

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

RAFAEL VIEIRA PORSANI

**TEORIA SÓCIOINTERACIONISTA E AUTOEFICÁCIA: UMA VISÃO
CRÍTICA REFLEXIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2020

RAFAEL VIEIRA PORSANI



**TEORIA SÓCIOINTERACIONISTA E AUTOEFICÁCIA: UMA VISÃO
CRÍTICA REFLEXIVA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Ensino de Ciências - Polo UAB do Município de Araras, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador: Prof^a. Dr. Elias Lira dos Santos
Junior.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2020



TERMO DE APROVAÇÃO

TEORIA SÓCIOINTERACIONISTA E AUTOEFICÁCIA: UMA VISÃO CRÍTICA
REFLEXIVA

por

RAFAEL VIEIRA PORSANI

Esta monografia foi apresentada às 15h30min do dia 19 de setembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Ensino de Ciências - Polo de ARARAS, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **Aprovado**.

Prof. Dr. Elias Lira dos Santos Junior
UTFPR – Câmpus Medianeira
(Orientador)

Prof^a. Dra. Juliane Maria Bergamin Bocardi
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Dra. Marcia Antonia Bartolomeu Agustini
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso-.

Dedico este trabalho à Deus, que me dá forças para continuar nesta caminhada. Também aos meus pais, meu filho e a minha namorada.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

Ao meu orientador professor Elias Junior pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grato a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“É precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano.”

Friedrich Engels.

RESUMO

PORSANI, Rafael Vieira. **A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E AUTOEFICACIA: UMA VISÃO CRÍTICA REFLEXIVA**. 31f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.

Este trabalho teve como temática as práticas pedagógicas que são baseadas nas teorias sociointeracionista e autoeficácia. Nesse sentido têm-se duas abordagens pedagógicas de aprendizagem: a autoeficácia de Bandura e o sociointeracionismo de Lev Vygotsky, pelas quais nortearam esse trabalho. Assim sendo o objetivo da pesquisa foi apresentar essas concepções teóricas sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento. Para isso fez-se uma revisão sistemática da literatura, considerando uma abordagem qualitativa, com uma reflexão das teorias ao final. Verificou-se que se faz necessário novos formatos de educação, onde o professor passe a ser o mediador do processo de aprendizado, aumentando a capacidade dos alunos e das escolas, sobre os fracassos escolares em nosso país e que, tanto a autoeficácia como o sociointeracionismo em si, superam o formato tradicional de ensino, sobrepondo a falência educacional nacional.

Palavras-chave: Rendimento escolar. Mediação. Educação.

ABSTRACT

PORSANI, Rafael Vieira. **SOCIO-INTERACTIONAL THEORY AND SELF-EFFICACY: A REFLECTIVE CRITICAL VISION**. 31f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Federal Technology University – Paraná. Medianeira, 2020.

This work was based on pedagogical practices that are based on socio-interactionist theories and self-efficacy. In this sense, two pedagogical approaches to learning are adopted: Bandura's self-efficacy and Lev Vygotsky's sociointeractionism, by which they guided this work. Thus, the objective of the research was to present these theoretical conceptions about the learning and development process. For this, a systematic review of the literature was made, considering a qualitative approach, with a reflection of the theories at the end. It was found that new education formats are necessary, where the teacher becomes the mediator of the learning process, increasing the capacity of students and schools, about school failures in our country and that, both self-efficacy and socio-interactionism itself, overcome the traditional format of teaching, overlapping the national educational failure.

Keyword: School performance. Mediation. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Sistema de Autorregulação do Comportamento.....	18
Figura 2- A Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	25

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	12
3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	13
3.1. ESCOLAS, EDUCAÇÃO E ENSINO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.	13
3.2. A CRENÇA DA AUTOEFICÁCIA E A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC).....	14
3.2.1. Capacidade Vicariante, Processo Afetivo e Autorregulação.	16
3.2.2. A Autoeficácia e o Contexto Escolar.....	19
3.3. O SOCIOINTERACIONISMO	20
3.3.1. A Cultura, a Linguagem, as Artes e o Brincar.....	21
3.3.2. A Aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	23
3.4. SÍNTESE REFLEXIVA DA LITERATURA.....	26
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	28

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, pois tem potencial para instrumentalizar os sujeitos para ação sobre a realidade (SAVIANI, 1980, p. 120).

A escola, na atualidade, ainda é o principal ambiente educacional, perdura a visão pedagógica de ser disciplinadora; e também, na maioria das vezes o método pedagógico tradicional prevalece sobre as demais correntes pedagógicas (ACHKAR; LEME; SOARES; YUNES, 2017).

Diante dessas considerações acerca da função da escola existem algumas preocupações relacionadas com sua organização político-pedagógica, destacando-se aspectos do processo ensino-aprendizagem, compreendendo mais especificamente o ato de ensinar e aprender que compreende a sala de aula e seus principais protagonistas, ou seja, professores e alunos (VIEIRA; BASTIANI; DONNA, 2009).

Assim sendo, a educação aos moldes tradicionais, juntamente com as estruturas de poder, mantém essa relação do capital, entre os explorados e os exploradores, ou seja, ditando os moldes educacionais brasileiros, principalmente nas escolas públicas, determinando os fracassos escolares no território nacional.

Portanto esse trabalho suscitou a aprendizagem, a formação da personalidade humana vinculada ao seu potencial criativo, tornado o processo de ensino aprendizagem a atividade pessoal do aluno mediada pelo professor, tendo como premissas, as abordagens entre as concepções da teoria Sociointeracionista de VYGOSTIKY, e Autoeficácia de BANDURA que remete ao estudo da Teoria Social Cognitiva (TSC), sob uma visão crítica, um olhar sistêmico, uma dimensão teórica e um prima reflexivo.

Nesse sentido a pesquisa apresentou, de forma teórica e holística, a relação intrínseca entre o sociointeracionismo e a autoeficácia, considerando o ser humano como capaz, de se desenvolver e aprender.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Essa seção consiste na delimitação do estudo, uma vez que artigos pertencentes a periódicos que integram outras seções de bibliotecas eletrônicas poderiam também contribuir para a discussão da produção do conhecimento sobre os temas em questão: autoeficácia e o sociointeracionismo.

Desta forma este trabalho concentrou-se em fontes de pesquisa, artigos científicos publicados em periódicos da educação e da pedagogia. Essa modalidade de produção, juntamente com o conjunto da produção bibliográfica, é a mais facilmente acessada. O acesso aos artigos foi através da biblioteca virtual SCIELO (<http://www.scielo.org>).

Para a revisão bibliográfica, sob uma ótica qualitativa, foram percorridos os seguintes passos de análise: leitura exaustiva de cada artigo visando a uma compreensão global e à descoberta da abordagem utilizada pelos seus autores; identificação das ideias centrais de cada artigo; comparação entre os diferentes núcleos de sentido presentes nos artigos estudados; classificação dos núcleos de sentido em eixos mais abrangentes (temas) em torno dos quais giravam as discussões dos autores e redação interpretativa dos temas.

Para a temática da autoeficácia foram feitas pesquisas nos periódicos: Psicologia: Teoria e Pesquisa, Psicologia: Reflexão e Crítica, Psicologia Escolar e Educacional, Revista Brasileira de Educação, Educar em Revista, Revista Educação Especial. O artigo mais antigo encontrado sobre o assunto nessa biblioteca foi publicado em 2005. Assim, o período estudado foi de 2005 a 2020. O primeiro acesso sobre autoeficácia encontrou os seguintes assuntos: Autoeficácia; Rendimento escolar; Teoria Social Cognitiva.

Para o sociointeracionismo foram feitas pesquisas nas publicações: Ciência & Educação (Bauru), Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, Educar em Revista, Psicologia & Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Revista Portuguesa de Educação. O artigo mais antigo encontrado sobre o assunto nessa biblioteca foi publicado em 2005. O primeiro acesso sobre sociointeracionismo encontrou os seguintes assuntos: teoria crítica e sociointeracionismo; mediação; educação e teoria crítica.

3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

3.1. ESCOLAS, EDUCAÇÃO E ENSINO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.

No início do *século XX*, a população dos países capitalistas passou a perceber que o desenvolvimento científico e tecnológico, não estava crescendo paralelamente ao bem-estar da sociedade. A sociedade passou a ver a ciência e a tecnologia com um olhar mais criterioso (DAMKE, 1995).

Surgiram então os estudos que envolvem as Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS), os quais tiveram sua origem no final dos anos 60, início dos anos 70, devido a preocupações com o meio ambiente e com o desenvolvimento de bombas químicas e nucleares, oriundas do desenvolvimento científico e tecnológico (DAMKE, 1995).

Ressalta-se que o Movimento CTS, tem penetração na área relativa ao ensino e pesquisa didática associada às disciplinas científicas. Para inúmeros docentes, a Física, a Química, a Biologia e a Matemática lidam com questões mais específicas, que estão fora dessa problemática, e com esse tipo de pensamento continuam a trabalhar uma pedagogia cujos conhecimentos são abstratos, fragmentados e incapazes de dar conta dos aspectos sociais em sua complexidade (DAMKE, 1995).

No entanto, a sociedade em geral, na atualidade passa por muitas mudanças, em nível global e local, e diariamente a aprendizagem e a escola, devem se tornar um espaço democrático e crítico, na qual ampliar as possibilidades para um ensino mais eficaz por meio de ambientes que sejam sedutores e criativos. Usando também as novas tecnologias em prol de um trabalho educativo, inovador e dinâmico, sendo precursor de novas práticas pedagógicas, que possam tornar a educação mais interessante, próxima do aluno e de sua atenção (DAMKE, 1995).

A educação como um todo como está posta, percebe-se a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, especialmente do professor que é a figura mais próxima do aluno, que realiza as atividades pedagógicas e participa ativamente do processo ensino-aprendizagem (GRAMSCI, 2001).

Nisso temos duas abordagens pedagógicas de aprendizagem: a autoeficácia de Bandura, e sociointeracionismo de Lev Vygotsky pela qual esse trabalho se baseou.

O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2000, p. 95).

A escola passa a não ser somente, um local educativo para formação do ser humano para mercado de trabalho, mas também para predisposição do desenvolvimento humano para sociedade democrática, e a cidadania plena (SAVIANI, 2000).

A educação e o ensino-aprendizagem passam a ser comprometidas com a visão dos alunos sobre o papel da comunidade científica na sociedade, já que, como futuros cidadãos, poderão ficar limitados, somente às ideias tecnicistas, ou seja, o ensino se converte então, em cientificismo, onde, acabam sendo abstratos, e fragmentados; quando não percebem que suas fórmulas podem servir não para promover o bem-estar social, mas para aprofundar as desigualdades entre pessoas, grupos ou nações (DAMKE, 1995, p. 65).

3.2. A CRENÇA DA AUTOEFICÁCIA E A TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)

Albert Bandura, um dos maiores psicólogos da atualidade, desenvolveu uma teoria, que explica o comportamento humano nos diversos contextos, tanto que a Teoria Social Cognitiva (TSC) é aplicada na educação e na saúde, mas seu destaque maior é no ambiente educacional (ALVES; BARBOSA; CAMPOS; MENEZES, 2020).

De acordo com a TSC, as crenças de eficácia coletiva, por sua vez, referem-se ao modo como os membros de um grupo julgam as capacidades desse grupo para realizar determinadas atividades (ANDRADE; GIRAFFA; VICARI, 2003).

Nessa perspectiva teórica, a eficácia coletiva é considerada como uma crença compartilhada que se desenvolve na percepção de cada membro sobre a capacidade dos outros indivíduos participantes do mesmo grupo (incluindo ele mesmo) (FERNANDEZ; PONTES; RAMOS; SILVA, 2016).

Esse é um ponto chave na teoria, pois se considera a interatividade e a coordenação dinâmica de cada integrante para julgar as capacidades coletivas do grupo. Dessa forma, quanto menor for a variação entre os julgamentos dos indivíduos referente à eficácia do seu grupo, mais coesa será a crença, constituindo-se uma crença grupal compartilhada, que se torna uma estrutura normativa e cultural (ANTLOGA; COELHO; MAIA; TAKAKI, 2016).

Ressalta-se, no entanto, que, quando há intensa variação na percepção dos indivíduos referente à eficácia coletiva do grupo, isto pode indicar uma crença menos coesa, decorrente de problemas na dinâmica da interação dos membros, bem como na realização de tarefas (BANDURA, 1986, 1997 apud FERNANDEZ; PONTES; RAMOS; SILVA, 2016).

De fato, sendo um modelo explicativo do comportamento humano, e de acordo com a TSC (BANDURA, 1986), as pessoas, em parte, são produtos de seus ambientes, tendo, no entanto, a capacidade para selecionar, criar e transformar as diversas circunstâncias ambientais às quais são expostas. Essa capacidade lhes permite influenciar cursos de acontecimentos, motivar, orientar e reorientar suas ações (FERNANDEZ; PONTES; RAMOS; SILVA, 2016).

A modelação, que é um grande destaque para a TSC, diferentemente da modelagem para o Behaviorismo; ou seja, a aprendizagem que o sujeito obtém e que se desenvolve, sendo, a partir da observação de modelos sociais, então se aprende, a partir da exposição que tenho a outros modelos, ao comportamento de outras pessoas (VENDITTI JÚNIOR; WINTERSTEIN, 2010).

Então o que acontece consigo, e com o outro, influenciará na aprendizagem que tenho sobre si próprio, sendo um processo muito mais complexo que a mera imitação (BANDURA, 1986).

Segundo Bandura (2008), “Criamos uma série de experimentos para testar a noção de que a tradução comportamental ocorre por meio de um processo de concepções de igualação”.

As representações cognitivas transmitidas por meio de modelação servem como guias para a produção de desempenhos hábeis e como padrões para fazer ajustes corretivos no desenvolvimento da proficiência comportamental (VENDITTI JÚNIOR; WINTERSTEIN, 2010).

A ação controlada, com *feedback* instrutivo, serve como um veículo para converter concepções em desempenhos proficientes” (BANDURA, 2006).

O *feedback*, é muito utilizado pela TSC no ambiente educacional, em que a TSC perpassa por uma abordagem que acredita no poder das crenças, sobre o comportamento humano, não invalidando a importância do contexto social. Quando se variou o comportamento modelado e recompensado, as crianças adotaram respostas motoras recompensadas, discrimináveis (BANDURA, 2004).

Além da modelação, que tão bem, a TSC diferencia da modelagem, temos a autoeficácia, que é definida em quatro mecanismos, segundo Bandura (2004):

- i) modelação social: a observação de outros atuando como modelos bem sucedidos permite que o indivíduo identifique conhecimentos e habilidades;
- ii) persuasão social: quando as pessoas são persuadidas a atuar de forma a obter sucesso, elas confiam mais em sua capacidade e afastam-se de situações nas quais podem falhar;
- iii) estados emocionais: as pessoas também julgam suas capacidades em função de seus estados emocionais, ansiedade e depressão como sinais de sua deficiência pessoal;
- iv) experiências de maestria: as experiências de domínio em relação ao exercício de alguma atividade ou habilidade apresentadas como o mais efetivo recurso para fortalecer crenças de autoeficácia. (BANDURA,2004).

Esses quatro mecanismos definidos acima, elevam a capacidade do ser humano, que é definida como grande propulsor de autoeficácia, nesse contexto tem-se as técnicas de mensuração de autoeficácia, em situações bem especificadas, dado que é em relação a elas que a pessoa se julga ou não capaz (BANDURA, 1986; PAJARES, 1996).

3.2.1. Capacidade Vicariante, Processo Afetivo e Autorregulação.

Outros aspectos influenciam o desenvolvimento da autoeficácia, que é estudado pela TSC, que são: - A capacidade vicariante; - O processo afetivo e o - Aspecto autorregulador, sendo esses importantes enfoques para o estudo do processo de ensino-aprendizagem (LOOSL; SANT'ANA, 2007).

Na capacidade vicariante, ou seja, sendo a capacidade de observar, de aprender observando, o outro. Na crença de autoeficácia pelas experiências vicárias, que é a experiência de observação de comportamento do outro, se tem um modelo social alguém que identifica, percebe características suas em outra pessoa, consegue algo com um resultado positivo (BANDURA, 1977).

Em um capítulo intitulado *Vicarious processes: a case of no-trial learning*, “apresento os resultados de nossos estudos, que mostram que a aprendizagem

observacional não exige respostas ou reforçamento”. “A modelação social ocorria por meio de quatro subfunções cognitivas, abrangendo processos de atenção, representação, tradução ativa e processos motivacionais” (BANDURA, 1977).

No processo afetivo, onde é fortemente afetado pela crença da autoeficácia, porque pode influenciar na quantidade de estresse e ansiedade que uma pessoa vai experimentar diante de determinadas atividades. A eficácia no processo de seleção pode interferir no curso da vida através da influência nas escolhas de atividade e ambientes. As pessoas tendem a evitar atividades e situações que elas acreditam exceder suas capacidades (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

A autoeficácia, ela é diferente da autoestima, pois são conceitos muito amplos, a autoeficácia é específica, por exemplo: posso “me achar muito boa” para escrever textos, mas “não me acho boa” para fazer cálculos, logo não tenho confiança - não tenho autoeficácia. Isso não abala a autoestima permitindo-nos compreender que não se é bom e nem ruim em tudo (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Para Bandura (2001),

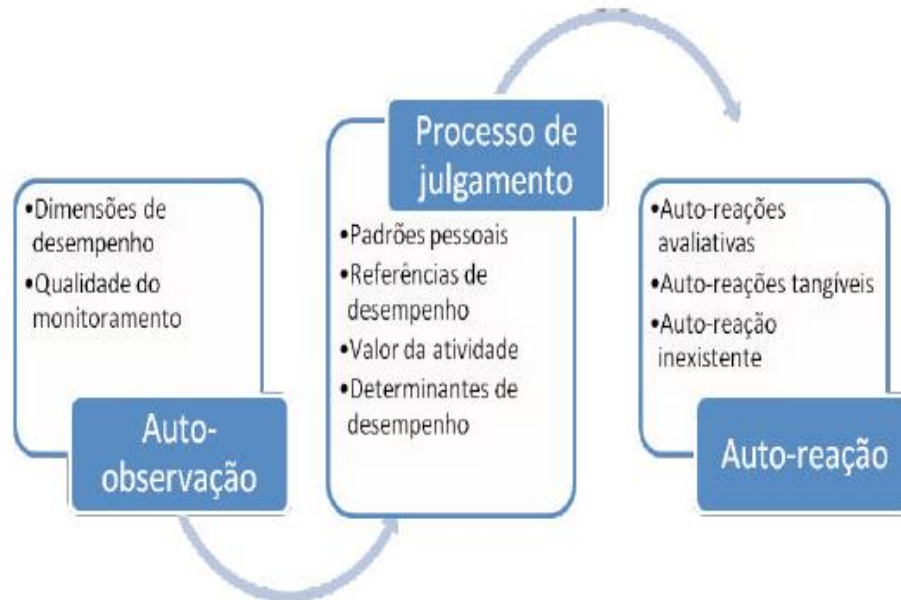
minha entrada no campo da autoeficácia deu-se por acaso. No desenvolvimento e avaliação do tratamento de domínio orientado, concentramo-nos em três processos fundamentais: o poder do tratamento para promover mudanças psicossociais, a generalidade ou alcance das mudanças efetuadas e sua durabilidade ou manutenção. Após demonstrar o poder desse modo de tratamento em cada uma dessas dimensões avaliativas, explorei a possibilidade de uma outra função – o poder de um tratamento de criar resiliência em experiências adversas. (BANDURA, 2001).

Para o aspecto da autorregulação, Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), em texto introdutório na perspectiva sociocognitiva destacam o relevante papel da autorregulação no exercício da agência humana - capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente.

As pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários (BANDURA, 2001, 2006, 2008).

Na Figura 1 apresenta-se o sistema de autorregulação do comportamento.

Figura 1- Sistema de Autorregulação do Comportamento.



Fonte: Adaptado de Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006).

A autorregulação depende da esfera de enfrentamento, as suas disfunções podem abrir caminho para a conduta transgressora, abuso de substâncias, transtornos alimentares e depressão crônica. Em cima disso explicam-se muitos comportamentos problemáticos de alunos (SILVA; SIMÃO, 2016).

As pessoas não vivem suas vidas de forma autônoma. Muitas das coisas que buscam somente podem ser alcançadas por meio de esforços socialmente interdependentes, ampliando a concepção da agência humana à agência coletiva, baseada na crença compartilhada das pessoas em suas capacidades conjuntas de produzir mudanças em suas vidas por meio do esforço coletivo, tornando a teoria generalizável para culturas e atividades de orientação coletiva. (BANDURA, 2001, 2002).

A importância de valorizar e desenvolver a confiança desses sujeitos em suas competências, não perdendo de vista, que se tem que lidar com dados de realidade, fortalecendo a confiança individual, nos casos em que ele não tenha desenvolvida a habilidade que ele não precisava (BANDURA, 1997).

3.2.2. A Autoeficácia e o Contexto Escolar

Na década de 70 houve muitos trabalhos e pesquisas acadêmicas pelo mundo afora, inspirados na autoeficácia. Assim sendo, a distinção entre crença de eficácia pessoal no ensino e crença de eficácia do ensino em geral, tem sido comumente adotada pela maioria dos pesquisadores, que também comprovaram dever-se sempre distinguir essas diferenças (HOY & WOOLFOLK, 1993).

No contexto escolar, as crenças de autoeficácia tanto de professores como de alunos situam-se entre as mais estudadas, como um indivíduo a perceber, compreender, aprender e realizar (PAJARES, 1996).

Para Bandura (1977) enquanto que eficácia pessoal no ensino corresponde seguramente a autoeficácia percebida, o conceito de eficácia geral no ensino não possui correspondência com o conceito de expectativas de resultados.

Assim a autoeficácia, tem sido bastante estudada no meio científico, por conta da sua aplicabilidade, por conta do quão, factivo ela tem sido tanto na prática, dos profissionais quanto os professores acreditam na sua capacidade para alcançar resultados positivos em sala de aula (BANDURA, 1986).

A eficácia dos professores diz respeito ao quanto o professor acredita na sua capacidade para envolver seus alunos nas atividades, quanto ele acredita na sua capacidade para estimular a estudar e obter bons resultados (BANDURA, 1986).

As crenças de autoeficácia para os professores e educadores em geral, acabam por assumir uma característica coletiva pelo fato deles interagirem socialmente e buscarem em grupos os mesmos objetivos sofrendo, enquanto grupo, as mesmas limitações e obstáculos (BANDURA, 1986; GIBSON; DEMBO, 1984; PAJARES, 1996; SHACHAR e SHMUELEWITZ, 1997).

A crença de autoeficácia deixam os estudantes mais confiantes permitindo-os um maior engajamento no processo de estudar, possibilitando-os acreditarem que irão conseguir um resultado positivo, fomentando adequadamente sua escolha profissional, pois a confiança do sujeito na sua capacidade para desempenhar determinadas tarefas influencia em suas escolhas profissionais. (GIBSON; DEMBO, 1984; PAJARES, 1996).

Então, quando o estudante, percebe que já não vai conseguir, nem se engaja na atividade. Esse é o grande ponto na autoeficácia, é importante que deva ser considerada como estratégia de ensino-aprendizagem (FLODEN, 1986).

Os professores em sala ao fazerem comparações entre os alunos, podem mitigar a autoeficácia. Então as comparações vão mitigando a autoeficácia dos estudantes, ou seja, um ambiente educacional com efeitos revigorantes ou deletérios à escola e a sociedade em geral, chegando a formar uma espécie de cultura (BANDURA, 1997; FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986).

As crenças de autoeficácia de professores são julgamentos que os professores, como indivíduos, desenvolvem sobre suas capacidades de alcançar resultados relacionados à aprendizagem e ao comportamento dos seus alunos. Essas crenças impactam significativamente as ações docentes (GIBSON & DEMBO, 1984; TSCHANNEN-MORAN & HOY, 2001).

As crenças de autoeficácia de professores têm sido relacionadas de forma positiva a vários fatores, como sucesso acadêmico, ensino mais eficaz, maior envolvimento da família (GIBSON & DEMBO, 1984; HOY & WOOLFOLK, 1993), assim como motivação dos alunos (BANDURA, 1997).

Diferentes estudos constataram a influência exercida pelas crenças de eficácia coletiva de professores em vários aspectos do contexto escolar. Professores que acreditam na capacidade coletiva para ensinar seus alunos de forma eficaz, contribuindo para o desenvolvimento de sua escola (GODDARD; LO GERFO & HOY, 2004), sentem-se encorajados a partilhar decisões organizacionais (ROSS, HOGABOAM-GRAY & GRAY, 2003) e, conseqüentemente, exercem algum tipo de ação sobre as normas sociais do espaço escolar (GODDARD, 2001).

Níveis elevados de eficácia coletiva favorecem escolas com professores mais capazes de lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de apoiar os pais e de tê-los como parceiros no processo ensino-aprendizagem (BANDURA, 1997).

3.3. O SOCIOINTERACIONISMO

O SOCIOINTERACIONISMO tem em seu maior expoente Lev Semyonovich Vygotsky,

Lev Semyonovich Vygotsky ganhou destaque na psicologia americana a partir da publicação, em 1962, da sua monografia *Pensamento e Linguagem* (Thought and Language). Há cinco anos, por sugestão de Alexander Luria,

concordamos em editar uma coletânea de ensaios de Vygotsky que representasse toda a sua produção teórica geral, na qual a relação entre pensamento e linguagem era um dos aspectos mais importantes. (COLE; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991, P.3).

Lev Vygotsky nasceu na Bielorrússia, e viveu no período de 1896 a 1934, período histórico importante, especialmente o grande fato histórico é a 1ª GUERRA MUNDIAL, a REVOLUÇÃO RUSSA (URSS), e ascensão do socialismo.

Quando Lev S. Vygotsky, advogado, filólogo, e historiador, iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, já havia contribuído com vários ensaios para a crítica literária (COLE; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991).

Influenciado por sua época, e pela ascensão do Socialismo, logo pelas ideias de Marx, Vygotsky acreditava que poderia estudar o desenvolvimento cognitivo, a psicologia e a formação do ser humano, através do viés marxista. Em toda sua obra o marxismo está presente, assim sendo o sociointeracionismo enxerga o ser humano como um sujeito sócio-histórico e transformador. Uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia resume, de forma precisa a teoria sociocultural de Vygotsky dos processos psicológicos superiores (COLE; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991).

3.3.1. A Cultura, a Linguagem, as Artes e o Brincar.

No sociointeracionismo a aprendizagem e processo de ensino-aprendizagem perpassa pela cultura, a linguagem, as artes e o brincar, onde tem grandes destaques, além do meio social e suas interações, enxergando o ser humano como sujeito histórico-social (SILVA, 2005).

Para Vygotsky (1998) o indivíduo é como um objeto permeado pela cultura e pela linguagem. O contexto sócio-histórico é fundamental atuando como um mediador desse processo de aprendizagem. O sujeito ele é constituído, e se constitui, numa cultura em um determinado contexto social e histórico, logo a ênfase de Vygotsky é no meio social. Assim, para LEV:

a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento são de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKYV, 1998, p.61).

No sociointeracionismo a constituição do sujeito, se forma na cultura, e se dá através da atividade, que é a forma como o sujeito age e interage com o meio social, quando esse sujeito nasce num meio social, e desse meio social ele se torna um indivíduo (SILVA, 2006).

Na sociedade, diferentes linguagens estão presentes (como a língua, a música, a matemática), tradições, costumes, emoções e muito mais e são importantes no desenvolvimento humano. O acesso, e o domínio a essas diferentes linguagens propiciam o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas distintas (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Os signos elaborados pela cultura servem como instrumentos intelectuais que exigem do homem e lhe possibilitam uma diferenciação do pensamento em relação aos animais. Um dos pontos cruciais do desenvolvimento humano, que altera o curso de seu pensamento, é a conquista da fala (SILVA, 2000).

Uma das ferramentas que faz o intercâmbio do indivíduo com o meio cultural são os signos, sendo os símbolos signos, representados pela linguagem; sendo essa verbal ou escrita (COLE; JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991):

É através da linguagem, que nós acessamos o pensamento, ninguém faz transmissão de pensamento. Como acessar o pensamento do outro, como sabemos que o outro está pensando, como nos comunicamos, entre as diversas subjetividades? Através dos signos e através da nossa linguagem, então as atividades, as ferramentas, e os signos propiciam o acesso à subjetividade do sujeito (VYGOTSKY, 2005),

Vygotsky (2005) afirma que:

o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. (VYGOTSKY, 2005, p. 63).

No sociointeracionismo além da cultura e da linguagem, outro fator muito importante para o desenvolvimento do ser humano, são as artes; que em geral como um todo, tem um grande destaque. A função das artes revela-se, então, organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo, atuando como, solução e vazão à tensão angustiante. "A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência (...)" (VYGOTSKY, 2001, p.310).

Os elementos artísticos, e seus significados, são produzidos e transmitidos socialmente. Cada objeto de arte expressa a história e a cultura dos artistas e dos seres humanos em suas determinadas épocas (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Os sentimentos que despertam e superam também são históricos. Sobre a arte, diz Vygotsky (VYGOTSKY, 2001, p. 308) que "o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se. [...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos".

No sociointeracionismo além da compreensão que as artes têm um papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano; entende-se também que além do desenvolvimento artístico, da cultura, e da linguagem, o brincar é muito importante. Como algo que vai além de dar prazer, ou desprazer para uma criança (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Então, para Vygotsky (1991):

definir o brincar como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brincar, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. (VYGOTSKY, 1991).

3.3.2. A Aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Vygotsky (2001) afirma que: "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento".

No Sociointeracionismo a Aprendizagem e a ZDP são fatores muito importantes para a formação do ser humano em seu meio social. O sociointeracionismo define por si que, o desenvolvimento acontece depois da aprendizagem; então, é aprendendo que os sujeitos se desenvolvem, quando já atingiram determinado desenvolvimento representando uma mudança substancial (BOTELHO, 2016).

No sociointeracionismo acredita-se também, que pela interação social, a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio e, por conseguinte, a conquista da fala (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

A compreensão do significado difere da construção do sentido ao se tratar da criança em relação ao adulto. A palavra expressa um significado, mas o sentido

pode variar de pessoa para pessoa, de uma situação vivida à outra (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Vygotsky (2005) diz também que:

a criança tem uma forma distinta do adulto de elaborar conceitos. Com a aprendizagem da fala começa na criança um processo de construção de conceitos que só se completará na puberdade: “[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade”. [...] A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. (VYGOTSKY, 2005, p. 72-73).

No sociointeracionismo temos o destaque importante para a formação do desenvolvimento e da aprendizagem, que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é tudo o que o aluno pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional devido (BOTELHO, 2016).

O nível de desenvolvimento mental de um aluno nem sempre corresponde ao nível de (ZDR). Considera-se o a ZDR, é o estágio no qual o aluno é capaz de resolver as situações problemas apresentadas sem ajuda do professor (RUBEGA, 2013).

A ZDP se relaciona com a diferença entre o que o aluno consegue realizar sozinho, a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que é aquilo que, embora não consiga realizar sozinho, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente, que pode ser um adulto, colega mais velho; ou seja, aquilo que a criança tem desenvolvimento real, aquilo que a criança sabe fazer (RUBEGA, 2013).

Segundo Vygotsky (1989):

propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Nessa percepção ele criou esse conceito de (ZDP), em que a criança tem um nível de (ZDR), que consiste naquilo que ela já sabe fazer, denomina-se ZDP à distância entre o nível de ZDR, determinado pela capacidade do sujeito de resolver problemas de modo independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela dependência do sujeito, da orientação de um adulto, ou

colaboração de companheiros mais capazes, para obter a solução de problemas. (RUBEGA, 2013).

As crianças pré-escolares teriam um desenvolvimento real de conceitos cotidiano mais ou menos parecido independente da cultura. Independente, da sua fase de desenvolvimento. Crianças mais escolarizadas conseguiriam ter um desenvolvimento de conceito científico muito superior do que as crianças não escolarizadas (VIGOTSKY; COLE, 1998).

Um adulto, ou seja, o professor no ambiente de escolarização, esse professor vai atuar na sua ZDP, ou seja, o desenvolvimento de habilidade próximo àquilo que ela já sabe (BOTELHO, 2016).

Uma representação pictórica da ZDP é apresentada na Figura 2.

Figura 2- A Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP).



Fonte: Botelho (2016).

3.4. SÍNTESE REFLEXIVA DA LITERATURA

No sociointeracionismo a prática inspirada pode significar a oportunidade de ações transformadoras onde aprender de forma compartilhada, dinâmica e interativa pressupõe uma educação realmente libertadora (SILVA, 2000).

Cabe ao educador utilizar estratégias de ensino que movam os educandos e os levem à indagação, à experimentação, a adaptações ao meio e assimilação do novo. Esse processo, contudo, não reproduz indivíduos idênticos, pois há outros fatores em questão (CANABARRO; SCHMIDT; TEIXEIRA, 2018).

O professor será um mediador e incentivador do conhecimento, aquele que suscitará o entusiasmo do aluno quanto às propostas educacionais. O trabalho de educar requer humildade pedagógica para uma educação realmente libertadora, na qual os sujeitos se formam e se transformam criticamente, conscientes de seu papel na sociedade (BZUNECK, 2017).

Já para a abordagem da autoeficácia, a experiência escolar pode contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento, tendo impacto sobre as experiências futuras do indivíduo (MARTURANO, 1997).

Os atrasos e problemas de aprendizagem foram, durante muito tempo, considerados como uma deficiência em determinada habilidade. No entanto, as teorias da deficiência apresentaram grandes dificuldades para estabelecer uma relação direta entre a dimensão psicológica atingida e o rendimento acadêmico (BORUCHOVITCH, 1994; MARTÍN & MARCHESI, 1995).

A interligação dos dois autores, Vygotsky e Bandura, considerando tanto o sociointeracionismo como a autoeficácia, permite e admite enxergar o ser humano como um ser capaz, a desenvolver e aprender.

Dentre os pontos principais da aplicação das teorias estão os questionamentos de como, no Brasil, os estudantes irão desenvolver a ZDP e Autoeficácia? Considerando que as escolas, no País, não apresentam as mínimas condições para a formação de um sujeito emancipado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho demonstrou que a escola como formato tradicional, não sana as dificuldades que diariamente os alunos passam, como: exclusão social, preconceito, despreparo dos professores, infraestruturas obsoletas, para as necessidades da educação, para o século XXI.

Desta forma propõe-se como objeto de melhoria dos processos pedagógicos a metodologia da autoeficácia de Bandura e o sociointeracionismo de Vygotsky.

A proposta considera um formato de educação que por si só, vise a formação da personalidade humana vinculada ao seu potencial criativo, tornando o processo de ensino aprendizagem uma atividade pessoal do aluno mediada pelo professor, despertando o potencial inerente ao ser humano e sua capacidade, como sujeito histórico e transformador, onde o professor exercerá um papel mediador e incentivador do conhecimento, promovendo o entusiasmo do aluno quanto às propostas educacionais.

Tanto a autoeficácia como o sociointeracionismo superam o formato tradicional de ensino e, por conseguinte, a falência educacional, promovendo o desenvolvimento humano e a melhoria do processo ensino-aprendizagem, de forma que os alunos não apenas memorizem conceitos, mas que tenham a oportunidade de dar significado ao conhecimento adquirido, a partir de suas vivências e experiências, participando ativamente da tomada de decisões nas relações de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

A autoeficácia, então é uma variável muito importante, que impacta no desenvolvimento, e também especificamente o estudante. A grande problemática do nosso País é quanto aos aspectos estruturais e organizacionais de ensino, infraestrutura básica, que em sua maioria inviabiliza a aplicação de novas propostas metodológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHKAR, A.; LEME, V. B. R.; SOARES, A. B.; YUNES, M. A. M. Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol.21 nº3 Maringá set./dez. 2017. Páginas 417 – 426.

ALVES, B. M.; BARBOSA, R. P. C.; CAMPOS, P. C.; MENEZES, A. N. A Influencia da Crença da Autoeficácia no desempenho dos alunos do IFMG - BAMBUÍ. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol.24. Maringá. 2020. Epub Agosto 21, 2020.

ANDRADE, A. F.; GIRAFFA, L. M. M.; VICARI, R. M. Uma Aplicação da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky para construção de um Modelo de Aluno. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE - IM/UFRJ. 2003.

ANTLOGA, C.; COELHO, E.; MAIA, M.; TAKAKI, K. Autoeficácia e Qualidade de Vida no Trabalho: um estudo com policiais militares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.32 no.spe Brasília. 2016. Epub 27-Mar-2017.

AZZI, R. G., POLYDORO, S. A. J., & BZUNECK, J. A. Considerações sobre a autoeficácia docente. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro. *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp.149-159). Campinas: Alínea. 2006.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. 1977.

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

BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. 1997.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. 2001.

BANDURA, A. Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth. In P. Schmuck & W. Schultz (Eds.), *The psychology of sustainable development* (pp.209-238). Dordrecht: Kluwer. 2002.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42 (10), 613-630. 2004.

BANDURA, A. Towards a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*. Retrieved April 28, 2006, from <<http://www.des.emory.edu/mfp/BanPPS2006>>. 2006.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp.69-95). Porto Alegre: Artmed. 2008.

BANDURA, A.; WOOD, R. Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 805-814. 1989.

BOTELHO, R. Aprofundar Conhecimentos Teóricos sobre a Zona do Desenvolvimento Proximal. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional (PD). Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. 2016.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Páginas: 10, 129-139. 1994.

BZUNECK, J. A. As Crenças de Auto-eficácia dos Professores. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, set./dez. 2017.

CANABARRO, R. C. C.; SCHMIDT, C.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 24 nº2 Bauru abr./jun. 2018. Páginas 229 – 246.

COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE Vygotski, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. Organizadores. 1991, P.3.

DAMKE, I. R. O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: M WITTRICK (ED.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, p. 505-526. 1986.

FERNANDEZ, A. P. O.; PONTES, F. A. R.; RAMOS, M. F. H.; SILVA, S. S. C. Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.32 nº1 Brasília jan./mar. 2016.

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. doi:10.1037//0022-0663.76.4.569. 1984.

GODDARD, R. D. Collective efficacy. A neglected construct in study of schools and student achievement. *Journal of Education Psychology*, 93 (3), 467-476. Doi: 10.1037// 0022-0663.93.3.467. 2001.

GODDARD, R.D.; LO GERFO, L. & HOY, W.K. High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Education Policy*, 18(3), 403-425. Doi: 10.1177/0895904804265066. 2004.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, a. v. 1. 2001.

HOY, W. K., & WOOLFOLK, A. E. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 335-372. 1993.

LOOSL, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. *Educar em Revista*, Nº30 Curitiba. Páginas 165 – 182. 2007.

MARTURANO, E. M. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: Condições de resiliência e vulnerabilidade. Em E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.). *Estudos em saúde mental* (pp. 132- 145). Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP. 1997.

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 7-35) (M. A. G. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. DOSSIÊ: COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO. *Educ.rev.* no.36 Curitiba 2010.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, v. 66, n. 4, p 543-78, 1996.

ROSS, J. A.; HOGABOAM-GRAY, A.; Gray, P. The contribution of prior student achievement and school processes to collective teacher efficacy in elementary schools. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago. 2003.

RUBEGA, C. Aprender a ensinar, do ensinar a aprender e do aprender a aprender. MELHORES PRÁTICAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Programa de Formação de Professores. CEETPS, julho. 2013.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, p. 120. 1980.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SHACHAR, H.; SHMUELEVITZ, H. Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junior High Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22; 53-72. 1997.

SILVA, J.; SIMÃO, A. M. V.. Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol.20 nº1 Maringá jan./abr. 2016. Páginas 89 – 100.

SILVA, R. G. D. A importância da teoria sociointeracionista na formação de professores do ensino médio. *Psicologia em Estudo*, vol.5 nº 1 Maringá Mar. 2000. Páginas 139 – 143.

SILVA, W. R. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, v.18 nº2 Braga. 2005. Páginas 215 – 239.

SILVA, W. R. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. *Revista Brasileira de Educação*, v.11 nº33 Rio de Janeiro set./dez. 2006. Páginas 470 – 486.

TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. Eficácia do professor: capturando uma construção elusiva. Outubro de 2001. *Ensino e Formação de Professores* 17 (7): 783-805. DOI: 10.1016 / S0742-051X (01) 00036-1.

VENDITTI JÚNIOR, R.; WINTERSTEIN, P. J. Ensaio sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Parte II: reciprocidade triádica, modelação e capacidades humanas fundamentais. UNICAMP. 2010.

VIEIRA, J. A.; BASTIANI, V. I. M.; DONNA, E. Ensino com Pesquisa nas Aulas de Ciências e Biologia: Algumas Exigências. Didática: Teorias, Metodologias e Práticas Agência Financiadora: Modalidade Balcão de Projetos. PUC. 2009.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. The Vygotsky reader. Oxford: Blackwell, 1991.

_____. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes. p.310. 2001

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.