

Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música

TEACHING IN THE PERSPECTIVE OF SOCIAL COGNITIVE THEORY: INITIAL DISCUSSIONS FROM THE MUSIC TEACHING

ROBERTA GURGEL AZZI Universidade Estadual de Campinas – Unicamp ▶ betazzi@uol.com.br

ANA PAULA BASQUEIRA¹ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp ▶ anabasqueira@hotmail.com

ANA CRISTINA GAMA DOS SANTOS TOURINHO Universidade Federal da Bahia – UFBA ▶ cristtourinho@gmail.com

resumo

O presente trabalho objetiva discutir o Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação (em inglês, *Self-Regulation Strategies Development* – SRSD) para práticas promotoras de aprendizagem autorregulada dos estudantes. Esse modelo é baseado na Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Bandura. No artigo, o Modelo SRSD é problematizado na articulação com os aportes teóricos da TSC em contexto aplicado de ensino coletivo de violão como instrumento complementar em um curso superior, explorando possibilidades de práticas no ensino. A análise realizada oferece evidências de que explorar o modelo SRSD em contextos distintos pode ser um caminho inovador.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Social Cognitiva, desenvolvimento de estratégias de autorregulação, ensino de violão.

abstract

This article focuses on the Development Model of Self-Regulation Strategies (SRSD) for promoting self-regulated learning practices of students. This model is based on Social Cognitive Theory (SCT), proposed by Bandura. In the article, the SRSD model is brought into discussion in articulation with the theoretical contributions of SCT. This takes place in the applied context of guitar collective teaching as a supplementary instrument in a higher education program, exploring possibilities for practices for teaching. The analysis offers evidence that exploring the SRSD model in different contexts can be an innovative way.

KEYWORDS: Social Cognitive Theory, self-regulation strategies development, teaching guitar.

1. Bolsista de Doutorado CNPq (Processo 141673/2014-1).

Introdução

Neste trabalho será discutida a perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC) em sala de aula, com particular atenção ao uso do modelo *Self-Regulation Strategies Development* (SRSD), formulado por Graham e Harris (2003), como referencial para práticas promotoras de aprendizagem autorregulada do aluno. O Modelo SRSD será problematizado na articulação com os aportes teóricos da TSC em contexto aplicado de ensino coletivo de violão como instrumento suplementar em um curso superior, explorando possibilidades de práticas no ensino.

Entre as diversas perspectivas teóricas em psicologia, a TSC tem sido explorada no campo educacional como importante contribuição para os processos de aprendizagem (Zimmerman; Schunk, 2003). A Teoria Social Cognitiva é uma teoria psicológica geral que vem sendo desenvolvida por Albert Bandura, ao longo de sua trajetória profissional iniciada em 1954, e que tem no livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, publicado em 1986 (Bandura, 1986), uma organização de seus constructos em uma única obra. Bandura, Azzi e Polydoro (2008) apresentam o conjunto dos constructos em livro com tradução de artigos originais do primeiro autor.

A literatura educacional que explora a perspectiva banduriana é extensa e revela a importante contribuição de autores experts na teoria e com empiria construída a partir desse referencial, como Dale Schunk, Barry Zimmerman, Anita Woolfolk, Frank Pajares e outros. Embora com expressiva literatura disponível sobre a TSC e os contextos de ensino-aprendizagem, principalmente fora do Brasil, ainda são escassos relatos sobre a TSC em sala de aula e, mais especificamente, em música. Alguns livros introdutórios de psicologia educacional têm neles inserido um capítulo referente à abordagem, incluindo alguma discussão sobre o ensino, caso de Ormrod (2003), Santrock (2009) e Woolfolk (2007).

Ainda que alguns autores tenham explicitado aspectos que devem ser contemplados no ensino a partir da TSC e que tenham destacado pontos para favorecer a aprendizagem autorregulada pelo aluno, poucas são as sistematizações que articulam aspectos teóricos e práticas de ensino em sala de aula, até porque a decisão de uso de qualquer estratégia sempre requer um diálogo contínuo do professor com o contexto de ensino e a sustentação teórica que ilumina sua prática. Tourinho e Azzi (2014) fazem um exercício assistemático de aproximação da Teoria Social Cognitiva ao ensino coletivo de violão para alunos do curso superior em música. Embora realizado sem um eixo ou roteiro de análise pré-definido, o trabalho das autoras permitiu perceber o potencial da teoria nas práticas de ensino de um instrumento musical (violão) e a necessidade de maior sistematicidade na leitura teórica das práticas usadas no ensino desse instrumento. Esse movimento inicial é ponto de partida para a exploração que se faz neste artigo, em busca de discussões mais sistematizadas sobre a teoria em sala de aula e, especialmente, sobre a teoria na prática de ensino.

A seguir, será apresentada, a título de contextualização, uma incursão não exaustiva de menções à teoria em sala de aula, bem como de práticas que buscam promover a aprendizagem autorregulada do aluno nessa perspectiva.

A TSC e as práticas de ensino

Explicações sobre os constructos da TSC podem ser encontradas em Bandura, Azzi e Polydoro (2008) e Azzi (2014) e não serão detalhadas neste texto. O presente trabalho objetiva abordar alguns aspectos teóricos e definições relacionadas às possibilidades de práticas na instrução, mais especificamente, no ensino de violão.

A apresentação de alguns conceitos pode auxiliar a discussão sobre a Teoria Social Cognitiva e as práticas de ensino. No Quadro 1, apresentado a seguir, serão expostas, com algumas adaptações para o contexto da música, as definições de Zimmerman, Bonner e Kovach (2002)² para os conceitos modelação, aprendizagem autorregulada, autorregulação (em contexto educacional), automonitoramento, autoavaliação, autoeficácia e *feedback*.

QUADRO 1

Definição de conceitos da Teoria Social Cognitiva propostas por Zimmerman, Bonner e Kovach (2002), com adaptações inseridas pelas autoras para o ensino de música

Conceito	Definição
Modelação	Ensinar através de demonstrações e explicações, tais como mostrar como resolver problemas musicais seguindo um passo a passo gradual e encorajando a imitação do aluno.
Aprendizagem autorregulada	Uma abordagem para o aprendizado que envolve o estabelecimento de metas, o uso da estratégia, automonitorização e autoajuste para adquirir uma habilidade, tal como a melhoria do repertório e da técnica em geral.
Autorregulação	Pensamentos autogerados, sentimentos e ações que são voltadas para consecução de objetivos do estudo dirigido em classe e com reflexos desejados no estudo individual.
Automonitoramento	Observação sistemática e deliberada de aspectos públicos e privados evidentes de seu desempenho em uma determinada tarefa, como compreensão de uma peça musical, seja através da leitura ou da percepção auditiva.
Autoavaliação	Ocorre quando os estudantes julgam sua eficácia pessoal, muitas vezes, a partir de observações e gravações de performances anteriores e resultados.
Autoeficácia	O grau em que uma pessoa se sente capaz de realizar com sucesso uma determinada tarefa, tal como resolver um tipo de problema musical.
Feedback	Informações derivadas do desempenho dos colegas experientes, professores ou de autoavaliação, tais como dados de eficácia.

Reeve e Tseng (2011, p. 258) destacam o engajamento agêntico do aluno ao mencionarem a “contribuição construtiva do aluno no fluxo de instrução que recebem”. Esse é um aspecto interessante, pois insere ativamente o estudante em sala de aula. Adentrando as contribuições da Teoria Social Cognitiva, segundo a visão de autores que a analisam em contexto escolares, Ormrod (2003, p. 334) descreve cinco princípios teóricos a respeito dos conceitos básicos da TSC, a saber:

- 1) As pessoas aprendem observando outros;
- 2) Aprendizagem é um processo interno que pode ou não resultar em mudança comportamental;
- 3) O comportamento é dirigido a objetivos específicos;
- 4) O comportamento é autorregulado;

2. As definições foram traduzidas livremente e os exemplos foram adaptados para o contexto da música.

- 5) Efeitos indiretos do reforçamento e punição. Nesse item é importante destacar que, no texto, a autora descreve cinco caminhos de influência do reforçamento e punição a partir da visão sociocognitiva.

O Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação – o SRSD

Entre os relatos sistematizados de pensar o ensino, os trabalhos de Karen Harris e Steve Graham propõem uma discussão organizada que será apresentada a seguir e tomada como eixo norteador da discussão objeto deste trabalho. Graham e Harris (2003) desenvolveram, no domínio da escrita em inglês como primeira língua, o modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação, em inglês *Self-Regulation Strategies Development (SRSD)*, no ensino como uma forma de promover nos estudantes o comportamento estratégico de estudo, habilidades autorregulatórias e disposições motivacionais para o estudo.

O SRSD tem consistentemente resultado em ganhos importantes e significativos em cinco aspectos principais de desempenho dos alunos (Harris et al., 2009, apud Harris et al., 2011):

- 1) Elementos de estilo inclusos na escrita;
- 2) Qualidade da escrita;
- 3) Conhecimento de escrita;
- 4) Abordagem à escrita; e
- 5) Autoeficácia.

Segundo os autores, melhorias têm sido registradas no uso de estratégias de planejamento e revisão pelos estudantes, e tais melhorias têm sido mantidas de forma consistente pela maioria dos estudantes ao longo do tempo, embora alguns estudantes precisem de sessões de reforço para manutenção em longo prazo. Muitos alunos têm mostrado generalização através de contextos, professores e na mídia escrita.

Na linha de investigação considerando o modelo SRSD, os autores mencionam cinco características críticas da instrução (Harris; Graham et al., 2008; Harris; Sant'Angelo et al., 2008, apud Harris et al., 2011):

- 1) Conhecimento sobre escrita, estratégias de escrita (estilo geral e específico) e estratégias de autorregulação são ensinadas explicitamente e desenvolvidas;
- 2) Estudantes são vistos como colaboradores ativos que trabalham com o professor e uns com os outros durante a instrução;
- 3) As instruções são individualizadas, de modo que os processos, habilidades e conhecimentos são adaptados às necessidades e capacidades dos estudantes. Os objetivos são ajustados ao desempenho atual de cada estudante, com os escritores mais aptos se encaminhando para objetivos mais avançados. A instrução é ainda mais individualizada através do uso de *feedbacks* e suportes individualmente ajustados;
- 4) A instrução é o critério usado como base, e não o tempo;
- 5) SRSD é um processo contínuo em que as novas estratégias são introduzidas e estratégias ensinadas previamente são aprimoradas ao longo do tempo.

Nesse sentido, os autores afirmam que o SRSD na escrita não é um programa de escrita ou um currículo completo, mas um elemento efetivo de instrução de escrita. Harris et al. (2011) afirmam que são seis os estágios instrucionais usados para introduzir e desenvolver a escrita e as estratégias de autorregulação no método SRSD. Durante os estágios, os professores e alunos colaboram para a aquisição, implementação, avaliação e modificação dessas estratégias, sendo que esses estágios podem ser reordenados, combinados, revisitados, modificados e excluídos com base nas necessidades individuais dos alunos.

Segundo Harris et al. (2011), o modelo SRSD contempla uma série de procedimentos para garantir a generalização das estratégias. Dentre os exemplos citados pelos autores, encontram-se:

- 1) Identificar oportunidades para usar a escrita e/ou estratégias de autorregulação em outros contextos;
- 2) Discutir sobre tentativas de utilizar as estratégias outras vezes;
- 3) Lembrar os alunos de fazer uso das estratégias nas situações apropriadas;
- 4) Analisar a necessidade de os procedimentos serem modificados com outras tarefas e em novos contextos; e
- 5) Avaliar o sucesso desses processos durante e depois das instruções.

Os autores descrevem o SRSD em seis estágios, a saber: desenvolvimento e ativação de conhecimento prévio, discussão, modelação, memorização, suporte e desempenho independente. A seguir, serão discutidas as características principais de cada estágio e um exemplo ilustrativo.

1) Desenvolvimento e ativação de conhecimento prévio: os alunos com habilidades e conhecimentos prévios precisam compreender, aprender e aplicar as estratégias de escrita e de autorregulação que são desenvolvidas nessa fase. Exemplos de atividades que podem ser utilizadas incluem leitura, análise e discussão de textos modelo e de textos considerados ruins. Também, tarefas que possibilitem aos alunos identificar o próprio desempenho e a relação com autorrelatos positivos e negativos são características desse estágio.

2) Discussão: no estágio de discussão, professores e alunos continuam a falar sobre o que bons escritores fazem quando planejam, compõem ou revisam. São observados os elementos específicos de estilo ou as partes que tornam a escrita efetiva e agradável à leitura. Nesse estágio, alunos e professores discutem a estratégia a ser utilizada, estabelecem os objetivos e exploram como e quando a estratégia pode ser utilizada, lançando as bases para a generalização, não limitando a discussão à sala de aula ou à tarefa. Os professores podem ter alunos que registram e examinam o desempenho, sendo feito de forma positiva, com ênfase nas mudanças que ocorrerão mediante a aplicação da estratégia. Cabe também pontuar que os estudantes são ensinados a selecionar os objetivos de modo individual e específico para: a) aprender a estratégia; b) usá-la; e c) manter a mesma em uso. Os objetivos são revisados frequentemente nos demais estágios. Materiais de suporte para o uso da estratégia (cartões e organizadores, por exemplo) e materiais para suporte da autorregulação (gráficos de automonitoramento) podem ser introduzidos nesse estágio ou mais tarde.

3) Modelação: é considerada fundamental para um ensino eficiente. O professor dá o modelo em voz alta, demonstrando como e quando usar a escrita e as estratégias de

autorregulação ao longo do processo de escrita. O professor dá o modelo de como definir metas específicas para a tarefa de escrita, monitorar o autodesempenho e o autorreforço. As autoinstruções para definição de problemas, foco na atenção e planejamento, implementação de estratégias, autoavaliação, enfrentamento e autorreforçamento são usadas pelo professor enquanto serve como modelo. Depois disso, o professor auxilia os alunos a desenvolver uma pequena lista de autoinstruções pessoais para serem utilizadas antes, durante e depois da escrita. Essas instruções são registradas numa folha de papel para serem usadas por toda a instrução. É importante salientar que alguns estudantes podem precisar ter uma estratégia-modelo, muitas vezes; além disso, modelos colaborativos e uso de pares como modelos podem ser utilizados quando apropriado.

4) Memorização: começa, na realidade, no primeiro estágio, conforme os alunos participam de atividades divertidas e atraentes para ajudá-los a memorizar os passos de estratégia, o significado de cada passo e seus autorrelatos personalizados. Nesse momento, os professores precisam estar certos de que os alunos memorizaram e compreenderam sua importância antes de passar para o próximo estágio.

5) Suporte: inicialmente, o suporte do professor, a escrita e as estratégias de autorregulação são usados pelos alunos enquanto eles compõem juntos. Gradualmente, os alunos assumem a responsabilidade pela escrita e pelas estratégias de autorregulação; dicas, interação e orientação são removidas enquanto os estudantes demonstram independência e uso efetivo da estratégia. Nesse estágio, os alunos e professores continuam a planejar para iniciar a generalização e manutenção das estratégias. É considerado o estágio mais longo dos seis para os alunos que têm significativa dificuldade de escrita.

6) Desempenho independente: para demonstrar independência, são oferecidas oportunidades aos estudantes para usar suas escritas e estratégias de autorregulação sem o suporte do professor ou dicas. Sessões de reforço nas quais as estratégias são revisadas, discutidas e apoiadas novamente podem ser usadas quando necessário, para que a estratégia se mantenha. Para estabelecer a generalização, deve ser dada aos estudantes a oportunidade de uso da escrita e de estratégias de autorregulação; eles têm que aprender em novos contextos, com diferentes professores e com outras tarefas de escrita apropriadas.

Para ilustrar o modelo SRSD, seus estágios e aplicação propriamente dita, segue-se um exemplo fictício para análise. Cabe ressaltar que os estágios podem ser reordenados, combinados, modificados a depender das necessidades individuais dos alunos (Harris et al., 2011).

Neuza é professora de redação do ensino médio e sempre enfrentou dificuldades para garantir o engajamento dos alunos nas atividades de escrita. Então, ao invés de propor atividades isoladas, ela decidiu desenvolver um projeto dentro da escola, a criação de um jornal. São os alunos da disciplina de redação os responsáveis pela escrita do jornal da escola, que é publicado mensalmente e distribuído a todos os alunos.

Quando Neuza pensou na proposta, sabia que ela poderia ser interessante e despertar o interesse dos alunos, mas tinha clareza das dificuldades enfrentadas pela maioria no que dizia respeito à escrita. A ideia do jornal poderia motivá-los, mas seria necessário garantir que eles realizassem as pequenas atividades e se sentissem capazes para não desistirem no caminho. Assim, a professora organizou uma oficina com textos escritos anteriormente pelos

alunos, bem como selecionou algumas matérias publicadas para apresentação. Neuza criou uma atividade para que eles pudessem identificar um texto bem escrito, além de analisar os próprios trabalhos e identificar os pontos que necessitavam de melhorias (estágio 1).

A partir dessa tarefa, Neuza iniciou uma discussão contemplando as estratégias utilizadas por bons escritores e que poderiam ser adotadas pelos seus alunos. Também, fez propostas de atividades para que seus alunos exercitassem o uso das estratégias e identificassem quando e como poderiam utilizá-las. Essas atividades ocorreram semanalmente, nas aulas da própria disciplina (estágio 2).

Durante a realização das oficinas, Neuza criou com os alunos um momento para a definição das pautas que seriam abordadas no jornal: quais assuntos seriam abordados, quais alunos seriam responsáveis por cada texto, se haveria alguma seção de entrevistas no jornal, quem seria a pessoa entrevistada, quem seriam os alunos responsáveis pela busca de patrocínios e organização das marcas dos patrocinadores no espaço do jornal. Além disso, tudo foi trabalhado considerando prazos de entrega que garantissem o desenvolvimento do conteúdo e a publicação do exemplar no prazo de um mês. Neuza mostrou aos alunos exemplos de matérias que poderiam ser escritas, mostrou jornais de outros colégios, sugeriu pautas, indicou datas que deveriam ser seguidas, ou seja, trabalhou com os alunos fazendo uso da modelação (estágio 3).

A partir desse estágio, Neuza notou que os alunos poderiam desenvolver as atividades com maior independência, desde que eles garantissem a memorização (estágio 4) das estratégias de escrita que deveriam ser utilizadas nos textos. Assim, algumas reuniões semanais contemplavam exercícios de memorização das estratégias e, também, a confecção de alguns cartazes com dicas que eram colados nas paredes da sala.

A partir da construção dos textos pelos alunos, Neuza passou a trabalhar com os pequenos grupos orientando a escrita específica do material, dando suporte (estágio 5) para garantir a manutenção do uso das estratégias ensinadas. Finalmente, com o objetivo de tornar seus alunos independentes (estágio 6), Neuza criou uma página no jornal denominada “pensamento livre”, em que os alunos poderiam publicar seus textos livremente, sem o suporte da professora ou sem que ela desse dicas, permitindo que os alunos aplicassem, sozinhos, os conhecimentos de escrita ensinados e buscando garantir a generalização do uso das estratégias ensinadas.

O exemplo de Neuza buscou ilustrar como é feito o uso do SRSD, considerando todos os estágios que compõem o modelo. Mas, além disso, contemplou um aspecto importante mencionado por Graham e Harris (2005), que é fundamental que a tarefa proposta seja autêntica, garantindo o engajamento dos alunos. Assim, no exemplo de Neuza buscou-se deixar claro que todas as estratégias utilizadas já eram conhecidas e previamente testadas, confirmando a proposta dos autores que sinalizam a importância de se fazer uso de estratégias já validadas, sempre começando por propostas mais simples e, gradualmente, elevando o nível de dificuldade das estratégias.

Uma proposta de ensino coletivo de violão na perspectiva do modelo SRSD

Segundo McPherson e Renwick (2011), a aprendizagem de um instrumento, que envolve cognição e atividades motoras, exige autorregulação por parte do músico. Para os autores, os jovens músicos precisam aprender como fazer uso de muitos comportamentos variados para melhorar o desempenho, incluindo escolher, modificar e adaptar estratégias, estruturar e controlar o ambiente enquanto a aprendizagem ocorre, e buscar ativamente o conhecimento em todas as fontes disponíveis.

A seguir, vamos explorar um exercício de análise da articulação teórica da TSC e práticas de ensino em sala de aula, considerando o modelo SRSD e refletidas a partir do ensino coletivo de violão. Para que esse exercício exploratório ganhe base real, faremos a discussão considerando uma prática concreta do ensino de violão em situações de ensino coletivo em um curso de graduação. Essa decisão pauta-se na necessidade de que a análise seja feita garantindo amplo conhecimento da teoria e da prática de ensino de determinado conteúdo, condição que a formação das autoras, no conjunto, permite para a realização desse exercício, ainda que inicial. É preciso lembrar que essa síntese é um primeiro esforço mais sistematizado de pensar teoria e prática iluminada pela TSC por este conjunto de autoras.

No Quadro 2 o leitor encontrará cinco colunas, assim inseridas: Estágios do ensino segundo modelo SRSD; Característica da instrução que pode ser inferida do modelo; Potenciais constructos teóricos presentes; Exemplos de práticas no ensino em contexto de ensino coletivo de violão; Comentários. À exceção da primeira coluna, que descreve os seis estágios da instrução propostos por Graham e Harris (2003), as demais decorrem de análise das autoras baseadas em leituras realizadas sobre a TSC, o modelo SRSD e a prática de ensino de violão.

Na coluna Característica da instrução, que pode ser inferida do modelo, foi realizada uma tentativa de pareamento entre os estágios e as características que o modelo prevê para a situação de ensino-aprendizagem. Já na terceira coluna, Potenciais constructos teóricos presentes, o exercício foi destacar os constructos teóricos da TSC que mais parecem estar em cena na descrição do estágio, ainda que outros constructos estejam presentes no contexto de ensino. As quarta e quinta colunas, Exemplos de práticas no ensino em contexto de ensino coletivo de violão e Comentários, expandem a articulação teórica discutida nas colunas anteriores para o contexto do ensino coletivo de violão

Estágios do ensino segundo Modelo SRSD	Característica da Instrução que pode ser inferida do modelo	Potenciais constructos teóricos presentes	Exemplos de práticas no ensino em contexto de ensino coletivo de violão	Comentários
Desenvolvimento e ativação do conhecimento prévio	Estratégias de autorregulação dos alunos	Autorregulação	Escolher exemplos musicais de boa qualidade sonora para serem ouvidos pelos alunos. Solicitar aos mesmos que toquem a peça e verifiquem/comparem o som produzido com o ouvido anteriormente. O professor pede ajuda aos colegas para analisar a qualidade do som de cada um.	Elabore atividades que possibilitem ao aluno aplicar o conhecimento existente. As atividades devem permitir aos alunos identificar o seu nível de conhecimento, comparando com níveis mais avançados (que se deseja alcançar).

Estágios do ensino segundo Modelo SRSD	Característica da Instrução que pode ser inferida do modelo	Potenciais constructos teóricos presentes	Exemplos de práticas no ensino em contexto de ensino coletivo de violão	Comentários
Discussão	Alunos colaboradores ativos	Agência do aluno	A partir do desempenho demonstrado pelos alunos no estágio anterior, o professor explica como deve ser o estudo: diário, em períodos curtos (para evitar cansaço muscular), concentrado e visando objetivos específicos, a serem determinados individualmente. Os alunos discutem os passos sugeridos com o professor e os colegas, colocando as suas dificuldades e concordâncias.	Discuta com os alunos o cenário de estudo "ideal". Discuta os hábitos de estudo atuais e compare com o ideal, identificando as dificuldades encontradas pelos alunos no cumprimento do planejamento.
Modelação	Instrução individualizada e como critério de evolução e não o tempo	Modelação - exposição a modelos	O professor escolhe um trecho de uma peça que está sendo estudada e mostra ao estudante como seguir os passos para resolver um problema técnico e/ou musical. Os colegas opinam a respeito das tentativas, ajudando-o a otimizar os passos de estudo.	Discuta em classe as diferentes opiniões de como resolver um mesmo problema, seja técnico ou musical.
Memorização	Instrução como critério de evolução e não o tempo	Modelação – descrição processo de aprendizagem	O professor pede que os alunos descrevam os passos que foram trabalhados, de memória. Os colegas ajudam, reforçando positivamente ou corrigindo.	Para fixar uma rotina de estudo, é preciso repetir os passos quantas vezes sejam necessários.
Suporte	Individualização do ensino Evolução da aprendizagem	Desenvolvimento da autoeficácia do aluno Desenvolvimento da autorregulação do aluno	O professor ratifica a estratégia ensinada e pede que os estudantes a apliquem em uma nova peça. A classe trabalha em pequenos grupos (duplas) e apresenta para os colegas as suas estratégias.	Exercitar os mesmos procedimentos com novas situações técnicas e musicais.
Desempenho independente	Individualização do ensino Evolução da aprendizagem	Aprendizagem autorregulada	O professor pede que os alunos descrevam estratégias para realizar diferentes atividades, como leitura à primeira vista, estudos técnicos e de repertório. Os colegas opinam e reforçam a estratégia do colega em acordo ou desacordo com as estratégias pessoais.	Estimule a independência dos estudantes, proporcionando um desempenho mais efetivo.

QUADRO 2

Modelo de registro reflexivo sobre o ensino de música (especificamente, ensino coletivo de violão) em sala de aula considerando o Modelo SRSD e a TSC

Reforçando o fato de que aprender música é um processo no qual a imitação e o reforço dos pares são altamente recomendáveis, o aprendizado de um instrumento de forma coletiva deve aproveitar as estratégias propostas. Assim, além de escutar exemplos retirados da internet, conversar informalmente com outros músicos, ouvir gravações, a sala de aula pode se tornar uma forma de partilha de experiências, mediadas pelo professor. Alguns paradigmas do ensino tutorial tradicional de violão devem ser isolados, tais como a tendência ao isolamento, pois violonistas aprendizes não fazem parte de grupos ou orquestras; a convivência e a explanação de ideias musicais devem ser estimuladas, isto é, o aluno precisa aprender a dizer “como faz”; a concorrência deve ser considerada uma forma saudável de fazer o melhor possível; é preciso aprender a esperar a vez, a se expressar de forma gentil a respeito da performance do colega.

No caso do ensino de violão em um curso de graduação aqui explorado, as atividades podem ser também desenvolvidas com diferentes faixas etárias e em diferentes níveis e contextos de conhecimento musical. Em um curso de graduação, trabalhamos, nesse exemplo, com violão como instrumento suplementar, isto é, como segundo instrumento de um curso de licenciatura em música. Os resultados a serem alcançados com estudantes de nível superior de um curso de bacharelado em instrumento poderão ser diferentes, no sentido de demandar outros aspectos na leitura do modelo. Da mesma forma, trabalhando com estudantes em cursos livres, conservatórios ou projetos sociais, as técnicas a serem aplicadas vão depender do contexto e do grau de habilidade musical, além da faixa etária. Assim, mesmo tendo sido desenvolvido para a instrução específica de escrita, o modelo SRSD parece ser passível de transposição para o ensino de diferentes disciplinas e níveis de ensino, demonstrando a relevância da TSC no contexto educacional.

Conclusão

Após o percurso de aproximação com os constructos da TSC, de explicitação de contribuições que essa perspectiva oferece aos contextos de ensino e aprendizagem, das considerações apresentadas sobre o ensino a partir desse aporte teórico e da exposição do modelo de SRSD como uma proposta sistematizada de ver a TSC no ensino, terminamos este artigo marcando ser essa explicitação articulada de referenciais interessante para pensar o ensino.

A análise realizada para o ensino coletivo de violão, a partir da reflexão aqui apresentada, oferece evidências de que explorar o caminho do SRSD em contexto diferenciado de sua origem pode ser um caminho interessante e inovador. Como pauta em continuidade a essa reflexão, será mais bem explorado o caminho aqui anunciado para o ensino de violão, e a implementação da mesma lógica para o ensino de outros conteúdos.

De qualquer maneira, o que este artigo procurou fazer ao discutir o Modelo SRSD na articulação com os aportes teóricos da TSC, e explorando-o em possibilidades de práticas no ensino coletivo de violão, foi marcar um caminho para a discussão do ensino a partir da visão sociocognitiva. Ainda que seja apenas análise teórica exploratória da articulação entre teoria-modelo específico de ensino-ensino de música, o caminho apontado parece promissor. Para além de outros estudos, seja no ensino de música ou de outras disciplinas, muito há ainda a ser explorado para que a contribuição advinda da Teoria Social Cognitiva apropriada pelo campo educativo possa ser reconhecida também no contexto das práticas de ensino.

Referências

- AZZI, Roberta Gurgel. *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. V. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (Eds.). *Teoria Social Cognitiva, conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R. Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In: SWANSON, H. Lee; HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve. (Eds.). *Handbook of research on learning disabilities*. New York: Guilford, 2003. p. 383-402.
- GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R. Guidelines for implementing writing strategy instruction. In: GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R. *Writing better – effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2005. p. 157-166.
- HARRIS, Karen R. et al. Self-regulated learning processes and children's writing. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance – Educational Psychology Handbook Series*. New York: Routledge, 2011. p. 187-202.
- MCPHERSON, Gary E.; RENWICK, James M. Self-regulation and mastery of musical skills. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance – Educational Psychology Handbook Series*. New York: Routledge, 2011. p. 234-247.
- ORMROD, Jeanne Ellis. Social cognitive views of learning. In: ORMROD, Jeanne Ellis. *Educational Psychology: developing learners*. 4th ed. Pearson Education, NJ, 2003.
- REEVE, Johnmarshall; TSENG, Ching-Mei. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, p. 257-267, 2011. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- SANTROCK, John W. Abordagens sociocognitiva e comportamental. In: SANTROCK, John W. *Psicologia Educacional*. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.
- TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta Gurgel. Ensino de Violão para alunos não violonistas na Graduação em Música da Escola de Música da UFBA: estratégias para desenvolver o aprendizado. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas. *Anais...* Campinas: ABCM, 2014.
- WOOLFOLK, Anita. *Educational psychology*. 10. ed. Boston: Pearson Education Inc, 2007.
- ZIMMERMAN, Barry J.; BONNER, Sebastian; KOVACH, Robert. *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. 3. ed. Washington: American Psychological Association, 2002.
- ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (Eds.). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. p. 431-457.

Recebido em
04/04/2016

Aprovado em
20/06/2016

Roberta Gurgel Azzi é livre docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental – NEAPSI. Publica, orienta e realiza investigações a partir do referencial da Teoria Social Cognitiva.

Ana Paula Basqueira é psicóloga, mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutoranda (bolsista CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp.

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho é doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e tem pós-doutorado na Unicamp. É professora associada da UFBA, com experiência em música, atuando especificamente em educação musical, no ensino coletivo de violão e no ensino de violão à distância.