tempo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância de desenvolver autonomia, responsabilidade e capacidade de utilizar conhecimentos para enfrentar situações da vida (Brasil, 2018). Embora o documento não determine uma metodologia única de estudo, sua orientação formativa permite considerar planejamento, reflexão sobre a aprendizagem e tomada de decisões como dimensões que atravessam os componentes curriculares. O ensino dessas habilidades, portanto, pode ocorrer articulado à leitura, à escrita, à investigação científica, à resolução de problemas e às demais práticas escolares.

Diante desse contexto, o artigo problematiza de que maneira a mediação pedagógica e o ensino intencional de estratégias podem contribuir para a construção de hábitos de estudo na Educação Básica. Seu objetivo é analisar fundamentos teóricos e possibilidades de organização do trabalho docente que favoreçam a autonomia progressiva dos estudantes, sem desconsiderar a diversidade de suas condições de aprendizagem. Após esta introdução, apresentam-se os fundamentos conceituais sobre hábitos e

autorregulação, a metodologia bibliográfica adotada, a discussão das evidências e das implicações pedagógicas, um quadro propositivo de ações para a escola e, por fim, as considerações finais.

2 ESTUDAR É UMA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

2.1 ENTRE ROTINA, HÁBITO E ESTRATÉGIA

Na síntese apresentada por Souza e Mascarenhas (2022), a regularidade precisa ser compreendida em associação às estratégias efetivamente mobilizadas. Falar em hábito de estudo envolve mais do que reservar determinados minutos do dia para tarefas escolares. O hábito remete à relativa estabilidade de práticas construídas pela repetição em contextos reconhecíveis; a rotina corresponde à organização temporal e material que favorece a continuidade dessas práticas; já a estratégia supõe uma escolha orientada por um objetivo. Tais dimensões se relacionam, mas não são equivalentes. Uma rotina pode manter procedimentos ineficazes, assim como uma estratégia produtiva pode não se consolidar quando utilizada apenas ocasionalmente.

O aluno que abre diariamente o caderno e copia um resumo cumpre uma sequência de ações, mas isso não garante que tenha compreendido o conteúdo. De modo diferente, quando formula perguntas sobre o tema, tenta responder sem consultar as anotações, identifica lacunas e retoma os pontos difíceis em diferentes dias, utiliza recursos que permitem observar a própria aprendizagem. A qualidade do estudo depende, portanto, da relação entre finalidade, atividade intelectual e avaliação do processo, e não apenas da quantidade de tempo investido.

A distinção possui consequências para o planejamento pedagógico. Se o professor considera que estudar significa somente repetir tarefas, tende a prescrever mais exercícios sem explicitar como abordá-los. Ao tratar o estudo como prática ensinável, precisa selecionar procedimentos, demonstrar seu uso e criar ocasiões de aplicação. Essa abordagem demanda perguntar não apenas o que o estudante deverá saber ao final da aula, mas também quais ações poderá empregar para chegar a esse conhecimento.

Ao examinar a noção de hábitos de estudo, Souza e Mascarenhas (2022) deslocam o debate da simples execução de tarefas para a formação de condutas regulares, apoiadas em estratégias e em condições concretas de aprendizagem. Essa definição ajuda a reconhecer que o estudante não constrói sozinho todos os procedimentos de que necessita: as formas de organizar materiais, rever conteúdos e acompanhar dificuldades precisam ser explicitadas e retomadas no trabalho pedagógico.

> O termo hábito de estudo é normalmente utilizado para designar o grau com que o aprendiz se envolve regularmente em atividades de aprendizagem que seguem rotinas organizadas e ocorrem em ambientes propícios ao estudo (Credé; Kuncel, 2008). Certamente, a formação de bons hábitos de estudo requer o domínio de estratégias e métodos de estudo e a capacidade de gerenciar o tempo e outros recursos. Essas estratégias estão intrinsecamente relacionadas aos hábitos de estudo, pois expressam os comportamentos dos aprendizes a respeito da construção do conhecimento (Fonsêca, 2014). (Souza; Mascarenhas, 2022, p. 214).

A passagem reúne dimensões frequentemente tratadas de maneira isolada: regularidade, repertório estratégico e administração do tempo. Para fins pedagógicos, ela também exige uma ressalva: o "ambiente propício" não é uma condição igualmente disponível a todas as crianças. Por isso, a escola precisa ensinar práticas viáveis no próprio espaço escolar, sem transformar a ausência de condições domésticas ideais em critério de julgamento do empenho discente.

Como permite perceber a investigação de Ramalho (2001), hábitos e condições de estudo variam segundo as trajetórias dos alunos; por essa razão, não podem ser reduzidos a uma receita uniforme. Os hábitos são construídos em situações concretas, atravessadas pela idade, pelas experiências escolares e pelas condições de vida. Nos anos iniciais, podem envolver preparar materiais, recuperar o que foi aprendido e registrar dúvidas com apoio de sinais visuais; nos anos finais, incluem organizar revisões, comparar fontes e acompanhar tarefas de diferentes disciplinas. No Ensino Médio, podem integrar metas mais extensas, análise de erros e escolhas de estratégias conforme o tipo de conhecimento. Essas distinções não constituem etapas rígidas, mas exemplos de complexificação possível.

2.2 APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E AUTONOMIA PROGRESSIVA

O conceito de aprendizagem autorregulada permite examinar o estudante como participante ativo de sua formação. Para Zimmerman (2002), a autorregulação envolve processos pelos quais o aprendiz estabelece objetivos, acompanha o desempenho e reflete sobre o que realizou. Trata-se de uma perspectiva que articula crenças sobre a própria capacidade, escolhas estratégicas e condições contextuais. O estudante não se torna autorregulado porque recebe a ordem de ser independente; ele precisa conhecer meios para orientar a ação e dispor de situações em que possa exercitá-los.

Em uma primeira dimensão, o planejamento favorece antecipar o que deverá ser feito, reconhecer o conhecimento prévio e distribuir as tarefas. Em seguida, o monitoramento permite perceber se a leitura está produzindo sentido, se uma resolução é coerente e se a estratégia escolhida precisa ser ajustada. A reflexão posterior oferece oportunidade para interpretar dificuldades, comparar metas e resultados e propor mudanças para novas situações. Essas dimensões se alimentam mutuamente e não devem ser apresentadas como protocolo mecânico.

A escola participa da formação desses processos quando torna o pensamento observável. Ao mostrar por que escolhe uma forma de resolver um problema, quando retorna ao enunciado ou como verifica uma

resposta, o docente amplia o repertório dos estudantes. A explicitação das escolhas pedagógicas possibilita que ações antes invisíveis sejam nomeadas, discutidas e gradualmente apropriadas. Nesse sentido, ensinar a estudar pressupõe ensinar a pensar sobre as próprias operações de aprendizagem.

A autonomia progressiva não corresponde ao afastamento imediato do professor. A ajuda pode ser mais intensa no início e diminuir à medida que os alunos demonstram capacidade de assumir decisões sobre estratégias e tempos. Retirar o apoio sem observar os indícios de compreensão pode produzir abandono pedagógico; mantê-lo inalterado diante dos avanços pode restringir a iniciativa. O desafio é regular a mediação de acordo com as necessidades que emergem das atividades e das interações.

2.3 METACOGNIÇÃO COMO OBJETO DO ENSINO

A metacognição refere-se, em sentido amplo, ao conhecimento e à regulação dos próprios processos de pensamento. No cotidiano escolar, manifesta-se quando o estudante consegue distinguir o que sabe do que ainda precisa aprender, reconhecer a inadequação de uma estratégia e explicar o caminho percorrido para chegar a determinada resposta. Essa dimensão é fundamental porque a sensação de familiaridade com um texto nem sempre corresponde a uma compreensão capaz de ser mobilizada em outras situações.

O relatório da Education Endowment Foundation (2025) reúne orientações para o trabalho explícito com metacognição e autorregulação em contextos escolares. Sua contribuição não se restringe à apresentação de exercícios isolados: enfatiza a necessidade de incorporar estratégias ao ensino dos conhecimentos curriculares, com modelos, interações e apoio docente. Isso significa que não basta realizar uma aula genérica sobre 'como estudar' e esperar que os estudantes transfiram espontaneamente o procedimento para qualquer área do conhecimento.

Ao trabalhar um texto argumentativo, por exemplo, o professor pode demonstrar como identifica a tese, seleciona evidências, formula perguntas e verifica a coerência entre as partes. Em Matemática, pode mostrar como interpreta dados, escolhe operações e testa a plausibilidade do resultado. Em Ciências, pode orientar o confronto entre uma explicação inicial e uma evidência obtida em investigação. Em todos esses casos, há um conteúdo próprio da disciplina e, simultaneamente, um modo de estudar que pode ser tematizado.

A metacognição também precisa de linguagem acessível. Perguntas como 'o que já sei?', 'qual parte não entendi?', 'o que posso tentar de outro modo?' e 'como verificarei se aprendi?' tornam processos complexos discutíveis com crianças e adolescentes. O valor dessas perguntas não reside na repetição formal, mas na qualidade das conversas que produzem. Quando as respostas dos estudantes orientam novas intervenções docentes, a reflexão sobre a aprendizagem deixa de ser um preenchimento burocrático e assume função formativa.

3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS DE ESTUDO

3.1 ENSINAR O PROCEDIMENTO E NÃO APENAS SOLICITAR A TAREFA

Uma diferença decisiva separa a orientação 'estudem o capítulo' da intervenção que explicita o percurso de estudo. No primeiro caso, o estudante recebe uma finalidade ampla, frequentemente sem critérios para selecionar ações. No segundo, pode aprender a examinar títulos e subtítulos, recuperar ideias anteriores, levantar questões de leitura, registrar conceitos essenciais e verificar, ao final, o que consegue explicar sem apoio. O ensino do procedimento não elimina a complexidade do conteúdo: oferece condições para enfrentá-la.

Rosenshine (2012), ao sintetizar princípios de instrução sustentados por pesquisas sobre cognição e ensino, destaca práticas como revisão, apresentação de novos conteúdos em etapas, elaboração de perguntas, modelagem e prática orientada. Esses princípios colaboram para compreender por que a simples atribuição de tarefas não equivale ao ensino de como realizá-las. Antes de exigir execução independente, importa verificar se o estudante compreende a proposta e possui recursos para colocar em ação os conhecimentos necessários.

A modelagem docente pode ocorrer de modo breve e integrado à aula. O professor lê um parágrafo e verbaliza a decisão de relê-lo porque uma relação causal permaneceu pouco clara; resolve uma questão e mostra como descarta uma resposta incompatível com o enunciado; consulta anotações e demonstra a diferença entre localizar uma informação e explicá-la. Ao compartilhar o raciocínio, ensina procedimentos que estudantes mais experientes muitas vezes realizam sem perceber.

Em seguida, a prática orientada cria um intervalo importante entre observar e fazer sozinho. Trabalhos em duplas, discussões coletivas, devolutivas rápidas e pequenos roteiros podem apoiar a experimentação de estratégias. O erro passa a ser fonte de informação para reorganizar o percurso e não somente sinal de insuficiência. A retirada gradual dos apoios deve ocorrer quando houver indícios de que os estudantes conseguem mobilizar as ações em situações variadas.

Uma compreensão mais abrangente da mediação considera que o trabalho docente não se encerra com a explicação do conteúdo. Souza e Mascarenhas (2022) propõem deslocar a ênfase de uma relação binária entre ensinar e aprender para um processo que também reconhece o estudo como ação formativa, sem diminuir a importância de um ensino de qualidade.

> Certamente, no processo ensino-aprendizagem, embora ensino e aprendizagem sejam logicamente distintos, são inseparáveis: “o produto da aprendizagem é ainda a única medida possível para se avaliar o mérito do ensino” (Ausubel et al., 1980, p.12). No entanto, essa distinção lógica é útil, pois nos auxilia a alcançar a seguinte conclusão: para que o ensino conduza realmente à aprendizagem, o mais sensato não é insistir no superensino, mas sim no diálogo entre responsabilidades de professores e alunos. (Souza; Mascarenhas, 2022, p. 213).

A formulação do “diálogo entre responsabilidades” é especialmente fecunda quando interpretada de maneira formativa. O professor assume a tarefa de planejar e demonstrar estratégias, enquanto o estudante aprende gradualmente a utilizá-las, revê-las e adequá-las às situações. Não se trata de distribuir culpas pelo insucesso, mas de ampliar as oportunidades para que o estudo seja aprendido como prática orientada e possível.

3.2 FEEDBACK, AVALIAÇÃO FORMATIVA E RECONHECIMENTO DO PROGRESSO

Os hábitos de estudo ganham sentido quando os estudantes percebem relações entre suas escolhas e os resultados de aprendizagem. Uma devolutiva que apresenta somente a nota não indica necessariamente o que precisa ser revisto. Ao comentar uma resposta, apontar uma mudança possível e oferecer ocasião para tentar novamente, o professor auxilia o estudante a reconhecer procedimentos eficazes. Esse processo ajuda a deslocar a interpretação do resultado da ideia de capacidade fixa para a análise das ações realizadas.

A avaliação formativa pode integrar pequenas verificações de compreensão, registros de dúvidas e momentos de reescrita ou correção comentada. Não é necessário transformar cada atividade em instrumento de classificação. Em determinados momentos, uma pergunta ao final da aula oferece informações sobre o que deverá ser retomado; em outros, uma atividade diagnóstica revela que o problema está na leitura do enunciado, e não no conceito central. A utilidade da informação depende das decisões que orienta.

O ensino de hábitos também requer cuidado com a linguagem das expectativas. Expressões como 'quem quer aprende' ou 'basta se organizar' podem ocultar diferenças de acesso, experiências anteriores e necessidades de apoio. É mais produtivo explicar quais comportamentos e estratégias podem ser aprendidos e reconhecer avanços específicos: o estudante passou a distribuir revisões, verificou a resolução antes de entregá-la ou formulou uma dúvida que antes não conseguia identificar.

Acompanhamentos periódicos permitem observar tendências sem transformar o estudo em vigilância. Uma breve autoavaliação quinzenal, associada ao exame de produções concretas, pode mostrar o que funcionou, quais obstáculos persistem e de que apoio o estudante necessita. O objetivo é ampliar a consciência sobre o percurso, e não criar mais um conjunto de tarefas administrativas sem repercussão na prática pedagógica.

3.3 HÁBITOS DE ESTUDO COMO RESPONSABILIDADE TRANSVERSAL

A construção dos hábitos de estudo não pertence exclusivamente a uma disciplina. Leitura atenta, planejamento, recuperação de conhecimentos e análise de erros atravessam diferentes componentes, ainda que se concretizem de modo particular em cada área. Por isso, é desejável que os professores compartilhem

uma linguagem pedagógica mínima sobre objetivos, estratégias e critérios, evitando que cada disciplina exija autonomia sem oferecer orientações compatíveis.

Essa articulação não significa impor uma técnica única a todos os conteúdos. Um esquema conceitual pode favorecer a comparação de processos históricos, enquanto a prática de resolução e verificação de problemas é central em determinados objetos matemáticos; a explicação oral pode auxiliar a reorganização de um conceito científico, e a escrita de versões sucessivas é relevante para a aprendizagem textual. O repertório comum deve permitir escolhas contextualizadas, não uniformidade metodológica.

Uma ação institucional possível consiste em reservar momentos do planejamento coletivo para identificar dificuldades recorrentes. Se estudantes chegam aos anos finais sem conseguir distinguir ideias principais de informações acessórias, a resposta não deveria restringir-se à cobrança individual. A escola pode acordar intervenções progressivas, com observação de resultados e adaptações. A continuidade entre etapas evita que o ensino de estratégias apareça apenas nas semanas que antecedem exames.

Também é importante diferenciar a autonomia esperada de acordo com a trajetória escolar. Crianças podem necessitar de agendas ilustradas, demonstrações curtas e acompanhamento próximo. Adolescentes podem participar mais ativamente da definição de metas e do exame crítico de seus hábitos. Em qualquer etapa, a oportunidade de escolher estratégias deve crescer junto com o acesso a orientações, materiais e devolutivas relevantes.

4 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

4.1 O QUE SIGNIFICA ESTUDAR DE MODO EFETIVO?

O tempo dedicado ao estudo é um indicador incompleto de aprendizagem. Duas pessoas podem permanecer o mesmo período diante de um material e realizar atividades cognitivas bastante diferentes. A pesquisa de Dunlosky et al. (2013) comparou técnicas de aprendizagem amplamente utilizadas e identificou resultados distintos quanto à sua utilidade em diferentes condições. Entre as estratégias com avaliação favorável destacaram-se os testes de prática e a distribuição dos estudos ao longo do tempo, enquanto sublinhar e reler, quando empregados isoladamente, apresentaram limitações.

Esses resultados não autorizam uma hierarquia simplista segundo a qual determinadas práticas seriam inúteis em qualquer circunstância. Resumir pode auxiliar a reorganizar ideias quando o estudante sabe selecionar e integrar informações; grifar pode sinalizar trechos relevantes durante uma leitura orientada. O problema aparece quando a estratégia se reduz a uma atividade superficial, incapaz de produzir explicação, aplicação ou verificação. Cabe ao professor discutir não somente o nome da técnica, mas a finalidade, as condições de uso e as evidências de compreensão que ela permite obter.

A aprendizagem de uma estratégia exige prática e comparação de resultados. Estudantes podem considerar uma técnica eficiente porque parece fácil, porque produz páginas preenchidas ou porque oferece

sensação imediata de familiaridade. Contudo, o desempenho em uma tarefa posterior pode revelar diferenças entre reconhecer uma resposta no material e recuperá-la sem consulta. A escola pode explorar essa distinção com atividades breves, sem transformar o estudo em competição ou reduzir a aprendizagem à memorização.

Reconhecer evidências científicas tampouco significa adotar procedimentos descontextualizados. Idade, conhecimentos prévios, alfabetização, necessidades de acessibilidade e natureza do conteúdo influenciam a maneira como a estratégia será ensinada. A contribuição da pesquisa é oferecer critérios para decisões pedagógicas mais informadas; sua tradução para a sala de aula requer sensibilidade às interações, aos objetivos curriculares e às condições de realização.

4.2 RECUPERAÇÃO ATIVA E ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS

A recuperação ativa corresponde ao esforço de mobilizar uma informação aprendida sem depender exclusivamente da consulta imediata ao material. Pode ocorrer por meio de perguntas abertas, explicações orais, escrita de lembranças, cartões de estudo ou resolução de questões. Em pesquisa sobre retenção, Roediger e Karpicke (2006) demonstraram que situações de teste podem contribuir para a manutenção posterior do conhecimento, superando, em certas condições, a simples releitura do conteúdo.

No trabalho escolar, o termo 'teste' não precisa designar somente prova formal. Ao final de uma aula, os estudantes podem responder a duas questões sem olhar o caderno e depois conferir as respostas; em outra ocasião, podem explicar a um colega o conceito principal ou reconstruir um esquema a partir da memória. O professor pode utilizar esses registros para decidir o que será retomado. A intenção formativa exige que a atividade ofereça oportunidade de corrigir equívocos e não seja utilizada como mecanismo constante de pressão.

Em Língua Portuguesa, a recuperação pode envolver identificar características de um gênero textual em exemplos novos, explicar a função de um recurso linguístico ou retomar argumentos de uma leitura anterior. Em História, pode-se solicitar que os estudantes reconstruam uma sequência de acontecimentos e expliquem relações entre processos. Em Ciências, uma pergunta pode convocar a descrição de mecanismos e a aplicação em uma situação não apresentada antes. Essas práticas preservam a exigência de compreensão e evitam reduzir a recuperação a listas de definições desconectadas.

A elaboração de perguntas pelo próprio estudante representa desdobramento importante. Formular uma boa questão demanda identificar informações centrais, reconhecer relações e antecipar critérios de resposta. O professor pode inicialmente oferecer modelos e, progressivamente, solicitar que os alunos comparem a qualidade das perguntas produzidas. Uma questão que apenas localiza uma palavra no texto

mobiliza operações distintas da que exige justificar uma interpretação ou transferir um conceito para outro contexto.

4.3 REVISÃO ESPAÇADA, CONTINUIDADE E MANEJO DO TEMPO

A distribuição do estudo em sessões separadas é distinta da concentração de todas as atividades em um único momento. A síntese de Cepeda et al. (2006) reuniu numerosos experimentos sobre prática distribuída e identificou que o intervalo entre exposições se relaciona com a retenção posterior. Do ponto de vista pedagógico, esse conjunto de evidências sugere que revisões planejadas ao longo das semanas podem oferecer vantagens sobre a preparação restrita à véspera das avaliações, especialmente quando vinculadas a atividades de recuperação e aplicação.

O planejamento de revisões precisa ser viável. Para estudantes dos anos iniciais, um retorno de poucos minutos ao que foi aprendido na aula anterior já constitui oportunidade de continuidade. Nos anos finais, a escola pode ajudar a registrar os temas que demandam revisão e a organizar pequenas retomadas em dias diferentes. No Ensino Médio, pode-se ensinar a construir cronogramas flexíveis, com metas concretas e espaço para imprevistos. A proposta não depende necessariamente de aplicativos, plataformas ou agendas sofisticadas.

A existência de um cronograma, por si só, não demonstra hábito consolidado. É necessário verificar se as tarefas previstas são realistas, se há pausas, se o estudante compreende o que deve fazer e se o planejamento pode ser revisto. Orientações excessivamente rígidas tendem a desconsiderar jornadas familiares diversas, deslocamentos, responsabilidades domésticas e necessidades de descanso. Ensinar a organizar o tempo inclui reconhecer limites e estabelecer prioridades possíveis.

O planejamento de horários é uma das dimensões que mais facilmente se confundem com controle externo. No trabalho de Ramalho (2001), a organização do estudo é discutida não apenas como cumprimento de uma agenda, mas como possibilidade de maior autonomia e uso consciente do tempo.

> É muito importante que os alunos reconheçam que um plano de trabalho não tem, e não deve ter, uma forma de controlo externo que possa ser restritivo da liberdade de acção. É importante que se reconheça que, pelo contrário, os alunos ao elaborarem o seu próprio plano de trabalho racional e ao mesmo tempo o respeitarem, este esforço poderá traduzir-se numa grande economia de tempo e até mesmo de energia e também numa maior autonomia no seu funcionamento escolar (Carita et al, 1997) e sendo este trabalho planeado de uma forma adequada pode prevenir os diferentes imprevistos. (Mendez, 1999). (Ramalho, 2001, p. 50).

A perspectiva apresentada por Ramalho (2001), em diálogo com estudos por ele citados, permite problematizar intervenções escolares centradas unicamente em tabelas de horários. Para que a organização contribua para a autonomia, o planejamento precisa ser compreensível, negociável e revisitado. É mais

produtivo acompanhar o uso de pequenas metas alcançáveis do que exigir rotinas rígidas que desconsiderem a vida real de cada estudante.

Pequenos rituais de início e fechamento podem fortalecer a regularidade: separar o material, definir uma meta delimitada, selecionar uma estratégia, verificar o que foi aprendido e registrar uma próxima ação. A repetição dessas etapas, inicialmente com acompanhamento, favorece a previsibilidade da atividade. A qualidade educativa do ritual depende de manter aberta a possibilidade de adaptação conforme a tarefa e as necessidades do estudante.

4.4 LEITURA, ANOTAÇÕES E RECURSOS DE ORGANIZAÇÃO

A leitura para estudo exige finalidades diferentes da leitura de entretenimento ou de uma busca pontual de informação. Localizar o assunto, reconhecer a organização do texto, relacionar explicações e construir sínteses demanda ensino explícito, especialmente quando os textos se tornam mais extensos e especializados. Em vez de apenas solicitar leitura e resumo, o docente pode apresentar modos de identificar ideias centrais, comparar parágrafos, escrever perguntas e sustentar interpretações com elementos do próprio material.

As anotações precisam funcionar como instrumentos de pensamento. Transcrever integralmente uma apresentação pode ocupar o estudante sem ajudá-lo a selecionar o essencial; por outro lado, registrar conceitos-chave, relações, exemplos e dúvidas cria um material passível de revisão. O professor pode apresentar dois tipos de registro sobre o mesmo conteúdo e discutir qual deles ajuda mais a explicar ou resolver uma nova questão. A reflexão sobre a utilidade da anotação torna-se tão importante quanto sua elaboração.

Esquemas, tabelas, mapas conceituais e linhas do tempo podem apoiar determinados objetivos, desde que o estudante compreenda as relações representadas. A simples produção de um material visualmente atraente não assegura elaboração conceitual. É útil solicitar que os alunos expliquem oralmente as conexões indicadas, justifiquem escolhas e revisem representações quando encontrarem contradições. Assim, a organização gráfica permanece subordinada à construção do conhecimento.

A diversidade de formas de registro também constitui uma condição de acessibilidade. Alguns estudantes expressam melhor suas relações de compreensão por meio de oralidade, recursos visuais, dispositivos de apoio ou formas alternativas de escrita. Não se trata de abdicar dos objetivos formativos, mas de permitir diferentes caminhos para demonstrar aprendizagens e desenvolver estratégias progressivamente mais independentes.

5 CONDIÇÕES SOCIAIS, FAMILIARES E DIGITAIS DO ESTUDO

5.1 A DESIGUALDADE DAS CONDIÇÕES DE ESTUDAR

A construção de hábitos costuma ser apresentada em materiais escolares como uma sequência de recomendações individuais: escolher um lugar silencioso, manter horário fixo, dispor de computador e evitar interrupções. Embora essas sugestões possam ser úteis em determinados contextos, tornam-se insuficientes quando são tratadas como condições igualmente disponíveis para todos. A vida dos estudantes é marcada por desigualdades de moradia, renda, mobilidade, acesso a materiais e presença de adultos que possam acompanhar atividades.

Há crianças e adolescentes que compartilham espaços reduzidos com muitas pessoas, têm responsabilidades de cuidado ou não dispõem de conectividade estável. Outros encontram apoio cotidiano e recursos adicionais de aprendizagem. A escola não elimina por si só essas diferenças, mas pode evitar ampliá-las ao vincular o êxito escolar exclusivamente ao estudo domiciliar. Uma política pedagógica de equidade precisa garantir oportunidades de aprender estratégias no espaço e no tempo escolares.

Momentos de estudo orientado, acesso a acervos, empréstimo de materiais, possibilidade de tirar dúvidas e atividades de revisão durante as aulas são exemplos de respostas institucionais. Também importa planejar tarefas de casa com finalidade clara, duração compatível e alternativas quando dependam de recursos não universalizados. O acompanhamento não deve significar vigilância sobre a intimidade das famílias; sua finalidade é identificar obstáculos educacionais e propor meios possíveis de superá-los.

A responsabilização isolada da família ignora que diferentes responsáveis possuem jornadas, escolaridades e repertórios distintos. A parceria entre escola e famílias pode se concentrar em orientações simples e negociáveis, sem exigir que adultos substituam o professor. Informar o objetivo da atividade e indicar como incentivar a criança a explicar o que aprendeu tende a ser mais adequado do que transformar o domicílio em extensão de aulas que não foram suficientemente mediadas.

5.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS, ATENÇÃO E CRITÉRIOS DE ESTUDO

Recursos digitais podem apoiar o registro de tarefas, o acesso a materiais, a revisão e a colaboração entre estudantes. Ambientes virtuais permitem reunir orientações e oferecer devolutivas; ferramentas de acessibilidade ampliam possibilidades de leitura e produção; plataformas de exercícios possibilitam acompanhar progressos. Esses usos, entretanto, dependem de objetivos claros, mediação docente e avaliação crítica das informações disponibilizadas.

A disponibilidade de respostas imediatas pode criar um desafio específico: concluir a atividade sem percorrer as operações intelectuais que ela deveria mobilizar. Uma explicação encontrada em mecanismo de busca ou gerada por ferramenta automatizada não equivale necessariamente a conhecimento apropriado. Ensinar a estudar em ambientes digitais implica solicitar justificativas, comparação de fontes, reconstrução

com palavras próprias e verificação de informações. As tecnologias precisam apoiar a aprendizagem, não tornar invisível o processo do estudante.

A gestão da atenção merece abordagem pedagógica sem moralização. Diferentes notificações e estímulos podem interromper a continuidade de atividades complexas, mas não é adequado atribuir automaticamente às telas toda dificuldade de concentração. A escola pode ensinar a delimitar objetivos, organizar intervalos, usar recursos de bloqueio de distrações quando apropriado e perceber condições nas quais determinada ferramenta favorece ou prejudica o estudo. O enfoque está na capacidade de fazer escolhas informadas.

O cuidado digital abrange ainda proteção de dados, acessibilidade e inclusão. Nem todas as plataformas são compatíveis com necessidades distintas; algumas exigem conexão contínua ou acumulam informações pessoais sem justificativa pedagógica suficiente. A seleção de recursos para hábitos de estudo deve levar em conta minimização de dados, alternativas não digitais e condições reais de acesso. Uma boa estratégia não deixa de ser pertinente por dispensar tecnologias sofisticadas.

5.3 MOTIVAÇÃO, PERTENCIMENTO E EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO

Aprender a estudar envolve sustentar atividades cuja recompensa nem sempre é imediata. A motivação não pode ser reduzida a uma disposição individual anterior à aula: participa da maneira como os estudantes interpretam as tarefas, reconhecem sua utilidade e percebem possibilidades de progresso. Desafios excessivamente distantes dos conhecimentos disponíveis podem produzir desistência; por outro lado, tarefas repetitivas sem sentido também enfraquecem o envolvimento.

Explicitar objetivos alcançáveis, oferecer escolhas delimitadas e valorizar diferentes formas de participação pode favorecer o engajamento. Quando o estudante compreende por que está realizando determinada revisão e consegue perceber o que avançou, o ato de estudar ganha maior inteligibilidade. Isso não elimina dificuldades, mas cria condições para que sejam abordadas com estratégias e apoios, em vez de interpretadas como prova de incapacidade.

A experiência de errar em público é especialmente sensível em turmas nas quais a comparação entre colegas predomina. A recuperação de conhecimentos e as autoavaliações devem ser organizadas de modo a preservar a dignidade dos estudantes. Perguntas sem nota, discussões em pequenos grupos e possibilidades de revisar respostas podem transformar a dificuldade em parte legítima do percurso. A segurança para reconhecer que não se compreendeu é condição importante para solicitar ajuda.

O pertencimento à comunidade de aprendizagem também modifica os sentidos do estudo. Projetos coletivos, explicações entre pares e circulação de produções oferecem oportunidades de compartilhar modos de aprender. A autonomia, nesse contexto, não significa isolamento ou autossuficiência, mas

capacidade de agir com iniciativa, avaliar recursos disponíveis e reconhecer quando a cooperação favorece a construção do conhecimento.

6 METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e abordagem interpretativa. O objeto de análise são os fundamentos e as implicações pedagógicas do ensino de hábitos de estudo na Educação Básica. Por se tratar de estudo teórico, não houve aplicação de questionários, entrevistas, observações de aula ou coleta de dados com participantes. Consequentemente, os resultados apresentados consistem em categorias interpretativas e em uma proposição pedagógica derivada do diálogo entre as fontes, e não em evidências de implementação ou de eficácia de uma intervenção específica.

O corpus de referência foi constituído por publicações acadêmicas e documentos institucionais diretamente relacionados à aprendizagem autorregulada, à metacognição, às estratégias de estudo, à instrução explícita e às orientações curriculares. Priorizaram-se contribuições reconhecidas na área, com dados bibliográficos verificáveis e pertinência ao problema: Zimmerman (2002), Cepeda et al. (2006), Roediger e Karpicke (2006), Rosenshine (2012), Dunlosky et al. (2013), Brasil (2018) e Education Endowment Foundation (2025). A seleção possui caráter intencional e não pretende constituir revisão sistemática ou levantamento exaustivo da produção científica. A revisão também incorporou duas fontes selecionadas por sua pertinência temática: o capítulo de Souza e Mascarenhas (2022), que discute a responsabilidade pela aprendizagem escolar, e a investigação de Ramalho (2001), dedicada aos hábitos de estudo no ensino básico e secundário português. A análise desses trabalhos foi qualitativa e interpretativa, sem reanálise estatística dos dados originais.

O percurso analítico compreendeu quatro movimentos complementares: delimitação do problema e dos descritores conceituais; leitura dos objetivos, argumentos e principais resultados das fontes selecionadas; aproximação temática entre contribuições convergentes e tensões identificadas; elaboração de eixos de discussão e de uma proposta de práticas escolares. As unidades temáticas que orientaram a interpretação foram: hábitos e autonomia, ensino explícito de estratégias, condições de equidade e acompanhamento formativo. A comparação entre contribuições serviu para evitar que recomendações de natureza experimental fossem transpostas diretamente para a escola sem considerar o contexto pedagógico.

A abordagem interpretativa permite compreender relações entre diferentes níveis de análise, mas impõe limites. Os estudos discutidos adotam desenhos de pesquisa variados e nem todos foram conduzidos em escolas brasileiras ou nas mesmas etapas de escolarização. Dessa forma, as orientações construídas neste artigo são possibilidades fundamentadas, que demandam adequação curricular, avaliação contextual e investigação empírica posterior. Não são apresentadas porcentagens inventadas, depoimentos, gráficos de supostas turmas ou inferências sobre resultados que não foram mensurados.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ENSINAR A ESTUDAR NO COTIDIANO ESCOLAR

7.1 QUATRO EIXOS INTERPRETATIVOS

A articulação das fontes permitiu identificar quatro eixos complementares. O primeiro refere-se ao caráter aprendido dos hábitos: a regularidade, a organização e o uso de procedimentos estratégicos não devem ser pressupostos. O segundo diz respeito à mediação explícita, pela qual o professor demonstra modos de agir e acompanha sua apropriação. O terceiro corresponde à autorregulação, expressa na capacidade progressiva de planejar, monitorar e reavaliar escolhas. O quarto se refere à equidade, que exige considerar tempos, recursos, acessibilidade e experiências anteriores dos estudantes.

Esses eixos se fortalecem mutuamente. O ensino de uma estratégia, se não encontrar oportunidade de reaparecer em diferentes conteúdos, pode permanecer como demonstração pontual. Uma rotina de estudo, quando não inclui monitoramento, corre o risco de converter-se em cumprimento automático. A autonomia, quando desvinculada da mediação, pode virar expectativa dirigida apenas a quem já possui repertório escolar mais amplo. A equidade, por sua vez, precisa orientar o modo como oportunidades de praticar são efetivamente distribuídas no cotidiano.

A síntese sugere que hábitos de estudo são construídos em ciclos de participação. Inicialmente, o estudante observa e experimenta procedimentos com ajuda; depois, emprega estratégias em tarefas similares e compara resultados; gradualmente, passa a selecionar caminhos e justificar escolhas. Esse movimento não é linear: novos conteúdos e maiores demandas podem exigir retorno à modelagem e à prática acompanhada. Aprender a estudar é um processo que se reconfigura ao longo da escolarização.

Também se observa uma tensão importante entre a busca por eficiência e as finalidades amplas da educação. Técnicas de revisão podem contribuir para o domínio de conhecimentos, mas a formação escolar não se esgota na retenção de informações. Interpretar situações, produzir argumentos, participar de debates, investigar problemas e desenvolver posicionamento crítico continuam sendo objetivos centrais. As estratégias de estudo devem estar a serviço dessas aprendizagens, e não substituí-las por um treinamento descontextualizado.

7.2 PROPOSIÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO DE HÁBITOS

A partir do diálogo entre as referências, especialmente a concepção de estudo como ação orientada discutida por Souza e Mascarenhas (2022) e as contribuições de Ramalho (2001) sobre planejamento, propõe-se uma sequência pedagógica flexível composta por cinco movimentos: diagnosticar, demonstrar, praticar com apoio, acompanhar e ampliar a autonomia. O diagnóstico identifica como os estudantes abordam tarefas reais, evitando depender somente de declarações sobre frequência de estudo. A demonstração explicita um procedimento e seu propósito. A prática orientada cria oportunidades de

experimentação com feedback. O acompanhamento verifica usos em diferentes situações; a ampliação de autonomia introduz decisões progressivamente assumidas pelos aprendizes.

A sequência deve ser integrada aos objetos de conhecimento de cada componente. Em uma unidade de leitura, o diagnóstico pode observar como os alunos identificam argumentos; a modelagem explicita a formulação de perguntas; a prática promove uma análise em duplas; o acompanhamento utiliza respostas sem consulta; e a autonomia aparece quando cada estudante escolhe a maneira de revisar uma nova leitura. O hábito emerge do retorno significativo às ações, não de uma aula isolada sobre organização pessoal.

O caráter flexível é fundamental. Algumas turmas podem precisar de maior investimento na leitura de enunciados; outras, em planejamento de tarefas extensas ou em revisão de conhecimentos anteriores. Os procedimentos devem ser ajustados também às necessidades educacionais específicas e aos recursos de acessibilidade disponíveis. A mesma finalidade de aprendizagem pode ser apoiada por registros escritos, materiais ampliados, organizadores visuais ou explicações orais, conforme o contexto.

A escola pode ainda planejar momentos periódicos de observação coletiva. Conselhos de classe e reuniões pedagógicas podem discutir evidências de maior autonomia, barreiras encontradas e adequação das atividades solicitadas. O foco deve permanecer sobre oportunidades de aprendizagem e qualidade das intervenções, evitando usar categorias como 'desorganizado' ou 'sem hábito' para fixar identidades escolares.

7.3 QUADRO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS

Quadro 1 – Possibilidades de ensino de hábitos de estudo na Educação Básica

Dimensão	Ação do estudante	Mediação docente	Indício observável
Planejamento	Definir meta pequena e identificar materiais necessários	Professor demonstra e confere compreensão	Plano simples, ajustado após a tarefa
Leitura orientada	Formular perguntas e reconhecer ideias centrais	Pensar em voz alta e comparar registros	Explicação das relações entre informações
Recuperação ativa	Responder sem consulta e depois conferir	Oferecer feedback sem função punitiva	Identificação do que foi lembrado e do que exige retomada
Revisão distribuída	Retomar conteúdos em diferentes dias	Organizar revisões breves ao longo da unidade	Melhoria na capacidade de explicar ou aplicar
Monitoramento	Registrar dúvidas e escolhas de estratégia	Perguntar o que funcionou e o que pode mudar	Autoavaliação apoiada em produções concretas
Acessibilidade e equidade	Disponibilizar diferentes formatos e tempo escolar	Adaptar apoios e oferecer alternativas não digitais	Participação efetiva de estudantes diversos

Fonte: elaboração própria, a partir da síntese de Zimmerman (2002), Rosenshine (2012), Dunlosky et al. (2013) e Education Endowment Foundation (2025).

Em consonância com a defesa de um acompanhamento formativo presente em Ramalho (2001), o quadro não deve ser lido como escala de classificação dos estudantes. Seu propósito é exemplificar relações

entre ações observáveis, intervenções docentes e indícios de aprendizagem. A existência de determinado registro não autoriza concluir que um hábito esteja consolidado: é necessário acompanhar sua continuidade, adequação a novas tarefas e significado para o estudante. Em uma turma heterogênea, os apoios podem variar, enquanto o compromisso com oportunidades de aprender permanece comum.

As propostas tampouco exigem uma disciplina adicional ou aumento contínuo de tarefas de casa. Muitas podem ser incorporadas a momentos já existentes: abertura de aula, retomada de conteúdos, leitura compartilhada, correção comentada ou fechamento de unidade. A transformação mais importante envolve explicitar estratégias que frequentemente ficam implícitas, oferecendo aos estudantes linguagem e critérios para reconhecer o que fazem quando estudam.

Nesse sentido, o quadro também pode subsidiar a formação continuada de professores. Ao discutir exemplos concretos de mediação, equipes escolares identificam práticas que já realizam, reconhecem lacunas e planejam intervenções compartilhadas. O desenvolvimento de hábitos torna-se, assim, objeto de reflexão coletiva e de acompanhamento curricular, e não projeto paralelo dependente da iniciativa individual de um único docente.

7.4 POSSIBILIDADES DE ACOMPANHAMENTO E LIMITES DA PROPOSTA

A avaliação da proposta, em eventual implementação, deve combinar indícios processuais e evidências de aprendizagem. Registros de planejamento, revisões de trabalhos, comparação entre primeiras e novas respostas, observação de solicitações de ajuda e entrevistas breves podem revelar mudanças nos modos de estudar. É necessário, contudo, distinguir adesão a uma rotina e melhoria efetiva da compreensão. O estudante pode cumprir um cronograma e permanecer com dúvidas; também pode progredir sem apresentar todos os registros padronizados pela escola.

A coleta de evidências deve respeitar princípios éticos, especialmente quando envolve crianças e adolescentes. Dados pessoais e informações sobre a rotina doméstica precisam ser limitados ao que for pedagogicamente necessário, protegidos e tratados segundo as normas aplicáveis. Uma iniciativa de pesquisa que venha a envolver participantes demandará avaliação ética e procedimentos específicos, quando cabíveis. A presente proposta não afirma ter realizado qualquer dessas etapas.

Outro limite é a possibilidade de atribuir às técnicas um poder excessivo. A qualidade dos materiais didáticos, as relações escolares, as condições de trabalho docente, as oportunidades de participação e o acesso ao currículo influenciam os resultados. Estratégias de estudo não compensam automaticamente ensino insuficiente ou desigualdades estruturais. Seu potencial se realiza mais plenamente quando integrado a políticas de acompanhamento, práticas inclusivas e escolhas curriculares consistentes.

Por fim, recomenda-se que investigações futuras examinem a implementação de intervenções em diferentes etapas de escolarização, com instrumentos compatíveis aos objetivos e análise das condições institucionais. Estudos longitudinais poderiam investigar a permanência de hábitos e sua transferência entre disciplinas; pesquisas qualitativas poderiam aprofundar como estudantes compreendem o ato de estudar. Tais possibilidades constituem desdobramentos, e não resultados empíricos deste artigo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o estudo como dimensão aprendida, e não como disposição inata, foi uma das contribuições do diálogo entre Zimmerman (2002), Ramalho (2001) e Souza e Mascarenhas (2022). O percurso desenvolvido neste artigo permite sustentar que aprender a estudar integra o próprio processo de escolarização. Organização, planejamento, leitura estratégica, recuperação de conhecimentos, revisão e monitoramento não podem ser exigidos como capacidades previamente dominadas por todos os estudantes. São aprendizagens que precisam ser nomeadas, demonstradas e praticadas em situações vinculadas aos conteúdos curriculares. Quando a escola explicita esses procedimentos, amplia as possibilidades de participação e de compreensão do trabalho intelectual.

A análise evidenciou que a construção de hábitos não se confunde com disciplina rígida ou com ampliação indiscriminada de tarefas. A regularidade precisa estar associada à qualidade das estratégias e à capacidade de avaliar sua adequação. Estudos sobre autorregulação e metacognição oferecem fundamentos para a formação de estudantes capazes de compreender objetivos, acompanhar o próprio desempenho e ajustar caminhos. As pesquisas sobre recuperação ativa e prática distribuída, por sua vez, contribuem para qualificar escolhas pedagógicas, respeitadas as especificidades dos conteúdos e dos contextos.

O professor ocupa posição central nesse processo, não como responsável por controlar integralmente a rotina dos estudantes, mas como mediador que torna visíveis formas de pensar e aprender. Modelagem, prática orientada, feedback e retirada gradual dos apoios constituem possibilidades de trabalho que podem ser incorporadas às aulas. A autonomia, portanto, não surge da ausência de mediação: constrói-se por meio de intervenções que permitem assumir responsabilidades progressivas e reconhecer quando é necessário buscar ajuda.

A dimensão da equidade impõe uma condição adicional. Atribuir exclusivamente às famílias a consolidação do estudo pode aprofundar diferenças entre aqueles que dispõem de tempo, espaço e materiais e os que enfrentam restrições. A escola deve garantir oportunidades reais de experimentar estratégias durante a jornada escolar, planejar tarefas acessíveis e considerar diferentes modos de participação. Ensinar a estudar é, nessa perspectiva, uma escolha pedagógica inseparável do compromisso com o direito à aprendizagem.

A proposição apresentada constitui uma síntese teórica e não um modelo validado empiricamente. Sua contribuição reside em reunir fundamentos e transformar a questão dos hábitos de estudo em objeto explícito de planejamento, acompanhamento e reflexão docente. A resposta ao problema investigado aponta que o ensino intencional de estratégias, articulado às condições concretas dos estudantes, favorece a construção gradual da autonomia. Ensinar conteúdos continua indispensável; ensinar a estudar amplia as condições para que esses conteúdos sejam compreendidos, retomados e mobilizados com crescente independência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: **MEC**, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

CEPEDA, Nicholas J. et al. Distributed practice in verbal recall tasks: a review and quantitative synthesis. **Psychological Bulletin**, v. 132, n. 3, p. 354-380, 2006. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354.

DUNLOSKY, John et al. Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 14, n. 1, p. 4-58, 2013. DOI: https://doi.org/10.1177/1529100612453266.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. Metacognition and self-regulated learning. 2. ed. London: **EEF**, 2025. Disponível em: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition. Acesso em: 8 nov. 2026.

RAMALHO, Joaquim. **Os hábitos de estudo em estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do 1º ano do ensino secundário**. 2001. Monografia – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2001.

ROEDIGER, Henry L.; KARPICKE, Jeffrey D. Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention. **Psychological Science**, v. 17, n. 3, p. 249-255, 2006. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x.

ROSENSHINE, Barak. Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. **American Educator,** v. 36, n. 1, p. 12-19, 39, 2012. Disponível em: https://www.aft.org/sites/default/files/Rosenshine.pdf . Acesso em: 8 nov. 2026.

SOUZA, Jerson Sandro Santos de; MASCARENHAS, Suely A. do N. Hábitos de estudo e responsabilidade pela aprendizagem escolar. In: MEDEIROS, Adriana Francisca de; BATISTA, Eliane Regina Martins; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento (org.). **Perspectivas e desafios no ensino de ciências e humanidades**. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022. p. 205-221.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.