

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

LUCIANA RODRIGUES FERREIRA DAL'AVA

**PEDIR AJUDA: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PELO OLHAR DE
CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS**

CAMPINAS

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
LUCIANA RODRIGUES FERREIRA DAL'AVA**

**PEDIR AJUDA: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PELO OLHAR DE
CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha

CAMPINAS

2024

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

D136p	<p>Dal'Ava, Luciana Rodrigues Ferreira</p> <p>Pedir ajuda : uma estratégia de aprendizagem pelo olhar de crianças de cinco e seis anos / Luciana Rodrigues Ferreira Dal'Ava. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p>159 f.il.</p> <p>Orientador: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação - Educação infantil. 2. Aprendizagem - Ensino fundamental. 3. Estratégias de aprendizagem - Formação de professores. I. Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
-------	--

LUCIANA RODRIGUES FERREIRA DAL AVA

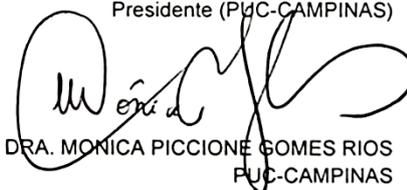
**PEDIR AJUDA: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM
PELO OLHAR DE CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 28 de fevereiro de 2024.



DRA. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. MONICA PICCIONE GOMES RIOS
PUC-CAMPINAS



DRA. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA

Dedico a todas as crianças que passaram por minhas mãos e que me ensinaram cotidianamente que pedir ajuda é sinônimo de esperar na adversidade.

AGRADECIMENTO

À professora Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, pelas orientações e por me acolher durante o percurso do Mestrado. Suas reflexões sempre pertinentes e seu apoio afetuoso foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À professora Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, que me acolheu nos primeiros passos e me ensinou a potência da autorregulação da aprendizagem na teoria e no chão da escola, com muita competência e delicadeza. Obrigada por continuar comigo no exame de qualificação e na defesa; continuo aprendendo com seus apontamentos.

À professora Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À professora Dra. Mônica Piccione Gomes Rios pelo aceite na banca de defesa, e pelas contribuições proporcionadas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialmente o professor Dr. Artur José Renda Vitorino e a professora Dra. Celi Aparecida Espasandin Lopes, pelos conhecimentos compartilhados e pelas conversas descontraídas nos intervalos das aulas.

À Luciana, Solange e Mariana que fizeram a trajetória da pesquisa ficar mais leve ao dividirmos os anseios e também as alegrias.

Às crianças, professoras e vice-diretora da escola participante, pelo acolhimento do estudo e pela colaboração. Sem vocês, essa pesquisa não seria possível.

À Adriana e Andréia, por não soltarem minha mão e pelo incentivo sempre certo mesmo antes do meu ingresso no Mestrado. Agradeço também ao apoio da Emília e da Janey, por me acompanharem no percurso. É uma preciosidade ter amigas como vocês!

Aos sobrinhos e muitos parentes queridos, pela compreensão e incentivo desde que iniciei esta caminhada.

Aos meus pais, pelo amor, apoio, torcida e pela compreensão das ausências; vocês sabem o quanto são importantes para mim.

Ao Fábio e à Paty, por comemorarem comigo cada pequeno passo da pesquisa mesmo à distância.

Ao meu esposo Alfredo, que me apoiou incondicionalmente e por permanecer sempre ao meu lado, com muita paciência e amor.

Aos meus filhos Alfredinho e Layla, por compreenderem os momentos em que não pude estar por perto e os períodos de estudo intensos. Foi difícil para mim também, mas vejam só: conseguimos! Amo muito vocês!

What would you think if I sang out of tune?
Would you stand up and walk out on me?
Lend me your ears and I'll sing you a song
And I'll try not to sing out of key

Oh, I get by with a little help from my friends
I get high with a little help from my friends
Gonna try with a little help from my friends¹

(John Lennon e Paul McCartney, 1967)

¹ O que você pensaria se eu cantasse desafinado? / Você se levantaria e me abandonaria? / Me empreste suas orelhas e eu cantarei uma canção para você / E eu tentarei não cantar fora de tom / Oh, consigo com uma pequena ajuda de meus amigos / Eu vou longe com uma pequena ajuda de meus amigos / Tentarei com uma pequena ajuda de meus amigos (tradução livre).

RESUMO

DAL'AVA, Luciana Rodrigues Ferreira. **Pedir ajuda**: uma estratégia de aprendizagem pelo olhar de crianças de cinco e seis anos. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

A investigação faz parte da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógica, no âmbito dos estudos do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente e insere-se na perspectiva social cognitiva, com ênfase na aprendizagem autorregulada em crianças pequenas. Nessa teoria, os estudos indicam que o uso de estratégias de aprendizagem desde a Educação Infantil (etapa da educação básica que atende crianças de zero a cinco anos) facilitam o conhecimento condicional de como e onde aplicar as estratégias aprendidas. A estratégia de pedir ajuda pode ser uma alternativa importante para que a criança resolva algum problema e continue envolvida e motivada na atividade. Diante desse cenário, o problema de pesquisa que apresentamos consiste em compreender como a estratégia de pedir ajuda é percebida pelas crianças de cinco e seis anos. Tivemos por objetivo analisar o que crianças dessa faixa etária pensam a respeito da estratégia de pedir ajuda em uma escola pública de Educação Infantil. Tratou-se de um estudo de caso que envolveu 55 crianças e cinco professores de um Centro de Educação Infantil público da cidade de Campinas (São Paulo), em cinco turmas multietárias. Os professores participaram de uma formação inicial composta por três etapas de 100 minutos para que pudessem conhecer mais sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem e prepararem momentos de contação de história com foco na estratégia de pedir ajuda. A produção do material empírico envolveu os procedimentos: a) encontros formativos com as professoras com a intenção de aproximá-las do conceito de autorregulação da aprendizagem e da estratégia de pedir ajuda; b) entrevistas semiestruturadas com as crianças com questões que tenham como foco a estratégia de pedir ajuda; c) acompanhamento dos momentos de contação de histórias. A análise do material empírico demonstrou que as crianças não percebem a estratégia de pedir ajuda como uma estratégia para aprendizagem, mas mostrou a importância da formação de professores para a promoção de competências autorregulatórias e as histórias infantis como possíveis disparadoras do tema em sala de aula para incentivar os primeiros passos das crianças voltados para a metacognição. Como resultado, entendemos que este estudo tem potencial para contribuir com mais discussões na área da autorregulação da aprendizagem com as crianças pequenas, em especial na população brasileira, percebendo a estratégia de pedir ajuda como uma estratégia de aprendizagem relevante e possível de ser trabalhada em contextos escolares. Consideramos, ainda, a especial importância da formação de professores como propulsor de mudanças dentro da escola.

Palavras-chave: Educação infantil. Processo de ensino-aprendizagem. Estratégias de aprendizagem. Autorregulação da aprendizagem. Estratégia de pedir ajuda.

ABSTRACT

DAL'AVA, Luciana Rodrigues Ferreira. **Pedir ajuda**: uma estratégia de aprendizagem pelo olhar de crianças de cinco e seis anos. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

The research is part of the Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, within the scope of the Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente and is part of the social cognitive perspective, with an emphasis on self-regulated learning in young children. In this theory, studies indicate that the use of learning strategies from Early Childhood Education (the stage of basic education that caters for children aged zero to five) facilitates conditional knowledge of how and where to apply the strategies learned. The strategy of asking for help can be an important alternative for children to solve a problem and remain involved and motivated in the activity. Given this scenario, our research problem is how is the strategy of asking for help perceived by children aged five and six. Our aim was to analyze what children in this age group think about the strategy of asking for help in a public nursery school. This was a case study involving 55 children and five teachers from a public Early Childhood Education Center in the city of Campinas (São Paulo), in five multi-age classes. The teachers took part in initial training consisting of three 100-minute stages so that they could learn more about the concept of self-regulation of learning and prepare storytelling moments focusing on the strategy of asking for help. The production of the empirical material involved the following procedures: a) formative meetings with teachers to bringing them the concept of self-regulation learning and help-seeking strategy; b) semi-structured interviews with children with questions focusing on help-seeking strategy; c) monitoring the storytelling moments with children. The analysis of the empirical material showed that the children do not perceive the strategy of asking for help as a strategy for learning, but it showed the importance of teacher training to promote self-regulatory skills and children's stories as possible triggers for the theme in the classroom to encourage the children's first steps towards metacognition. As a result, we hope that the study can contribute to further discussions in the area of self-regulation learning with young children, especially in the Brazilian population, perceiving the help seeking strategy as a possible to be worked on in school contexts. Indeed, we also consider the special importance of teacher training to promote changes in the school.

Palavras-chave: Preschool and kindergarten children. Teaching process. Learning strategies. Self-regulation learning. Help seeking strategy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Compilado das pesquisas no Portal de Periódicos CAPES.	35
Tabela 2 - Compilado das pesquisas na BDTD.	36
Tabela 3 – Compilado das pesquisas na BDTD.....	37
Tabela 4 - Compilado das pesquisas no Portal de Periódicos CAPES.	39
Tabela 5 – Total de trabalhos analisados nas plataformas utilizadas.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações principais sobre os trabalhos selecionados.	40
Quadro 2 – Fases do processo autorregulatório e sua vinculação às estratégias de aprendizagem identificadas.....	54
Quadro 3 – Identificando a necessidade de ajuda.....	64
Quadro 4 – Cronograma dos encontros formativos.....	82
Quadro 5 – Roteiro para entrevista semiestruturada com as crianças.	86
Quadro 6 – Livros utilizados.	88
Quadro 7 – Respostas das crianças à solicitação de indicarem alguma situação em que precisaram de ajuda.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campos de experiência propostos pela BNCC.	30
Figura 2 – O funcionamento triádico.....	47
Figura 3 – O modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem.....	50
Figura 4 – O modelo PLEA.....	50

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
HA	<i>Help-Avoidance</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
NAED	Núcleos de Ação Educativa Descentralizada
PA	Pará
PLEA	Planejamento, Execução e Avaliação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TI	Tecnologia da Informação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

SOBRE COMO CHEGUEI AQUI...	16
INTRODUÇÃO	27
1 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA SOCIAL COGNITIVA: UM OLHAR PARA O ARCABOUÇO TEÓRICO QUE SUSTENTA O USO DA ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA	45
1.1 A perspectiva social cognitiva	45
1.2 Por que autorregulação da aprendizagem?	47
1.3 Aliadas do aprender: as estratégias de aprendizagem	52
1.4 A prática docente como facilitadora do desenvolvimento da autonomia e o ambiente escolar	56
2 PEDIR AJUDA: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM	59
2.1 A estratégia de pedir ajuda por diferentes olhares	59
2.2 Os pedidos de ajuda e a necessidade (ou não) do uso da estratégia pelo estudante	63
2.3 Desafios e potencialidades.....	66
2.3.1 A postura do estudante.....	66
2.3.2 O papel dos professores	67
2.3.3 As crianças pequenas e a busca por ajuda	71
3 PERCURSO DA PESQUISA	75
3.1 Metodologia.....	75
3.2 Caracterização do local da pesquisa.....	76
3.2.1 A cidade.....	76
3.2.2 A educação na cidade de Campinas	77
3.2.3 A escola.....	78
3.3 Participantes da pesquisa	78
3.3.1 As crianças.....	78
3.3.2 As professoras participantes	79
3.4 Procedimentos da pesquisa	81
3.4.1 Encontros formativos	82
3.4.2 As entrevistas com as crianças	85
3.4.3 Os momentos de contação de história	86
3.4.4 O processo de transcrição das entrevistas	88

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
4.1 Ajuda para quê? Os tipos de ajuda encontrados.....	93
4.2 Ajuda onde? Os locais que foram o foco dos pedidos de ajuda	96
4.3 Pedir ajuda para quem? O direcionamento dos pedidos de ajuda	99
4.4 Pedir ajuda e receber ajuda: como as crianças se percebem dentre as funções de “solicitador” de ajuda e “ajudante”?	110
4.5 E quando as crianças oferecem a ajuda para o outro?	112
4.6 A literatura infantil: o que ficou?.....	115
4.7 Sobre os desafios de se pesquisar com crianças pequenas.....	118
4.7.1 As entrevistas.....	118
4.7.2 As inconsistências nas respostas e os malabarismos para obter uma boa resposta:	118
4.7.3 A imitação da história inicial narrada pesquisadora.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES	132

SOBRE COMO CHEGUEI AQUI...

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manuel de Barros).

Escolher fatos vividos na própria história de vida, acolher as ideias que chegam – uma a uma – e selecionar aquelas que se fazem mais pertinentes ao encadeamento de vivências pré-planejado, buscar contextualizar a narrativa em um tempo e espaço determinados. Nesse sentido, fazer um memorial de formação torna-se algo desafiador principalmente quando não somos afeitos ao gênero. Brazier (2023) afirma que a reconstrução da história de forma escrita é como revirar um baú, exercitando a memória na retomada do passado e equiparando sua escrita a um equilibrista circense.

A década de 1970 no Brasil foi marcada por inúmeros fatos importantes: a ditadura militar iniciada em 1964 fazia crescer no país a repressão e a censura, e era acompanhada por demais países latinos, como Chile e Argentina; a acentuação da migração de pessoas da área rural para a área urbana devido ao “milagre econômico²” e o sonho de uma possibilidade efetiva de mobilidade social; após o milagre veio a crise mundial do petróleo, em 1973, que fez com que o país tivesse problemas com o pagamento de sua dívida externa e isso então gerou aumento da pobreza e da miséria (Tramarim, 2007). Meus avós paternos e maternos viveram essas mudanças: a migração em busca de uma vida melhor, o trabalho infantil, a falência e a pobreza são componentes fortes da história que me acompanha antes mesmo de nascer.

Meu pai era o filho mais velho e sobre si recaía a responsabilidade de trabalhar e compor a renda da família, que era formada por meus avós e dois irmãos, em Campestre – Minas Gerais (MG). A migração para o Paraná em busca de melhores condições de vida por meio do trabalho na lavoura de café levou toda a família para uma vida de miséria e privações diversas. Meu pai relata que foi para a escola pela primeira vez aos sete anos e desde sempre “dava muito trabalho” para a professora, que após um tempo conversou seriamente com minha avó e falou que ele “não dava

² O milagre econômico foi uma fase de crescimento do país no período de 1968 a 1973 e que contou crescimento do país a 14% ao ano, a criação de 15 milhões de empregos e aumento da desigualdade social (Tramarim, 2007).

para os estudos”, pois era bagunceiro demais... Assim sendo, ele foi trabalhar com meu avô na lavoura, local onde ficaram até que ele completasse treze anos e viesse para Poços de Caldas - MG, para morar nos fundos de uma igreja evangélica. Na cidade, meu avô foi ser pedreiro e minha avó revezava seu trabalho como cozinheira, ora em hotéis, ora em casas de família. Minha tia cuidava dos irmãos mais novos enquanto meu pai exercia várias funções ao longo dos anos: entregador de jornal, vendedor de sorvete, revelador de fotos. Este último trabalho rendia um bom dinheiro e muitas horas de dedicação pelas noites afora, o que, em determinado momento o fez revelar o próprio futuro: com pouca perspectiva de crescimento pessoal e anos vindouros nada promissores. Era preciso estudar; e o aluno intransigente precisou convencer o pai e a mãe, ambos analfabetos funcionais, que queria voltar para a escola – o que foi uma tarefa árdua que contou com agressões físicas de diversas formas. Assim, ele foi fazer supletivo do 1º grau³ enquanto se dedicava à profissão de moldureiro (que era em horário comercial e permitia o estudo concomitante). Ver que a educação pode ser um caminho para a saída da miséria pode ser algo difícil de ser feito quando ela não se encontra nos arredores...

Meus avós maternos tiveram dificuldades para terem filhos naturalmente e adotaram minha mãe com apenas três dias de nascimento, em Caldas - MG. Meu avô tinha um filho mais velho, do casamento anterior – porém a diferença de idade fez com que minha mãe e ele tivessem um relacionamento afetuoso, mas um tanto distante. Sua infância foi cercada de bonecas e panelinhas para brincar de casinha, e aos cinco anos ela se mudou para Poços de Caldas com os pais, idade na qual já começou a frequentar escolas particulares confessionais. Minha avó relatava com orgulho que o uniforme branco de uma das escolas que frequentou era quarado no varal⁴ e depois de limpo, passado e engomado. O cabelo sempre preso em coque, o sapato engraxado para entrar na escola e o olhar diário de uma das freiras na entrada da escola para verificar se estava tudo de acordo com o solicitado pela instituição indicavam que essa escola estabelecia critérios rígidos para distinguir seus discentes em uma época em que as normas escolares, principalmente nas instituições privadas,

³ De acordo com a Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), o ensino de 1º grau tinha duração de oito anos letivos e se iniciava com a idade mínima de sete anos (Brasil, 1971). O supletivo do 1º grau, por sua vez, abrangia o mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação e podia ser ofertado a maiores de 14 anos.

⁴ Técnica antiga de lavagem de roupa, que consistia em esfregar a roupa com sabão e deixar ao sol para potencializar o efeito detergente e assim, as manchas da roupa saíam com maior facilidade.

eram excludentes e autoritárias. Rígida também era a educação oferecida pela minha avó materna, que tratava muitas situações da casa com extremo rigor e até mesmo violência – algo que ela também reproduzia de sua própria história de vida. Em contrapartida, minha mãe tinha o acolhimento e muito afeto de meu avô materno, que era dono de um armazém – uma pequena venda de produtos alimentícios em uma época em que não havia supermercados como hoje. Em um golpe de azar, há a falência desse armazém que era a fonte de renda da pequena família de minha mãe, e então eles conhecem a fome e a escassez rápida de recursos – o que os faz mudar para uma casa mais simples e traz a escola pública para a vida de minha mãe, instituição em que completou seus estudos até iniciar o antigo segundo grau (atualmente ensino médio).

Minha mãe sonhava em fazer Secretariado, porém minha avó escolheu para ela o curso de Magistério para sua atuação profissional, pois este era realizado no período da manhã. Segundo o Censo de 1970, cerca de 94% das pessoas que faziam o curso Normal eram mulheres; e em comparação com demais cursos em nível médio percebemos que o ofício de professor era o mais comum para o gênero, visto que em outras profissões a participação feminina era ínfima ou muito menor que a encontrada para o Magistério (Brasil, 1973). Almeida (2017) afirma que o magistério primário no século XX proporcionava às mulheres, principalmente da classe média, a oportunidade principal de ingresso no mercado de trabalho. Assim, aliar o trabalho doméstico e maternidade à uma profissão benquista aos olhos da população fez com que ser professora se tornasse muito popular entre as jovens.

Meus pais se tornaram vizinhos na adolescência e o entrelaçamento de suas histórias de vida mistura elementos dos protagonistas da música “Eduardo e Mônica⁵” e a tragédia de Shakespeare “Romeu e Julieta”, só que em uma versão mais mineira e de menos glamour. De mundos tão diferentes, com culturas e vivências culturais tão distintas... Um encontro improvável, mas que já adianta a referida canção em sua primeira estrofe: “...e quem um dia irá dizer /que existe razão/ nas coisas feitas pelo coração?...” Minha avó materna se opunha ferrenhamente ao namoro pois não considerava que meu pai fosse “um bom partido” para minha mãe, o que gerou bastante desconforto entre os envolvidos, principalmente após o falecimento de meu avô paterno. Com relação aos estudos, minha mãe finalizou o segundo grau já

⁵ Eduardo e Mônica – Canção da banda brasileira Legião Urbana, de 1986.

trabalhando como professora no final da década de 70 e ingressou no curso de Letras na Faculdade Municipal de Filosofia, Ciências e Letras de Poços de Caldas. Meu pai buscava se qualificar e depois de cursos supletivos ingressou no segundo grau para fazer curso técnico em eletrônica – profissão que estava em alta na cidade devido a vinda de grandes indústrias e o necessário aporte de mão-de-obra para subsidiar as empresas vindouras.

Meus pais se casaram em 1981 e eu nasci no mesmo ano. Fui a primeira neta na família paterna e a segunda (porém mais próxima) de minha avó materna. Confesso que fui bastante mimada pela família por conviver essencialmente com adultos nos primeiros anos, e minha primeira infância tem memórias afetivas deliciosas e saborosas: o pudim de leite condensado que a vizinha fazia com frequência para as visitas e sempre guardava um bom pedaço pra mim; o doce de figo que minha avó materna fazia todo final de ano; os torrões de açúcar roubados da lata com a condescendência dos avós; as brincadeiras de se arrastar quintal afora em uma caixa de leite empurrada pela minha tia paterna; as idas ao parquinho com meu pai, que se desdobrava para levar minhas bonecas “Bem-me-quer” pelo caminho. Gostava de ficar vendo o movimento de carros e pessoas na rua de casa com minha avó materna e minha mãe, e em maio amava ver as manifestações tradicionais da Festa de São Benedito⁶. Nos demais dias, o quintal era minha maior riqueza e era ali que eu experimentava romã, pitangas caídas da árvore da vizinhança e fazia a minha maior arte: molhar os cabelos nas poças de lama que se criavam após a chuva, com o intuito de permanecer em mim o cheiro adorado de terra molhada – o que gerava broncas bem grandes da minha mãe, preocupada com eminentes crises de bronquite.

Na época, vez ou outra eu acompanhava minha mãe na escola pública em que ela lecionava. Lembro-me do cheiro da sopa rala oferecida aos alunos (a qual degustava com alegria), de me sentar ao fundo da sala e receber mimos de seus alunos (cartinhas, marcadores de livros, entre outros), dos livros emprestados da biblioteca escolar e dos cartuchos⁷ de papel enfeitados para acomodar os doces das

⁶ Festa tradicional em Poços de Caldas, que ocorre anualmente entre os dias 01 e 13 de maio.

⁷ Tradição em festas juninas da época, os cartuchos artesanais eram cones confeccionados com cartolina e decorados com papel crepom picotado e acondicionado cuidadosamente ao seu redor. Dentro dele coloca-se doces em pedaços como doce de leite, de abóbora, pé de moleque... Fecha-se o cartucho com cuidado e amarra-se em barracas, para que fiquem à vista e chamem a atenção de um possível comprador.

festas juninas que eu cuidadosamente auxiliava (ou atrapalhava – nunca saberei ao certo...) minha mãe a fazer. Eu falava que seria professora como ela!

Fui para a escola pela primeira vez aos quatro anos, deixando meus pais com lágrimas nos olhos enquanto eu adentrava a instituição ansiando por muitos amigos e novas experiências. Ainda tenho vívidas em mim as sensações do primeiro dia de aula: o odor característico do giz de cera permeava o ar enquanto eu observava os brinquedos diferentes, as grandes janelas e crianças, tantas crianças! A professora tinha a voz calma; levava-nos para fora da sala e nos deixava escorregar em um barranco e limpar os pés na água corrente da torneira, que ficava ao nosso alcance no parquinho. Em casa, meus pais questionavam a metodologia da escola privada pois eu relatava as mesmas coisas quase todos os dias: parque e construção com bloquinhos de madeira – coisas que eu escolhia brincar todos os dias, apesar da professora oferecer outras opções de entretenimento e aprendizagem, como pintura, cultivo na horta, entre outros. Intrigados com esse fato, ambos foram à escola e a professora gentilmente explicou que o aprendizado era estimulado pelo interesse da criança.

A conversa com a professora não pareceu ser muito agradável aos olhos dos meus pais, que muito embora viam meu contentamento com a instituição também se mostraram receosos com o novo modo de conceber a educação. Assim sendo, fui parar em uma escola confessional e bem tradicional. Fui alfabetizada rapidamente, aos seis anos, e essa é a única boa lembrança que tenho desta escola. Meus pais perceberam a mudança da concepção pedagógica e não concordaram com essa abordagem, que também parecia retrógrada em meio ao que eu já tinha vivenciado na escola anterior (que acabou falindo – por má gestão ou por questionamentos dos pais saudosos dos tempos de ensino tradicional oferecidos por esta escola em anos passados? Nunca saberemos...). Assim, fui estudar em outra instituição, que já tinha acolhido meu pai no ensino profissionalizante.

Saviani (2020) afirma que o construtivismo tem forte afinidade com o escolanovismo, em que a função do educador se desloca do mero ensinar para ser o auxiliar do aluno em seu processo de aprendizagem. Neste contexto, segundo o autor, Piaget pensa na criança como sujeito epistêmico que constrói seus próprios processos de aquisição do conhecimento. A fonte de conhecimento encontra-se na ação e é por ela que se constrói conhecimentos. Para Chakur (2014), entre as décadas de 1970 e 1980, o construtivismo toma força no país e esse, que servia à instrumentação da

ação pedagógica (de cunho essencialmente tecnicista devido à Lei nº 5.692/71), passa a fundamentar pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia a partir da criação de cursos de pós-graduação e grupos de estudos piagetianos. Para esta autora, a má interpretação dos materiais relativos a Piaget aliada à imposição de introduzir as novas ideias pedagógicas em prática e a busca de cursos nem sempre confiáveis para formação continuada deturparam a essência desta perspectiva pedagógica.

Para Chakur (2014, p. 92),

desvios nas interpretações do Construtivismo não são exclusivos dos professores (...). Vários são os estudiosos que se referem a esses desvios, comentando as falhas de interpretação encontradas na bibliografia pedagógica ou psicológica.

Os primeiros anos de minha infância foram permeados pelos fatos políticos que aconteciam na época: redemocratização, “Diretas Já”, a nova Constituição. Na época, após o “milagre econômico”, o país começava a lançar-se em uma espiral econômica perigosa na qual a inflação assombrava nossas vidas, mas meus pais – agora um técnico eletrônico e uma professora, ambos com ensino médio finalizado, estavam com bons trabalhos e mantinham uma condição econômica razoável.

Na década de 90 vivemos a inflação. Lembro-me de ir ao supermercado com minha mãe e meu irmão ainda bebê para procurar melhores preços dos itens de cesta básica – e tinha que ser rápido, pois os preços mudavam no mesmo dia! Tenho uma lembrança marcante desta época da infância: eu levava uma certa quantia para comprar chup-chup⁸ na porta da escola e com frequência a quantia era insuficiente. Com certo receio minha família recebeu o Plano Real⁹, visto que, com a economia em frangalhos, meu pai ficou desempregado por um tempo e minha mãe precisou sair do trabalho para cuidar de mim e de meu irmão. Foi um tempo de bastante incertezas para toda minha família.

Apesar das turbulências, meus pais apertaram as contas e me mantiveram na escola particular que ingressei na 1ª série, em 1989. Tive uma longa história nesta instituição – foram treze anos de estudo. A escola era privada e se baseava

⁸ Suco que era acondicionado em sacos plásticos cilíndricos, amarrados e levados ao congelador. Após virar gelo, corta-se a ponta para tomar o suco vagarosamente enquanto ele derrete. Em Campinas conhece-se por “sacolê”.

⁹ O Plano Real foi um plano econômico feito no governo do presidente Itamar Franco em 1994 para tentar conter a inflação e as mudanças rápidas de moedas.

inicialmente em uma pedagogia tradicional, que ao longo dos anos passou para uma maior ênfase na pedagogia das competências. Para Saviani (2020), passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências utilizadas em determinadas situações é um reflexo do neotecnicismo, no qual o controle se desloca do processo para os resultados; e pela avaliação dos resultados garante-se a produtividade e eficiência. Assim, acostumada a livros e materiais produzidos pelos próprios professores, comecei a lidar com sistemas de ensino, apostilas repletas de exercícios, simulados e outros procedimentos que buscavam garantir a qualidade do ensino

Nessa escola eu tive experiências diversas: além do currículo comum, pude contar com aulas de pintura a óleo, banda marcial, participar do grupo de futebol feminino... Meu maior orgulho era ver meus pais felizes com as minhas notas, sempre altas, ganhando medalhas de honra ao mérito e concursos de crônicas e poesias.

Com 16 anos comecei a trabalhar como auxiliar de disciplina na Educação Infantil de minha escola e, paralelamente, fazia o curso profissionalizante de Patologia Clínica (apesar da insistência de meus pais pelo curso de Magistério). Ainda me lembro de participar de orientação vocacional no Ensino Médio e a primeira opção apresentada ao final dos testes era sempre Pedagogia; mas em minha mente adolescente eu queria mesmo trabalhar com ciências, natureza, animais... Na mesma época a nova LDB¹⁰ entrava em vigor trazendo debates importantes para a Educação, como o financiamento, valorização do profissional do magistério, entre outros. Minha mãe lecionava na mesma escola em que eu estudava e trabalhava, e por força do artigo 62¹¹ da nova LDB precisou fazer o curso Normal Superior para se adequar à exigência de formação em nível superior e manter seu trabalho, que garantia a mim e meu irmão uma bolsa de estudos integral na escola privada... Sendo assim, no começo dos anos 2000 ela foi fazer sua graduação enquanto eu colhia os frutos do ensino profissionalizante: desqualificada para o trabalho especializado e sem base teórica suficiente para fazer o vestibular e conseguir vaga em uma boa universidade – o que me levou ao cursinho e ao abandono do primeiro emprego.

Eu ainda acreditava que Ciências Biológicas era meu interesse pessoal, pois tinha vontade de pesquisar e trabalhar com ciência, contribuindo para um mundo

¹⁰ Lei 9.394/96 (LDB), que anulava a Lei anterior, a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1996).

¹¹ O artigo 62 afirma que a formação de docentes para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental era exclusivamente em nível superior.

melhor, mas ao sair do trabalho, percebi o quanto a escola fazia parte de mim. Eu sentia falta da rotina intensa com as crianças e, acompanhando a vida profissional de minha mãe, pela primeira vez achei que poderia dar certo seguir a profissão de professora. Então, depois de dois anos de cursinho, em 2002, arrisquei o início do Normal Superior na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) campus Poços de Caldas para ver se gostava do curso, antes do resultado dos demais vestibulares em universidades federais – e foi uma grata surpresa a minha identificação com ele logo nos primeiros dias. Sendo assim, quando o bom resultado dos vestibulares chegou eu comemorei bastante, mas optei por continuar na Educação, pensando que poderia contribuir, ainda, para um mundo melhor por meio dela.

O curso Normal Superior era recém-criado como uma resposta às mudanças na LDB, prevendo uma formação que privilegiasse a prática dos novos professores. A Pedagogia, como explicam Kuenzer e Rodrigues (2007), ficaria com um campo teórico e voltado para a formação de especialistas – o que não foi bem recebido por várias universidades e pesquisadores da Educação, que compreendiam a cisão da funcionalidade dos cursos com impactos importantes na formação do futuro professor.

Durante meu ingresso na universidade, contudo, Pedagogia e Normal Superior tinham a mesma finalidade – habilitação para lecionar – com duração e formas de organização diferentes. Isso foi resolvido nacionalmente com o Parecer nº 05/2005 do Conselho Nacional de Educação e sua respectiva Resolução, que trazia a identidade do curso de Pedagogia (Kuenzer; Rodrigues, 2007) e conseqüentemente o apagamento do curso Normal Superior. Neste período de transição e devido às indefinições recorrentes algumas universidades, como a que ingressei, optaram por fazer junto aos estudantes de Normal Superior a mudança de curso para Pedagogia.

Na universidade aproveitei todas as chances que tive para me envolver em tudo que fosse possível. Tive uma importante experiência como monitora do curso por um ano. Além de maior proximidade com os professores, foi possível auxiliar na promoção de eventos como Semana de estudos em Ciências da Educação, organizar sessões de curta metragem no intervalo para os estudantes de Pedagogia (após a transferência dos universitários do curso de Normal Superior para o referido curso, conforme explicitado acima), auxiliar no estabelecimento de parceria com escola pública promovendo atividades diferenciadas para alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem, entre outros. O Brasil comemorava a eleição de Lula

pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e os tempos eram de muita expectativa pelas mudanças sociais prometidas há anos, já que a estabilidade econômica havia sido minimamente alcançada e a inflação galopante já se mostrava um tanto distante da nova realidade.

Na Pedagogia gostava muito de todas as disciplinas, mas tive um apreço especial por Sociologia da Educação. A professora desta disciplina era uma pessoa que eu admirava muito e foi ela que me indicou para a monitoria do curso, além de ser minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Juntas nós fizemos um estudo interessante sobre desenhos animados e infância e foi com ela que aprendi na prática as primeiras noções de pesquisa de campo, criação de estratégias para ouvir as crianças, gravação de entrevistas, entre outros.

Em paralelo com o curso, logo consegui um trabalho como auxiliar e em seguida, às margens da lei, como professora de uma pequena escola particular de Educação Infantil (já que não possuía nem mesmo a formação mínima – magistério – para exercer a profissão). Infelizmente a contratação de estudantes de Pedagogia para lecionar, principalmente nesta primeira etapa da educação básica, é uma realidade ainda presente. Isso demonstra claramente a valorização da Educação (essencialmente da Educação Infantil) no país, em que se coloca como funcionária uma pessoa que ainda não está apta para o cargo por não conter formação mínima necessária nem experiência para exercer a função...

Fiz concurso público e logo consegui um cargo efetivo como monitora na Educação Infantil de minha cidade e comecei a trabalhar na escola pública, que até hoje é minha maior motivação por estar na Educação. Foi nela que aprendi a me relacionar com as famílias que viviam em situações de vulnerabilidade, conhecer as necessidades tão diversas das crianças e ver de perto os impactos da desigualdade social que assola nosso país.

Ao sair da Universidade em 2006 e muito convicta de que eu poderia ir mais além em busca da ciência que eu almejava na adolescência, tentei o mestrado em uma universidade pública com um projeto que se alinhava com o que eu tinha estudado no TCC. Entretanto, vi-me despreparada para a entrevista por não conseguir argumentar com os avaliadores e apontar meu ponto de vista. Foi um grande “balde de água fria”, pois estava motivada para o estudo, tinha boas notas, era ótima aluna e... não consegui a vaga que eu tanto queria no mestrado. Vi-me com dificuldades naquele momento em argumentar, explorar melhor as ideias e ser mais firme nos

apontamentos. Penso que ficou em mim uma lacuna que acredito já ter melhorado um bocado: expor minhas ideias sem esmorecer, acolher as críticas que surgirem e não se abalar tanto com a divergência de ideias – mesmo porque críticas sempre estarão aí... E com elas também crescemos e amadurecemos enquanto pessoas e profissionais.

O desejo de produzir conhecimento foi levado à roda viva da vida e, com ela veio: o casamento (fruto de um namoro de quase dez anos!) e a mudança de cidade – de Poços de Caldas para Sumaré – São Paulo (SP), devido a profissão de meu esposo (Tecnologia da Informação – TI), em 2011. A primeira coisa que me veio à mente foi a facilidade para estudar - estar próxima de outras universidades fazia meus olhos brilharem! Mas senti o sacolejar de outro sonho, do qual não daria para esperar tanto: ser mãe. E foi assim que veio meu primeiro filho, hoje com dez anos, e depois minha filha, que tem sete anos (tive uma época com praticamente dois bebês em casa e são anos para rir e chorar ao mesmo tempo...). Ambos encheram o lar de alegria e trouxeram experiências lindas e divertidas que certamente ficarão presentes em minha memória para sempre.

Neste tempo em que fui mãe continuei a trabalhar, essencialmente em cargos públicos, mediante concurso. Fui ser professora do Ensino Fundamental em Nova Odessa, na Região Metropolitana de Campinas, e depois em Campinas, sendo que nesse último ingressei em 2014 no cargo de Professora de Educação Básica II.

Nóvoa (2022) afirma que o ciclo de desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada e que os diversos diagnósticos no Brasil não deram origem a um movimento geracional de transformação da escola pública, das condições de trabalho e da formação de professores. Para o autor, ligar a formação e a profissão promove condições para que os professores estejam atentos aos novos tempos, participando ativamente na metamorfose da escola, e que este movimento se inicia nas universidades e continua nas escolas. E assim, nesse *continuum* de formar-se...

Foi novamente na roda viva da vida que meu caminho se cruzou com a diretora da nova escola pública de Campinas, onde eu lecionava desde 2014. Eu, voltando da licença maternidade de minha filha... E ela, trabalhando intensamente, iniciando o doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) em 2017 e buscando trazer para a equipe uma formação continuada sobre autorregulação da aprendizagem. Foi a primeira vez que ouvi sobre o tema em tantos anos de estudo

e de profissão! Sua pesquisa trazia conhecimento teórico e prático ao mesmo tempo, com exemplos do cotidiano da escola. Para Rosário (2004), o termo autorregulação da aprendizagem advém do construtivismo e supõe que a criança assuma responsabilidades pela sua aprendizagem, sendo protagonista de seu próprio processo de aprender regulando emoções e motivações a fim de conseguir atingir um propósito. Conhecer a autorregulação da aprendizagem proporcionou uma maior reflexão minha sobre como auxiliar meus alunos a superar desafios, a manterem-se motivados nos estudos, entre outros.

Participando da pesquisa, fui também, aos poucos, reacendendo em mim a chama antiga de retorno à universidade, e com muitas possibilidades com o tema que eu tinha visto pela primeira vez na formação continuada. Em 2021 soube que a professora Dra. Jussara Tortella, orientadora da minha diretora, estava fazendo um grupo de estudos em uma escola pública de Campinas e foi por meio dele que aprofundei meus conhecimentos e vi na prática como as crianças se desenvolviam com estratégias trabalhadas de forma planejada e consciente, e seus aprendizados muitas vezes se estendiam até a família!

Participei do processo seletivo para o mestrado em Educação na PUC-Campinas e a professora Jussara acolheu meu projeto de pesquisa e meu sonho - acalentado há tempos - de continuar os estudos em uma Pós-Graduação *Strictu Sensu*. Com sua orientação, pude perceber que havia muitas coisas a aprender sobre autorregulação da aprendizagem, e a estratégia de pedir ajuda me chamou a atenção pela eficácia vivenciada em minha prática docente e pela possibilidade de pesquisar algo que muito me intrigou: estudar a estratégia de pedir ajuda com crianças da Educação Infantil. Fui orientada pela professora Jussara por um ano, até seu pedido de desligamento da universidade – e então recebi as mãos estendidas da professora Silvia Rocha, que me ajudou a continuar a trilhar os caminhos da autorregulação com muitas reflexões e aprendizado.

Estar no mestrado é a concretização de uma aspiração antiga e muito importante para mim, e com a pesquisa, espero contribuir para a melhoria da Educação trazendo reflexões para que mais e mais professoras da educação básica possam repensar suas práticas, além de verem na universidade uma parceria importante em busca da Educação de qualidade que tanto queremos em nosso país.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui-se num espaço privilegiado para a infância de 0 a 5 anos no qual o cuidar e o educar são considerados indissociáveis. Pelas interações a criança se desenvolve física, emocional e cognitivamente buscando compreender o mundo que a cerca por meio da exploração do ambiente, dos objetos e estabelecendo laços afetivos com as pessoas com quem têm contato diariamente. As diferentes linguagens da criança e suas múltiplas formas de ver e compreender o mundo estão contidas nesse período de espaço e tempo singulares, que concentram saberes e sabores significativos junto às interações lúdicas de amigos, professores e cada funcionária que integra as escolas de Educação Infantil. Ao professor cabe potencializar as experiências de cada criança seja no momento do banho, da alimentação, da brincadeira dirigida ou em uma simples observação de uma pequena formiga em direção ao formigueiro – que pode gerar perguntas que incitarão novas descobertas e ainda mais curiosidade.

Essa primeira etapa da educação básica, que é reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), que menciona em seu artigo 4º, em redação alterada pela Lei nº 12.796 de 2013, que a educação básica obrigatória e gratuita deve ser garantida a partir dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1996; 2013). Assim, todas as crianças a partir de 4 anos devem frequentar a pré-escola – que é o nome que caracteriza esse período nas escolas de Educação Infantil¹².

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) considera a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

¹² O Ensino Fundamental de nove anos de duração recebe as crianças com seis anos completos até o limite de corte definido pelo Conselho Nacional de Educação, que atualmente é 31 de março. Para garantir o direito à educação, os sistemas de ensino devem atender as crianças que fazem seis anos a partir desta data na pré-escola até seu ingresso no ano seguinte, no Ensino Fundamental.

O referido documento indica que as práticas pedagógicas necessitam considerar as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, buscando garantir que múltiplas experiências componham a organização curricular da Educação Infantil. Mediante estes eixos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) coloca como essencial pensar nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Há, ainda, a necessidade de que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e a organização de situações em que os alunos vivenciem a participação ativa a partir de desafios e construção de novos significados sobre si mesmos e sobre o mundo.

Os direitos de aprendizagem envolvem: a convivência com outras crianças e adultos (em pequenos e grandes grupos); a brincadeira cotidiana com diferentes parceiros (adultos ou crianças); a participação ativa na gestão da escola e nas atividades propostas pelo educador; a exploração de diferentes movimentos, gestos, texturas, palavras, cores, sons entre outros, a partir das artes, escrita, ciência e tecnologia; a expressão de si mesmo, considerando cada criança como sujeito dialógico, sensível e criativo; e o conhecimento e construção da própria identidade, buscando uma imagem positiva de si mesma e dos grupos aos quais pertence (Brasil, 2018).

Há uma relação direta entre a garantia dos direitos de aprendizagem e a intencionalidade educativa. Para ampliar as experiências com a natureza, cultura e produção científica o papel do educador é essencial, garantindo, assim, que por meio das interações e brincadeiras, a criança tenha acesso a uma pluralidade de situações que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, na exploração de diferentes materiais e espaços, no contato com a literatura e, também, com as pessoas (Brasil, 2010).

A organização curricular, proposta na BNCC para o segmento da Educação Infantil, está estruturada em cinco campos de experiência, a saber:

- *O eu, o outro e o nós* – enfatiza a interação entre os pares permitindo a construção do próprio eu. O contato com outros modos de vida e pontos de vista diferentes auxiliam as crianças a identificarem-se como seres humanos e sociais e, ao mesmo tempo, diferenciarem-se do outro – o que permite a progressiva construção da sua autonomia. As experiências sociais proporcionam ampliação da percepção de si mesmo e valorizam a própria identidade e o respeito ao outro; *corpo, gestos e movimentos* – coloca a

centralidade no corpo, como parte fundamental para a própria emancipação e liberdade. Explorar o mundo e os diferentes espaços e objetos traz consciência da própria corporeidade, suas possibilidades e limites;

- *Traços, sons, cores e formas* – pensar em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística na Educação Infantil considerando o desenvolvimento do senso estético e crítico;
- *Escuta, fala, pensamento e imaginação* – promover experiências que coloquem centralidade na linguagem oral e escrita, auxiliando a criança a desenvolver-se enquanto sujeito e dentro do seu próprio grupo social;
- *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – a curiosidade move a criança a observar, comparar, manipular objetos e investigar o mundo que a cerca e neste campo a proposta é promover experiências que ampliem o conhecimento do mundo físico e sociocultural.

Para a BNCC (Brasil, 2018), esses campos de experiências estão conectados pelas situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, valorizando seus saberes e entrelaçando-os a outros conhecimentos do patrimônio cultural. Por isso podemos afirmar que, por meio das interações e das brincadeiras – eixos estruturantes da Educação Infantil –, esses campos estão inter-relacionados de forma dinâmica e perpassam cada momento vivenciado nesta etapa da Educação Básica. O campo “o eu, o outro e nós” apresenta-se como de fundamental importância neste projeto, uma vez que na interação com os outros e a partir do conhecimento de si a criança vai interagindo com o meio físico e social e novas aprendizagens são constituídas viabilizando uma maior autonomia e da autorregulação.

Figura 1 – Campos de experiência propostos pela BNCC.



Fonte: Adaptado pela autora a partir do Documento Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Amparo, SP (Amparo, 2022, p. 18).

O processo de autorregulação inicia-se desde os primeiros momentos de vida, pois a criança nasce com mecanismos que a auxiliam a desenvolver-se e adaptar-se ao meio em que vive. Com a maturação das estruturas neurológicas e a variabilidade das experiências, a criança torna-se progressivamente mais proativa e mais apta a fazer escolhas mediante o mundo que se descortina a ela. Bronson (2000) afirma que a promoção das competências da aprendizagem autorregulada com vistas ao desenvolvimento da autonomia é fundamental no período escolar e na formação ao longo da vida.

Na teoria social cognitiva proposta por Bandura (1986), a perspectiva da agência humana coloca o indivíduo como capaz de investigar o próprio funcionamento, não sendo apenas produto das circunstâncias de sua vida, sendo capaz de refletir sobre sua eficácia pessoal, seus atos e fazendo ajustes sempre que necessário. Zimmerman e Schunk (2011), embasados na mesma teoria, afirmam que a autorregulação da aprendizagem envolve cognição, comportamentos e afetos; nesse processo, o aluno automonitora o seu percurso do aprender. Por meio de tarefas propostas na escola pelos professores, ele planeja e utiliza estratégias, verificando o próprio aprendizado e se os objetivos propostos foram alcançados, em um movimento cíclico de planejamento, execução e autoavaliação – reiniciando o ciclo caso os objetivos aos quais se propôs alcançar ainda não tenham sido atingidos (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007). Estes últimos autores, por sua vez,

defendem o ensino de um repertório de estratégias de aprendizagem desde a Educação Infantil, para que o conhecimento declarativo e procedimental – que visam o conhecimento dos processos envolvidos no aprender, no trabalho de equipe e na resolução de problemas – facilitem o conhecimento condicional sobre como e onde aplicar as estratégias aprendidas.

Estudos demonstram que é possível que as crianças mais novas se autorregulem em suas aprendizagens (Piscalho; Veiga-Simão, 2014; Bronson, 2000; Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007). Para Piscalho e Veiga-Simão (2014), a promoção das competências autorregulatórias de forma intencional se coloca como uma necessidade devido aos benefícios apresentados em suas pesquisas a curto e longo prazo. As autoras afirmam que a autorregulação da aprendizagem se desenvolve a partir da resolução de problemas, aplicação de estratégias, reflexão sobre suas próprias atitudes e avaliação de seu esforço – e para isso, faz-se necessária a interação entre pares, a independência, a criatividade e a consciência de si e dos outros.

Os estudos de Bronson (2000) asseguram que a partir dos cinco anos de idade as crianças já são capazes de desenvolver uma autorregulação interna e voluntária. A autora descreve o desenvolvimento da autorregulação em quatro dimensões: motivacional, cognitiva, pró-social e emocional/ comportamental. Estas dimensões ocorrem e contribuem para compreender como se estruturam as oportunidades de autorregulação para crianças de cinco a sete anos.

A *dimensão motivacional* envolve a vontade para se fazer algo, e esta aumenta progressivamente de acordo com as próprias capacidades e, também, com experiências de sucesso recorrentes. Atinge seu pico quando a criança se sente responsável pelas próprias ações e é capaz de controlá-las, bem como ter poder de decisão. A segunda dimensão é o *controle emocional e comportamental* e relaciona-se com a capacidade de respeitar regras e utilizar estratégias para guiar seu comportamento na direção da meta a ser atingida – e isso envolve adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração. A *dimensão das atitudes pró-sociais* está relacionada com a capacidade das crianças, a partir de cinco anos, de desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre o pensamento das demais pessoas, além de falar sobre seus próprios estados mentais. Já a *dimensão de controle cognitivo* envolve a resistência à distração, utilização de

estratégias apropriadas e eficazes para resolução de problemas, monitorar seus avanços e até mesmo atingir seu objetivo com sucesso (Bronson, 2000).

O ambiente no qual a criança está inserida desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento, uma vez que este oferece oportunidades de desenvolvimento de novas estratégias, práticas de autorregulação e restrições com as quais a criança precisa lidar. Há de se destacar, ainda, o ambiente social e qualidade das relações em sala de aula, tanto entre as crianças quanto entre a criança e seu professor – essas relações aproximam ou afastam os alunos do conhecimento, motivando-os ou não a continuarem o ciclo de aprendizagem (Bronson, 2000). Podemos afirmar, então, que o desenvolvimento da autonomia perpassa por experiências diversas que relacionam o desenvolvimento do raciocínio e as interações com o ambiente, buscando o desequilíbrio, assimilação e nova equilibração das estruturas construídas.

O aprender envolve o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas facilitam a maneira de reter a informação, e atos como grifar o texto, fazer anotações da aula, resumir, fazer mapas conceituais são meios importantes de se aprender a aprender. As estratégias metacognitivas envolvem o planejamento das atividades, sua execução (e o monitoramento do processo) e a regulação, que faz com que se perceba se as metas propostas foram alcançadas (Góes; Boruchovitch, 2020). Quando a criança se depara com uma dificuldade que não consegue superar por si mesmo, pedir ajuda pode ser uma estratégia importante que a auxiliará a cumprir a tarefa e atingir a meta estabelecida, buscando, assim, uma aprendizagem autônoma (Silva, 2002). Ao procurar meios de se manter no propósito de finalizar uma atividade que iniciou mesmo mediante uma dificuldade, ela demonstra maturidade, evidenciando responsabilidade e compromisso com seu percurso do saber.

Compreender como se aprende e de que forma se pode pedir ajuda é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento de si e do outro. Serafim (2009) caracteriza a estratégia de pedir ajuda como uma estratégia metacognitiva para a aprendizagem autorregulada e que é muito importante para os alunos, pois ao solicitar ajuda, o estudante pode superar uma dificuldade, manter-se continuamente envolvido na atividade, completar a tarefa com sucesso e tornar-se mais autônomo em relação à própria aprendizagem. Para Serafim (2009), o trabalho colaborativo em

pequenos grupos pode potencializar o uso da estratégia de pedir ajuda, pois incentiva o engajamento na tarefa e a interação entre os pares.

Newman (2022 *apud* Serafim, 2009) identifica duas formas de pedir ajuda: o pedido de ajuda executivo, quando o aluno utiliza a estratégia para finalizar uma tarefa, e o pedido de ajuda instrumental (ou adaptativo), utilizado pelo aluno para solicitar mais esclarecimentos, demonstrando, assim, seu desejo de saber mais sobre determinado assunto. A decisão de pedir ajuda é realizada por um sistema afetivo-motivacional, que envolve: a consciência do aluno sobre a própria dificuldade em resolver determinada tarefa, a avaliação das estratégias possíveis para solucionar o problema, a decisão em pedir ajuda, para quem ele dirigirá seu pedido de auxílio e a elaboração do pedido de ajuda.

Para a promoção da autorregulação da aprendizagem durante a infância vários recursos e procedimentos podem ser eficazes, dentre eles o uso da literatura infantil. A literatura pode se constituir em um meio no qual a criança pode desenvolver sua imaginação, anseios e sentimentos. Os contos infantis entrelaçam o real e o imaginário de cada criança, ampliando pontos de vista, desenvolvendo a linguagem, a reflexão e criticidade através de leituras que estimulem o pensamento crítico e enriqueçam a visão de mundo das crianças. Para Abramovich (1997), ouvir histórias promove descobertas e compreensão do mundo, desperta o interesse, curiosidade e o fascínio pelo encantamento. Rosário, Núñez e González Pienda (2007), por sua vez, afirmam que os contos e histórias, quando compreendidos pelas crianças, permitem que vejam a si mesmas nos personagens, nos dilemas, escolhas e aventuras narradas, construindo suas próprias significações e transferindo o conhecimento para o cotidiano.

Assim sendo, a literatura infantil pode auxiliar no entendimento das crianças das estratégias da aprendizagem autorregulada, permitindo que personagens sejam vistos como modelos de comportamentos e pensamentos para diferentes situações. Contextualizar a estratégia de aprendizagem – em nosso estudo a estratégia de pedir ajuda – auxilia as crianças a compreenderem o significado da ajuda social e a construção de sentidos diversos.

Por que estudar a autorregulação da aprendizagem e a estratégia de pedir ajuda com crianças pequenas? A revisão da literatura

A revisão bibliográfica é parte fundamental de toda pesquisa. Para Creswell (2007), ela ajuda a limitar o escopo da investigação e transmite aos leitores a relevância de estudar determinado tema. Para fundamentar a pesquisa mais ampla, cujo objetivo é analisar o que as crianças de cinco e seis anos pensam a respeito da estratégia de pedir ajuda em uma escola pública do município de Campinas-SP, priorizamos conhecer o modo com que outros trabalhos científicos já vinham tratando do tema. Para tal, elegemos dois bancos digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A seleção de trabalhos perpassou um recorte de tempo de 10 anos e a necessidade de articular a autorregulação da aprendizagem com Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre março e abril de 2022 fizemos uma busca nos bancos acima citados com dois descritores combinados: “autorregulação da aprendizagem” e “Educação Infantil”, com a intenção de selecionar trabalhos na área que envolvessem o público infantil, não apenas com o uso de estratégias. No portal de periódicos CAPES encontramos 98 resultados, porém 96 trabalhos foram excluídos por duplicidade ou por se tratar de investigações na área da saúde, produção de portfólios, público-alvo da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Superior, Educação Teatral, área empresarial, área jurídica.

Apenas dois deles foram selecionados para nosso estudo. O primeiro, de Koide, Tortella e Rocha (2017), deriva de uma dissertação de mestrado que trabalha a autorregulação da aprendizagem com crianças da Educação Infantil a partir da literatura. A pesquisa maior envolvia 354 crianças (de nove meses a seis anos) e 12 professoras, mas para o artigo publicado considerou-se uma turma de 28 crianças de dois a três anos e suas interpretações ao longo da pesquisa. Após formação com as professoras sobre o tema e como as histórias podem ser úteis no trabalho intencional com a autorregulação da aprendizagem, os dados mostraram que as crianças conseguiram transpor conhecimentos construídos pelas histórias no cotidiano a partir de uma aprendizagem mediada, facilitando interações nos diferentes ambientes da escola.

O outro estudo selecionado foi uma revisão sistemática na base Scielo realizada por Rosário *et al.* (2014), buscando analisar evidências no contexto iberoamericano no período de 2001 a 2011 que priorizassem a natureza da aprendizagem autorregulada, sua avaliação, a promoção de habilidades para autorregulação na escola e possibilidades de implicação dos professores para que esse trabalho aconteça. Os pesquisadores selecionaram 28 artigos nesta base, porém a maioria deles eram revisões ou pesquisas com a população universitária (estudantes e/ou professores), e foi mencionada a dificuldade de comparação dos dados empíricos devido às metodologias diferenciadas e marcos teóricos distintos. Em linhas gerais, a literatura encontrada nesta revisão sugere que os professores são muito importantes para a promoção dos processos autorregulatórios trazendo benefícios para a aprendizagem dos estudantes.

A tabela abaixo busca ilustrar os resultados obtidos a partir dos descritores utilizados na revisão da literatura no portal de periódicos CAPES:

Tabela 1 – Compilado das pesquisas no Portal de Periódicos CAPES.

Portal de Periódicos CAPES	
Descritores utilizados: “ <i>autorregulação da aprendizagem</i> ” E “ <i>Educação Infantil</i> ”	
Recorte de tempo: últimos 10 anos	
Total de trabalhos encontrados	98
Total de trabalhos excluídos	96
Total de trabalhos selecionados	02

Fonte: Autoria própria.

Utilizando o mesmo recorte de tempo e os mesmos descritores, encontramos nove resultados na BDTD; entretanto excluímos oito deles, pois tratavam sobre validação de instrumento, área da saúde, Ensino Superior, população quilombola, perspectiva do processamento da informação. Havia um artigo em duplicidade, que também foi excluído. Assim, selecionamos 1 trabalho que corresponde a uma dissertação de mestrado da Universidade Federal do Pará (UFPA), de 2018, em que a pesquisadora traz uma intervenção em duas escolas de Educação Infantil da cidade de Breves/Pará (PA) envolvendo o uso de jogos para promoção da autorregulação da aprendizagem. Como as escolas atendem crianças de três a cinco anos, inferimos que as crianças participantes da pesquisa (um total de 359 estudantes) têm essa idade, já que isso não é mencionado na pesquisa. Há, ainda, a aplicação de um instrumento que visava avaliar os aspectos emocional, pró-social, cognitivo e motivacional e que norteou o plano de intervenção. De acordo com o material

empírico, após a intervenção com jogos e brincadeiras, as professoras identificaram melhora significativa nos aspectos em que as crianças tinham apresentado um desempenho inferior, demonstrando que as crianças da Educação Infantil podem desenvolver processos regulatórios. Um ponto negativo da pesquisa é a falta de clareza do plano de intervenção, pois os jogos e brincadeiras feitos com as crianças não foram descritos na dissertação.

A tabela abaixo busca ilustrar os resultados obtidos a partir dos descritores utilizados na revisão da literatura na BDTD:

Tabela 2 - Compilado das pesquisas na BDTD.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	
Descritores utilizados: “autorregulação da aprendizagem” E “Educação Infantil”	
Recorte de tempo: 2012 - 2023	
Total de trabalhos encontrados	09
Total de trabalhos excluídos	08
Total de trabalhos selecionados	01

Fonte: Autoria própria.

Ainda nessa mesma base de dados, utilizamos o descritor “*pedir ajuda*” no mês de agosto de 2023 com a intenção de encontrar estudos que trabalhassem essa temática. Entre os anos de 2012 e 2023 localizamos 29 resultados e, excluindo os estudos em duplicidade, encontramos 9 teses e 18 dissertações. Após leitura dos resumos, excluímos 25 estudos, pois eles tratavam de áreas de conhecimentos que escapam do escopo deste trabalho, como Computação, Psicologia Social, Saúde, Administração, Engenharia, Sociologia, Fonoaudiologia, Linguagem (bilinguismo), Linguística Aplicada, Direito, Filosofia, História.

Com esse procedimento, restaram duas dissertações que se alinham e podem contribuir com o nosso estudo. A dissertação de Tanikawa (2014) aborda a estratégia de pedir ajuda no âmbito do monitoramento cognitivo com crianças de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Paulo - SP; já a dissertação de Kieckbusch (2016) aproxima-se do tema ao analisar as interações de crianças de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Campinas - SP, no qual os pedidos de ajuda são mais frequentes ou não de acordo com a instituição (pública ou privada) e suas diferentes nuances. Não houve seleção de teses com esta busca que tivessem relação com a estratégia de pedir ajuda.

Realizamos uma nova busca a partir de novos descritores, na tentativa de capturar mais resultados que pudessem trazer informações complementares sobre o

campo. Assim, utilizando o descritor “pedir ajuda” e “infância” no período de 2012 a 2023, obtivemos oito resultados, dos quais excluimos um por duplicidade e outros 6 trabalhos após a leitura de resumos e análise de palavras-chave. O motivo para mantê-los na lista de exclusão foram as áreas fora de interesse de nosso estudo, como: Psicanálise, Psicologia Clínica, Direito, Psicologia/campo religioso e Educação Física. Encontramos a dissertação de Almeida (2016), vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que pesquisou a interação das crianças de cinco e seis anos de uma unidade municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte – MG, em que a ajuda é vista como uma estratégia utilizada pelas crianças com finalidades específicas, como iniciar uma interação com o outro ou em situações de conflito.

A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos a partir dos descritores utilizados na revisão da literatura na BDTD:

Tabela 3 – Compilado das pesquisas na BDTD.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	
Descritores utilizados: “pedir ajuda”; pedido de ajuda E infância	
Recorte de tempo: 2012 - 2023	
Total de trabalhos encontrados	37
Total de trabalhos excluídos	34
Total de trabalhos selecionados	03

Fonte: Autoria própria.

Outros descritores e diferentes combinações foram utilizados na pesquisa na mesma plataforma: “pedir ajuda”, “estratégia” e “pedir ajuda”, “autorregulação” e “pedir ajuda”; entretanto, apesar da diferença quantitativa de trabalhos que apareceram nesses descritores as pesquisas relevantes para nosso estudo coincidiam com as mesmas três descritas anteriormente. Diante desses resultados, buscamos a continuidade da revisão de literatura no Portal de Periódicos CAPES, via acesso CAFe pela PUC-Campinas, que ampliou o número de trabalhos nos resultados da pesquisa.

Utilizando o descritor “pedir ajuda” no período últimos 10 anos, que foi o mesmo utilizado inicialmente na pesquisa na plataforma da BDTD, obtivemos um resultado expressivo de 1330 resultados. Refinando a pesquisa e utilizando o descritor “estratégia de pedir ajuda” - mantendo o mesmo período de tempo -, localizamos 13 trabalhos e, retirando os estudos em duplicidade, encontramos 11 artigos e uma resenha de livro. Lendo os resumos desses trabalhos, concluímos que 10 deles não trariam considerações relevantes no momento por tratarem de temáticas não abordadas em nossa pesquisa, como: análise de periódicos, monitoria no Ensino

Superior, Ensino Técnico Profissional, Ensino Médio, Saúde, Educação Especial, jogos de regras, cyberbullying. O artigo de Rosário *et al.* (2014), que mostra o panorama da autorregulação no contexto iberoamericano, foi suprimido por já constar na pesquisa anterior. Foi selecionado um artigo, de Teixeira e Alliprandini (2013), que relata uma intervenção com 10 alunos de nove a 12 anos que tinham dificuldades de aprendizagem e, buscou investigar se o uso de estratégias de aprendizagem, dentre elas pedir ajuda, pode contribuir para melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar.

Na tentativa de encontrar mais estudos nesse recorte de tempo, utilizamos o descritor “*help seeking strategy*”, que gerou 681 resultados e um campo muito amplo para encontrar pesquisas que dialogassem com nosso estudo. Por isso, optamos por novos descritores, como “*help seeking strategy*” e “*children*”, o que gerou uma quantidade menor de resultados (417), mas ainda amplo, e ao fazer um recorte temporal, filtrando os trabalhos publicados nos últimos cinco anos, os resultados indicavam 266 trabalhos com esses descritores; em contrapartida, ao fazer a leitura dos títulos e de alguns resumos (quando o título não era suficientemente claro para indicar a relevância ou não do trabalho para nossa pesquisa), percebemos que a grande maioria dos estudos indicavam o Ensino Superior ou outras áreas do conhecimento que não contribuiriam para ampliar a base teórica de nossa pesquisa. Mediante esses fatos, combinamos os descritores “*help seeking strategy*” e “*childhood*” nos últimos 10 anos em qualquer idioma e foram encontrados apenas três resultados, todos artigos, e que acabaram excluídos por tratarem do pedido de ajuda como estratégia de combate ao bullying, depressão, violência sexual e à preparação de futuros professores no exercício da docência no Ensino Fundamental.

Na última busca, que compôs a revisão da literatura de nosso estudo no Portal de Periódicos Capes, utilizamos os descritores “*help seeking strategy*” e “*self-regulation*”, combinando-os com os campos “últimos 10 anos” e “qualquer idioma”. Encontramos 14 resultados, sendo todos eles artigos e sem duplicidade. Após a leitura de seus títulos e resumos (quando os títulos não transpareciam se a temática dialogava com nossa pesquisa), excluímos 13 trabalhos, que abordavam: proficiência em língua inglesa, personalidades e sua relação com autorregulação da aprendizagem, Ensino Superior, validação de instrumento, cyberbullying, ensino híbrido, vídeo game, Ensino Superior e Matemática e pedir ajuda no ambiente virtual. Apenas um artigo norte-americano traz contribuições ao estudo de Varier *et al.* (2021),

que analisa o uso de estratégias autorregulatórias (dentre elas pedir ajuda) de um grupo de 780 estudantes do Ensino Fundamental quando se deparam com dificuldades na produção de textos.

Mediante os trabalhos encontrados nas pesquisas do Portal de Periódicos CAPES, pode-se organizar os dados e apresentá-los na tabela 4:

Tabela 4 - Compilado das pesquisas no Portal de Periódicos CAPES.

Portal de Periódicos CAPES	
Descritores utilizados: “estratégia de pedir ajuda”; “help seeking strategy” E <i>childhood</i> ; “help seeking strategy” E <i>self-regulation</i>	
Recorte de tempo: últimos 10 anos	
Total de trabalhos encontrados	30
Total de trabalhos excluídos	28
Total de trabalhos selecionados	02

Fonte: Autoria própria.

Flick (2013) afirma que o ponto de chegada da revisão deve transparecer os conceitos e teorias utilizados no campo além de sintetizar a discussão. Na tabela 5, apresentada a seguir, por fim, registramos a quantidade de trabalhos analisados por plataforma, bem como os estudos selecionados para compor a revisão da literatura sobre o tópico da pesquisa.

Tabela 5 – Total de trabalhos analisados nas plataformas utilizadas.

	Plataformas Descritores: “autorregulação da aprendizagem” e “Educação Infantil”		Plataformas descritores: “estratégia de pedir ajuda”; “help seeking strategy” e <i>childhood</i> ; “help seeking strategy” e <i>self-regulation</i>		Total
	BDTD	Periódicos CAPES	BDTD	Periódicos CAPES	
Total de estudos encontrados	09	98	37	30	174
Estudos excluídos	08	96	34	28	166
Estudos selecionados	01	02	03	02	08
				Total de estudos analisados	348

Fonte: Autoria própria.

O quadro abaixo indica informações sobre os trabalhos selecionados na revisão de literatura após a análise dos estudos encontrados no Portal de Periódicos CAPES e na BDTD:

Quadro 1 - Informações principais sobre os trabalhos selecionados.

Ano de publicação	Título do trabalho	Nome do autor	Tipo
2013	Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem	TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z.	Artigo
2014	Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO.	ROSÁRIO et al.	Artigo
2014	Monitoramento metacognitivo: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do Ensino Fundamental	TANIKAWA, H. A. M.	Dissertação
2016	“Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil	ALMEIDA, E. C. S. A.	Dissertação
2016	A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas: um reforço para a desigualdade escolar?	KIECKBUSCH, C. S. S. M.	Dissertação
2017	Para além da fruição: um enlace entre literatura infantil e autorregulação da aprendizagem.	KOIDE, A. B. S. K., TORTELLA, J. C. B., ROCHA, M. S. P. M. L.	Artigo
2018	Brincadeiras, jogos e a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de intervenção	FURTADO, M. R. M.	Dissertação
2021	Getting stuck in writing: exploring elementary students' writing self-regulation strategies.	VARIER, D. <i>et al.</i>	Artigo

Fonte: Autoria própria.

Os trabalhos selecionados trazem importantes reflexões sobre os processos autorregulatórios com crianças pequenas. Furtado (2018) e Koide, Tortella e Rocha (2017) apresentam propostas interventivas na Educação Infantil sendo a primeira na faixa etária de dois a três anos utilizando a literatura infantil e a segunda com uma abordagem lúdica a partir de jogos e brincadeiras com crianças de três a cinco anos. Muito embora não fiquem explícitos quais jogos e brincadeiras foram utilizados pela última pesquisadora, ambas apontam a existência de meios para se trabalhar com a autorregulação da aprendizagem e que ela pode surtir efeitos no aprender. Tanikawa (2014), que trabalha com o monitoramento metacognitivo, indica que há evidências empíricas do uso da metacognição em crianças menores e afirma que as pesquisas de intervenção têm impacto no desempenho dos estudantes – o que Furtado (2018) e Koide, Tortella e Rocha (2017) ilustram em suas pesquisas com diferentes recursos metodológicos.

Por sua vez, Teixeira e Alliprandini (2013) defendem um trabalho explícito com estratégias de aprendizagem, pois ele auxilia a criança a refletir sobre o melhor momento para utilizá-las e flexibilizar seu uso em diferentes situações, corroborando

também com Tanikawa (2014), que enfatiza a necessidade de promover práticas no ambiente escolar que incentivem a metacognição (e por consequência, o uso de estratégias) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Rosário *et al.* (2014) cita um estudo brasileiro dentro da revisão sistemática que fizeram, um trabalho com a autorregulação da aprendizagem aprimorando a compreensão leitora e um outro artigo, também brasileiro, que enfatiza o uso da estratégia de pedir ajuda – ambos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como já mencionado acima, as pesquisas que tratam de autorregulação da aprendizagem nos anos iniciais ajudam a conhecer melhor a área e pensar em possibilidades de trabalho com as crianças de menor faixa etária, uma vez que foram raras as pesquisas voltadas apenas para a Educação Infantil (Almeida, 2016; Furtado, 2018; Koide, Tortella, Rocha, 2017). Rosário *et al.* (2014) também cita um estudo colombiano onde o pesquisador afirma que a autorregulação da aprendizagem deve ser o cerne da estrutura curricular na Educação Infantil – o que não defendemos neste nosso estudo. As interações e o brincar devem ser o foco principal do trabalho nesta etapa da Educação Básica conforme preconizado pelas DCNEI (Brasil, 2010) e também pelo campo de experiências “o eu, o outro e nós”, da BNCC (Brasil, 2018), que prioriza a criança enquanto ser individual e também social, o que não exclui um trabalho intencional com autorregulação da aprendizagem ou com o conhecimento e uso de estratégias que serão úteis à formação da criança-estudante.

O funcionamento autorregulatório, para Bandura, é visto sobre o modelo da reciprocidade triádica no qual o ambiente, o comportamento e os fatores pessoais se influenciam em um movimento em que a pessoa se vê com oportunidades para colocar limites ao seu autodirecionamento, mas também fornece oportunidades para exercer algum controle sobre seu destino (Azzi; Polydoro, 2006). Em consonância com esse modelo, os trabalhos selecionados indicam o ambiente como promotor (ou não) de práticas autorregulatórias. Rosário *et al.* (2014) e Teixeira e Alliprandini (2013) afirmam que o ambiente precisa proporcionar aos estudantes momentos de praticar as estratégias em contextos diferenciados, para que possam ter oportunidades de escolha e ter domínio sobre seu processo de aprendizagem.

Tanikawa (2014) considera que o ambiente deva ser acolhedor de forma a incentivar a participação dos estudantes e promovendo o pensamento crítico e reflexivo; no entanto, um ambiente que inibe os estudantes quanto à participação, que dificulta as interações ou em que há receio da reação do professor pode dificultar o

desenvolvimento de competências que levem a práticas mais autônomas e de reflexão sobre seu próprio comportamento de estudante. Kieckbusch (2016) reafirma a importância de que a escola seja vista como um ambiente que apresenta condições de ampliar a agência do estudante – ao elaborar suas dúvidas e pedir ajuda, por exemplo, o estudante intervém na dinâmica da sala em benefício de seus próprios interesses, mobilizando conhecimentos para si mesmo (e, também, para o grupo, o que amplia os seus saberes) ao invés de desistir mediante as dificuldades.

No modelo de reciprocidade triádica os fatores pessoais têm importância na constituição do indivíduo juntamente com o comportamento e o ambiente. Características do autoconceito positivo - ter uma boa percepção de si mesmo e de domínios específicos a partir de boas experiências - podem auxiliar o estudante a direcionar seu comportamento. Com base nesse pensamento, Tanikawa (2014) e Varier *et al.* (2021) afirmam que os estudantes com bom desempenho acadêmico possuem características voltadas para a autorregulação como: planejar uma atividade que precisa realizar, ver qual a melhor estratégia a ser utilizada, fazer uma pausa mediante uma dificuldade e depois retornar à tarefa, entre outros. Teixeira e Alliprandini (2013) estão em consonância com essa afirmação em suas pesquisas e citam, ainda, a importância de evitar a ignorância secundária, ou seja: “não saber que não se sabe”. Conhecer suas próprias dificuldades auxilia a refletir qual caminho a criança percorrerá ao se deparar com um obstáculo (por exemplo: escolher um livro que atenda suas necessidades de pesquisa no momento, ou pedir ajuda para o professor quando não conseguir realizar algo).

A função do professor é essencial no trabalho metacognitivo e este é um consenso entre as pesquisas selecionadas para esta revisão da literatura. De diferentes formas, todos percorrem os meandros da necessidade do ensino do professor (ou da mediação do professor) para implementação de estratégias que levem à autorregulação das crianças. A pesquisa de intervenção de Koide, Tortella e Rocha (2017) traz à tona o reconhecimento da melhora do próprio comportamento do professor participante mediante a formação, em que foram compartilhados o conhecimento teórico e os processos de aprendizagem das crianças como preconizam Tanikawa (2014) e Teixeira e Alliprandini (2013) para um bom trabalho com competências autorregulatórias. Rosário *et al.* (2014) cita uma revisão sistemática portuguesa realizada em 2002 que analisou teoricamente a função de programas de treinamento cognitivo que envolviam as estratégias de aprendizagem

(como estabelecimento de objetivos, por exemplo) para auxiliar na agência dos estudantes mediante seu processo de aprendizagem. Para os pesquisadores, os professores podem ensinar as estratégias, mas devem ser preparados por psicólogos educacionais – o que consideramos contraproducente em nossa concepção.

A realidade brasileira mostra que há experiências positivas de trabalho com autorregulação da aprendizagem e estratégias de aprendizagem acontecendo dentro das escolas com pedagogos e pesquisadores do campo da Educação e da Psicologia – citamos, para tanto, o trabalho de Serafim (2009), que relata uma pesquisa de intervenção com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a estratégia de pedir ajuda e o trabalho de Tenca (2015), que relata a implementação de um programa sobre autorregulação a partir do livro “As aventuras do Amarelo”, de 2012.

Dentro do recorte de tempo estabelecido para nossa pesquisa, percebemos que o número de estudos relacionando a Educação Infantil, autorregulação da aprendizagem e assistência/pedido de ajuda foi relativamente pequeno e que os artigos e dissertações selecionados não estudam diretamente a faixa etária dos cinco e seis anos ou o pedido de ajuda como estratégia de autorregulação. Contudo, os estudos selecionados mencionam trabalhos possíveis com as crianças até os anos iniciais do Ensino Fundamental e demonstram a estratégia de pedir ajuda como uma estratégia utilizada no cotidiano escolar com influências positivas para a aprendizagem autorregulada dos estudantes. Outro destaque a ser feito mediante esta revisão é a ausência de estudos sobre a estratégia de pedir ajuda com crianças pequenas em geral e a escassez de trabalhos sobre autorregulação da aprendizagem na faixa etária de cinco e seis anos – foco da presente pesquisa, indicando que os caminhos aqui trilhados podem contribuir para futuras investigações relacionadas à infância, às estratégias de aprendizagem e principalmente à formação de professores, que são os importantes atores sociais que mobilizam a aprendizagem no chão de cada escola.

Considerando o preâmbulo acima exposto, nosso trabalho partiu do problema: como a estratégia de pedir ajuda é percebida pelas crianças de cinco e seis anos? Para tanto, estipulamos como objetivo analisar o que as crianças de cinco e seis anos pensam a respeito da estratégia de pedir ajuda em uma escola pública de Educação Infantil de Campinas.

No primeiro capítulo apresentamos a perspectiva social cognitiva a partir das pesquisas de Bandura e a forma como dialoga com outros autores, como Zimmerman

– que compreende a autorregulação da aprendizagem a partir de um modelo cíclico - e Rosário, que reinterpreta esse modelo e traz novas reflexões sobre os processos autorregulatórios.

A estratégia de pedir ajuda é o foco do segundo capítulo, onde apresentamos um panorama de estudos nacionais e principalmente internacionais sobre essa estratégia. Pesquisadores como Gall (1981), Newman (2008) e Serafim (2009) contribuem para a compreensão da estratégia e de como ela é utilizada por diferentes estudantes, especialmente as crianças.

No terceiro capítulo trouxemos a metodologia da investigação: um estudo de caso que contou com a participação de 55 crianças e cinco professoras de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Campinas. As professoras participaram de momentos formativos com a intenção de se aproximarem dos temas autorregulação da aprendizagem e estratégia de pedir ajuda. Para a produção do material empírico realizamos entrevistas semiestruturadas com as crianças e acompanhamento dos momentos de contação de história.

A apresentação e discussão dos dados foi realizada no quarto capítulo, buscando produzir interpretações e fazer inferências a partir das contribuições das crianças nas entrevistas. Para encerrar a dissertação, apresentamos as considerações finais.

Buscamos contribuir para promover mais reflexões sobre as potencialidades existentes na Educação Infantil, infelizmente ainda afetada por uma visão assistencialista que já deveria ter sido superada há tempos. É preciso um olhar mais criterioso para essa etapa da educação básica, que considere as experiências das crianças e que possa suscitar ainda mais descobertas a partir da atuação docente. Por último, entendemos que este estudo tem potencial para colaborar com mais discussões na área de modo que haja uma valorização de práticas que estimulem o desenvolvimento de competências autorregulatórias com as crianças pequenas, e que estas possam ser o estopim para mudanças que desejamos em nosso país na busca de uma educação pública de qualidade.

1 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA SOCIAL COGNITIVA: UM OLHAR PARA O ARCABOUÇO TEÓRICO QUE SUSTENTA O USO DA ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA

1.1 A perspectiva social cognitiva

O desenvolvimento pleno do estudante – preconizado pela Lei nº 9.394/96 da LDB (Brasil, 1996) – é um dever do estado, que tem ainda em suas finalidades o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A escola é o principal instrumento para cumprir esses deveres (Brasil, 1996). Nessa instituição deve ser prioridade, ainda, estimular nas crianças e adolescentes o progressivo desenvolvimento da autonomia para que os fins da educação acima descritos sejam alcançados.

A autorregulação dos processos de aprendizagem pode auxiliar neste caminho para uma aprendizagem autônoma, significativa e de qualidade. Para além de conteúdos, saber ser um aprendiz de forma proativa – o que envolve ser responsável pelos seus atos, questionador do ambiente em que se insere, propositivo quanto às soluções e meios para interferir nos diferentes problemas da vida cotidiana e autônomo em seus processos decisórios – é (ou deveria ser) o objetivo maior da educação. Ser resiliente e flexível, agir individualmente, mas sem perder a dimensão coletiva e de acordo com princípios éticos são habilidades cada vez mais desejáveis no contexto em que se vive e que podem ser incentivadas por uma aprendizagem autorregulada. Entretanto, apesar de ser uma área ampla e bem fundamentada por diferentes autores brasileiros e principalmente estrangeiros, nem sempre é (re)conhecido como algo importante a ser trabalhado no âmbito escolar muitas vezes sendo considerado como “mais um trabalho” delegado a já árdua profissão docente.

A perspectiva social cognitiva traz nuances importantes para a autorregulação da aprendizagem. A teoria envolve um sistema de duplo controle na autorregulação sobre “um sistema proativo de produção de discrepâncias em conjunto com um sistema reativo de redução de discrepâncias” (Bandura, 2008, p. 27). Em outras palavras, a motivação é a força motriz que faz com que o indivíduo proponha a si mesmo metas desafiadoras e altos padrões de desempenho, que gera por sua vez discrepâncias negativas que devem ser dominadas. Assim, entra em campo o sistema reativo, no qual o indivíduo necessita mobilizar esforços e recursos pessoais para

satisfazer os padrões que ele próprio colocou a si mesmo. Ao alcançar essas metas, o indivíduo estabelece um novo padrão, mais alto que o anterior e que o desafiará a criar discrepâncias motivadoras a serem dominadas.

Um exemplo que poderia ilustrar esse processo seria o de uma criança pequena que está fazendo seus avanços na alfabetização: ao ler as primeiras palavras e frases e adquirindo confiança e progressiva fluência na leitura de gibis e pequenos livros, a criança motivada pode se propor a fazer uma leitura mais longa, de um livro maior, criando assim, discrepâncias a serem dominadas e um novo padrão a ser atingido. Buscar um local mais tranquilo para sua leitura ou mesmo ajuda social para tirar dúvidas de palavras que têm maior dificuldade em ler demonstra que a criança está movendo seu sistema reativo, adequando esforços para que sua meta seja atingida (ler o livro). Ao conseguir seu propósito, ela se sente feliz pela leitura realizada e pode se propor a ler um novo livro com outro tipo de desafio (mais páginas que o livro anterior, com letras de imprensa maiúsculas e minúsculas ao invés de somente letras maiúsculas, entre outros).

A percepção da autoeficácia deste processo motiva a autorregulação e aumenta o esforço. Bronson (2000) afirma que quanto mais os indivíduos estão aptos a controlar determinadas situações mais estabelecem novas metas, e, portanto, novas ações para alcançar essas metas. A avaliação do progresso também faz parte da mobilização dos recursos próprios movidos a favor do domínio da discrepância, o que auxilia na percepção da responsabilidade e do monitoramento do estresse relacionado às metas a serem atingidas.

Uma outra contribuição da teoria para os processos autorregulatórios humanos é a centralidade da modelação (Bandura, 2008; Zimmerman, 2011), esta que se caracteriza como a alteração de um comportamento mediante a observação de um indivíduo mais competente. Os estudos de Bandura (2008) demonstram que o aprendizado e o uso de estratégias de aprendizagem pelo indivíduo são fortemente influenciados pelo modelo de outras pessoas, como seus próprios pares, pais e professores. É interessante destacar que dentro dessa teoria a modelação não significa mimetismo de resposta, onde o indivíduo apenas replica aquilo que tem como modelo, pois o comportamento aprendido pode ser adaptado e modificado de acordo com as circunstâncias – um professor que utiliza um feedback para orientar o estudante pode oferecer novas nuances ao que foi aprendido, por exemplo. Outro erro comum é considerar que a modulação cerceia a criatividade, o que na verdade não

se comprova nas pesquisas, pois dois observadores diferentes produzirão comportamentos diferentes, de acordo com suas vivências e experiências de vida.

Bandura (2008) apresenta uma concepção triádica do funcionamento autorregulatório com três formas distintas de autorregulação que agem dinamicamente, ajustando-se e adaptando-se por feedbacks diferentes que orientam a aprendizagem, sendo essas formas: pessoal (interna), comportamental e ambiental. Ao falar sobre essa tríade, Boruchovitch e Gomes (2019) explicam que a autorregulação comportamental depende da observação de si próprio no que diz respeito ao seu comportamento para alcançar seu objetivo. A autorregulação ambiental envolve a monitoração de condições ambientais, adequando-as para obter sucesso; e a autorregulação interna que busca auto-observação, controle e monitoramento dos pensamentos, crenças e sentimentos utilizando estratégias em busca do objetivo (com imagens mentais positivas, imaginar-se com sucesso em determinada situação, entre outros). A figura 2 mostra a dinâmica do funcionamento autorregulatório.

Figura 2 – O funcionamento triádico.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rosário (2004 *apud* Bandura, 1986).

1.2 Por que autorregulação da aprendizagem?

A autorregulação da aprendizagem tornou-se alvo de interesse para pesquisadores, professores e pais (Zimmerman, 2011), que buscam compreender

como melhorar as competências acadêmicas e evitar a procrastinação¹³, esta que pode levar a um baixo rendimento acadêmico e desencadear estresse. Pesquisadores contemporâneos denominam a autorregulação da aprendizagem com características próximas: Boruchovitch e Gomes (2019) apresentam a definição de Zimmerman, compreendendo a autorregulação da aprendizagem como o nível em que estudantes são ativos metacognitiva, motivacional e comportamentalmente e demonstrando serem participantes em seus próprios processos de aprendizagem. Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2007), por sua vez, afirmam que a autorregulação da aprendizagem é a capacidade do indivíduo em responsabilizar-se pelo seu próprio processo de aprendizagem sendo este um processo ativo. Ao estabelecer os objetivos que norteiam seu percurso do aprender ele monitora sua motivação, cognições e comportamentos para o alcance dos objetivos estipulados. A síntese desta definição seria “aprender a aprender” e se opõe veementemente ao discurso amplamente difundido de que esse slogan seria um “refúgio de incompetências com certificado técnico” (Rosário, 2004, p. 26). Esse pesquisador entende que

‘aprender a aprender’ está embebido na tradição construtivista que impele o aluno a assumir a responsabilidade pelo seu agir educativo, pela sua aprendizagem. É um conceito que reforça a tônica processual do aprender, sugerindo que é importante que se trabalhe com os alunos, para além de conteúdos concretos relativos às diferentes disciplinas, também estratégias que lhes permitam desempenhar um papel activo e autónomo na aprendizagem, pesquisando, lendo, questionando... É um conceito que sugere uma pauta de aprender exigente, não centrado no papel protagonista da palavra do professor e do manual, não centrado nos desejos, tantas vezes erráticos do aluno, mas sim nos processos de aprendizagem que envolvem os professores, os alunos e seus pais como parceiros cúmplices (Rosário, 2004, p. 26).

Na literatura podemos encontrar vários modelos de aprendizagem regulada, mas em nosso estudo optamos pelo modelo apresentado por Zimmerman (2000), por ser mais aplicado ao contexto educacional, além de ser amplamente encontrado em diferentes estudos. Também optamos pela interpretação desse modelo realizada por Rosário (2004), que tem um trabalho relevante na área de autorregulação da aprendizagem com diferentes faixas etárias, utilizando-se de narrativas para contextualizar os temas com estudantes e professores.

¹³ Segundo o dicionário digital Caldas Aulete, procrastinar é o ato de “deixar para depois; adiar; postergar” (Aulete, [2023]).

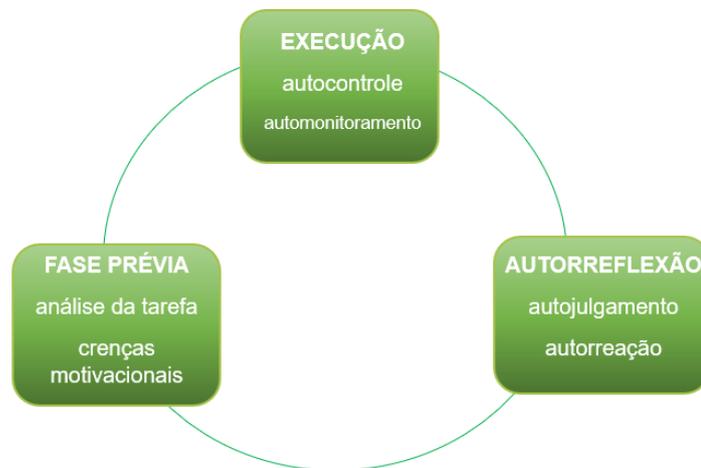
Rosário, Núñez e González Pienda (2007) apresentam a dinâmica cíclica e simultânea demonstrada nos estudos de Zimmerman nos anos 1994, 2000 e 2002, afirmando que a autorregulação da aprendizagem ocorre em três fases principais: fase prévia, fase de execução ou controle volitivo e fase da autorreflexão. Esses processos não ocorrem de forma hierarquizada, sendo momentos interdependentes e intrinsecamente cíclicos que geram ações voltadas para a realização de metas pessoais.

Na fase prévia, estudantes analisam a tarefa a ser feita, definindo objetivos e fazendo um planejamento para o alcance das metas – este processo é influenciado, por sua vez, por crenças motivacionais que englobam as crenças de autoeficácia, as expectativas de realização, o valor da tarefa a ser feita e a orientação para os objetivos definidos.

A segunda fase, denominada de fase de execução ou controle volitivo compõe os processos de autocontrole (como o uso de estratégias, o tempo demandado para realizar a tarefa proposta, a busca de ajuda, a organização do ambiente de aprendizagem) e de automonitoramento (percebendo se o percurso trilhado está de acordo com os objetivos traçados anteriormente, acompanhando seu desempenho e fazendo ajustes, se necessário).

É na fase de autorreflexão que o estudante avalia o trajeto percorrido, observando seu próprio desempenho e fazendo comparações com realizações anteriores ou com o desempenho dos colegas. Para Veiga-Simão, Ferreira e Duarte (2012) é nesta fase que há uma atribuição causal para os resultados alcançados e a geração de novas crenças de autoeficácia. Faria (2019) afirma que nesta fase há a construção de autojulgamentos que determinam níveis de autossatisfação, originando autorreações que orientam o estudante para o uso de diferentes estratégias; estas, por sua vez, podem auxiliar o estudante a usar estratégias mais eficazes (denominadas como adaptativas) ou podem guiá-lo para um comportamento não-adaptativo como a procrastinação, apatia e esquiva da tarefa a ser feita – protegendo o estudante de novas frustrações. A figura 3 busca explicitar o funcionamento da autorregulação da aprendizagem no modelo cíclico de Zimmerman (2000).

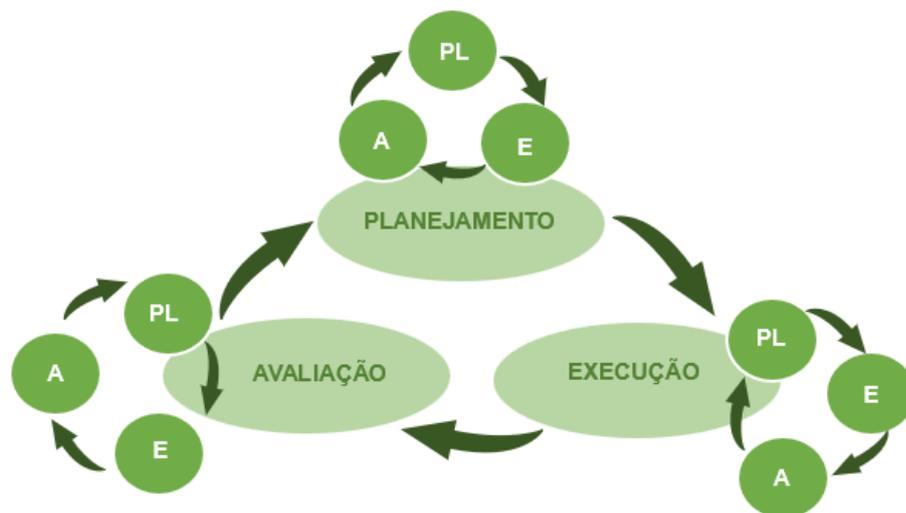
Figura 3 – O modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Zimmerman, 2000.

O modelo proposto por Zimmerman (2000) alicerça a interpretação do modelo desenvolvido por Rosário (2004). Para este autor, a aprendizagem autorregulada também ocorre de forma cíclica e em três fases: o planejamento, a execução e a avaliação. Este modelo, denominado PLEA, apresenta em cada fase o mesmo processo cíclico, ou seja: na fase de planejamento, por exemplo, o estudante deve contemplar um planejamento do que será realizado, a execução do que foi planejado e a avaliação dentro desta própria etapa. O mesmo ocorrerá com as fases de execução e avaliação. A análise da relação entre as fases da autorregulação da aprendizagem é exposta na figura 4.

Figura 4 – O modelo PLEA.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rosário, Núñez e González-Pianda, 2007.
 Legenda: A sigla PL corresponde ao planejamento, E corresponde à execução e A, por sua vez, à avaliação.

Na proposta de Rosário, Núñez e González Pienda (2007), a fase de planejamento demanda pensar no que precisa ser feito e selecionar previamente estratégias a serem utilizadas para se alcançar o objetivo. É o momento de elaborar um plano de trabalho, estabelecendo objetivos e estudando recursos pessoais e ambientais para completar a tarefa com êxito.

A fase de execução envolve o uso das estratégias selecionadas para atingir o resultado esperado. Aqui o estudante coloca o plano estabelecido na fase anterior em prática, e é esperado que ele automonitore sua eficácia considerando as metas constituídas.

Na fase de avaliação o estudante analisa as metas estabelecidas e o resultado de sua aprendizagem, julgando se o percurso aconteceu como o previsto e refletindo sobre a seleção das estratégias que foram utilizadas no decorrer do processo. Os resultados obtidos fomentam o planejamento de novas tarefas e assim reinicia-se o ciclo autorregulatório (Rosário, 2004; Rosário; Núñez; González Pienda, 2007).

Na perspectiva social cognitiva, o sistema de crenças de autoeficácia age na motivação, afeto e na ação humanas e sofre mudanças a partir da interação do indivíduo com o ambiente (Azzi; Polydoro, 2006). As pesquisadoras afirmam que, para Bandura, a autoeficácia

é uma crença e refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto (Azzi; Polydoro, 2006, p. 16).

Neste contexto, as autoras afirmam que construímos essas crenças em diferentes domínios a partir de quatro fontes: a experiência direta (ou experiências de êxito), experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais. A experiência direta constitui-se como a fonte mais importante de informação pois relaciona-se com as experiências de sucesso do indivíduo, a partir das características da tarefa a ser concluída e das condições em que ele é exposto. Sentir-se capaz de fazer algo, como identificar o mesmo fonema em palavras diferentes em um jogo de consciência fonológica (o /s/ do sapo é semelhante ao /s/ que escuto na palavra sacola, por exemplo) motiva a criança a buscar identificar outros fonemas em outras palavras. As experiências vicárias relacionam-se com a observação e comparação com modelos. Serafim (2009, p. 14) afirma que “ver pessoas com características

similares realizando com sucesso uma dada tarefa fortalece o senso de autoeficácia e desenvolve a crença de ter condições de ser bem-sucedido na mesma tarefa”. A terceira fonte é a persuasão social - ser bom em algo sofre influência de fontes significativas – como pais e professores, principalmente a partir do feedback. Por último, a percepção de estados físicos e emocionais (alegria, tristeza, cansaço, estresse, ansiedade, entre outros), que podem influenciar a percepção de autoeficácia e poder ocorrer antes ou durante uma atividade (Azzi; Polydoro, 2006).

A promoção da autorregulação da aprendizagem, segundo Rosário (2004), perpassa três aspectos importantes, sendo eles: as estratégias de autorregulação da aprendizagem, as percepções de autoeficácia e o envolvimento com objetivos estabelecidos. Para o autor, as investigações apontam que a autoeficácia influencia o comportamento do estudante, pois motiva-o quanto à escolha da complexidade dos desafios que se propõe a enfrentar e na persistência na realização da tarefa. Este fato coloca o uso das estratégias em foco – por exemplo, a estratégia de pedir ajuda – pois estudantes autorregulados podem utilizar a assistência do professor (ou de seus pares) beneficiando-se do alcance de seus objetivos ao invés de evitar a conclusão da atividade ou ter um comportamento de fuga mediante dificuldades.

1.3 Aliadas do aprender: as estratégias de aprendizagem

Para alcançar objetivos propostos ou um determinado resultado escolar, estudantes necessitam colocar em prática estratégias de aprendizagem. Coordenar as condições internas, ambientais e comportamentais mencionadas requer um processo contínuo, de muita prática, em uma dinâmica individual e ao mesmo tempo interativa, já que estas condições acontecem simultaneamente. Serafim (2009) coloca que alguns teóricos explicam que há dois tipos de estratégias, sendo elas cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas dizem respeito aos comportamentos e pensamentos que exercem algum tipo de influência sobre o processo de aprendizagem. Alguns exemplos de estratégias cognitivas são anotar informações da aula, sublinhar partes importantes de um texto para resgatar a informação posteriormente em momento oportuno, utilização de recursos mnemônicos para memorizar dados importantes (como uma tabela periódica, ou passos de resolução de uma equação de segundo grau), fazer mapas conceituais, entre outros. Estratégias cognitivas estão

relacionadas diretamente às tarefas que promovem o saber e são comumente utilizadas para que o estudante se aproprie de determinado conhecimento por meio da organização e da memória (Darroz; Trevisan; Rosa, 2018; Serafim, 2009).

Procedimentos executivos de controle utilizados pelo indivíduo para planejar, regular e monitorar sua ação, pensamentos e emoções estão relacionados às estratégias metacognitivas. O planejamento pode ser considerado uma estratégia metacognitiva que elabora mentalmente o percurso que deve ser trilhado para alcançar determinado objetivo, estabelecendo metas a serem cumpridas; o monitoramento tem relação com o acompanhamento do estudante de seu percurso de aprendizagem, podendo utilizar estratégias cognitivas para verificar se o percurso trilhado está dentro do planejado anteriormente para o alcance de suas próprias metas.

A regulação, por sua vez, exige também o gerenciamento do percurso, estabelecendo que o estudante deve modificar seu comportamento face a dificuldades encontradas. Pedir ajuda pode ser considerada uma estratégia metacognitiva, uma vez que o estudante pode utilizar-se dela mediante uma dificuldade e se propõe a agir, mobilizando recursos para alcançar suas metas. Sendo assim, o uso das estratégias metacognitivas está intimamente relacionado à identificação, por parte do estudante, da melhor maneira de resolver uma situação-problema proposta. Darroz, Trevisan e Rosa (2018) mencionam estudos de Rosa (2011), em que se assegura que os alunos que utilizam as estratégias metacognitivas tendem a ter melhor rendimento escolar na disciplina em que ela é utilizada, pois ao pensarem ativamente no que fazem, exercem controle sobre seus processos mentais e obtêm ganhos cognitivos.

Darroz, Trevisan e Rosa (2018) afirmam que a melhora na qualidade do processo de ensino perpassa, entre outros fatores, pela escolha das estratégias de aprendizagem. Para Tenca (2015), o ensino de estratégias se relaciona com a tomada de consciência dos estudantes sobre o funcionamento de sua própria aprendizagem, que vai além da mera reprodução de ações. Quanto ao professor, este pode auxiliar o estudante a reconhecer formas de aprender melhor, desenvolvendo suas habilidades para fomentar uma aprendizagem mais significativa e de maior rendimento escolar, sendo uma importante potencialidade didática verificar as singularidades no processo de aprendizagem de seus estudantes e, a partir disso, oportunizar situações que lhes favoreçam a aprendizagem e o uso de diferentes estratégias. Nesse sentido, Boruchovitch (2014 *apud* Darroz; Trevisan; Rosa, 2018)

propõe intervenções que saiam do enfoque remediativo (que busca sanar as dificuldades do agora) para um enfoque preventivo, que destaque a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como pautas importantes dos projetos das escolas.

Serafim (2009) e Rosário, Núñez e Gonzalez-Pianda (2007) citam uma investigação feita em 1986 por Zimmerman e Martinez-Pons, com estudantes do Ensino Fundamental e Médio sobre estratégias da aprendizagem autorregulada mais utilizadas em contextos de aprendizagem formais, como a sala de aula e o estudo pessoal (durante a realização de uma tarefa de casa ou para simples estudo, com o intuito de conhecer ou aprimorar seus conhecimentos). Foram identificados 14 tipos de estratégias: autoavaliação, organização e transformação¹⁴, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, estruturação do ambiente, autoconsequência, ensaio e memorização, procura de ajuda social de professores, de pares e de adultos, revisão de provas, revisão de anotações e revisão de livros. O quadro 2 organizou as estratégias identificadas de acordo com as fases do modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem de Rosário:

Quadro 2 – Fases do processo autorregulatório e sua vinculação às estratégias de aprendizagem identificadas.

Fases do processo autorregulatório	Fase de planejamento	1. Autoavaliação
		3. Estabelecimento de objetivos e planejamento
		6. Estrutura ambiental
		9-11. Procura de ajuda social – dos pares (9), professores (10) e adultos (11)
	Fase de execução	2. Organização e transformação
		4. Procura de informação
		5. Tomada de apontamentos
		8. Repetição e memorização
	Fase de avaliação	7. Autoconsequências
		12-14. Revisão de dados – releitura de notas (12), testes (13) e livros de texto (14)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Zimmerman e Martinez-Pons (1986 *apud* Rosário; Núñez; Gonzalez-Pianda, 2007).

¹⁴ Embora não tenhamos definido cada uma das estratégias, porque seus títulos nos parecem auto-explicativos, consideramos que o tipo transformação pode ser ambíguo e, por isso, apresentamos aqui seu significado: refere-se às “iniciativas nos alunos para reorganizarem, melhorando-os, os materiais de aprendizagem” (Rosário, 2007, p. 26).

Para Rosário (2004), o que diferencia o processo de autorregulação da aprendizagem da simples utilização de uma estratégia de aprendizagem são o monitoramento dos processos cognitivos e a tentativa de controle deste processo. Refletir sobre o uso de determinada estratégia (por exemplo, fazer um esquema de um texto da disciplina de História na biblioteca da escola ou fazer um esquema durante a aula do passo a passo para resolver uma equação matemática) requer do aluno uma análise sobre a efetividade do seu uso em determinados contextos.

Isso posto, o pesquisador sugere que intervenções no ensino e na prática de estratégias de estudo devem considerar dois objetivos principais: o primeiro seria o professor abranger o ensino de um amplo leque de estratégias visando o processamento das informações de forma aprofundada; o outro objetivo abarcaria a aprendizagem dos alunos por meio da experiência e da prática guiada, de forma a fornecer ferramentas para que o estudante possa escolher assertivamente as melhores estratégias para alcançar suas metas, bem como adaptá-las se necessário. O ensino das estratégias de aprendizagem deve incluir a reflexão dos estudantes de que elas devem se adequar de diferentes formas, de acordo com a demanda do momento – isso significa que o professor deve incentivar a flexibilidade no seu uso, encorajando os estudantes a serem criativos mediante os problemas ou demandas que surgirem ao longo de seu percurso escolar.

O estudante que faz bom uso das estratégias de aprendizagem domina três tipos de conhecimento acerca das estratégias, segundo Rosário (2004) e Rosário, Núñez e González-Pienda (2007): conhecimento declarativo, conhecimento procedimental e conhecimento condicional. O conhecimento declarativo corresponde ao saber descrever a estratégia, por exemplo, o que é um planejamento ou o que é revisar uma tarefa após sua realização; ao descrever há a possibilidade de uma tomada de consciência de como esse processo ocorre. O conhecimento procedimental liga-se ao como usar diferentes estratégias mediante as tarefas, envolvendo decisões tomadas sobre o que pensar e fazer mediante uma tarefa. Já o conhecimento condicional relaciona-se a quando usar determinada estratégia mediante sua avaliação pessoal da situação e as vantagens e desvantagens de sua utilização, sabendo o motivo de aplicar os conhecimentos anteriores.

Uma criança que está montando um quebra-cabeças, por exemplo, vai mobilizar os três tipos de conhecimento: ao planejar como irá montar seu quebra-cabeças,

separando cores ou peças retas para fazer as bordas do jogo ela usará o conhecimento declarativo, pois elabora e descreve a estratégia utilizada mesmo que mentalmente. Ao usar as estratégias que pensou, ela utiliza o conhecimento procedimental. Ao montar seu quebra-cabeças, a criança pode querer finalizar rápido e pode optar por pedir ajuda a alguém (com a finalidade exclusiva de acabar logo aquela atividade e passar para uma outra que tenha lhe chamado a atenção) ou utilizar a caixa do jogo com a imagem do quebra-cabeças como referência para concluir sua tarefa mais rapidamente; assim a criança demonstra utilizar o conhecimento condicional, avaliando as possibilidades e optando por uma ou outra ação. Em outras palavras, a criança que tem domínio sobre esses conhecimentos sabe reconhecer quais estratégias de aprendizagem podem ser efetivas durante uma tarefa ou atividade, pois ao ter ao seu dispor diferentes jeitos de realizá-la ela sabe identificar qual ou quais caminhos poderá percorrer para ter sucesso no aprendizado e na conclusão exitosa de seu trabalho.

1.4 A prática docente como facilitadora do desenvolvimento da autonomia e o ambiente escolar

Um ambiente preparado para suscitar diferentes experiências é muito importante – principalmente quando falamos de crianças pequenas – e ele pode ser potencializado pela ação docente. Moreira e Veiga-Simão (2019) afirmam que diferentes experiências promovidas no âmbito escolar (como uma experiência científica ou uma atividade culinária) permitem a colaboração entre os pares e promovem atitudes pró-sociais, que incentivam a resolução de problemas com os pares. Assim, o olhar atento do professor que repensa sua práxis pedagógica e coloca a criança em posição de protagonista de seu percurso de aprendizagem proporciona a seus estudantes momentos de escolha e de engajamento nas atividades, motivando-os a estabelecerem padrões internos e o controle de suas ações em busca do objetivo estabelecido para si mesmo.

Por outro lado, ambientes desorganizados e a imprevisibilidade de acontecimentos promovem menos curiosidade e menor competência para explorar as situações vivenciadas na escola (Piscalho *et al.*, 2018). Uma sala de aula onde as crianças não sabem o que esperar da rotina do dia, por exemplo, minimizam as chances de um trabalho que promova a metacognição pois dificultam a mobilização

de reflexões e transferência de conhecimentos para outros contextos e dificultam à criança a percepção de bons modelos que a levem a promover habilidades que a auxiliem no desenvolvimento de sua autonomia.

Educadores incentivam a autorregulação da aprendizagem ao planejarem diferentes tarefas e progressivamente envolvem as crianças nas tomadas de decisão, encorajando-as a questionar e pensar em novas soluções para resolver problemas.

Para Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), os professores têm um papel relevante na promoção da competência autorregulatória e sua atuação pode perpassar por três momentos distintos, que podem ocorrer concomitantemente ou não, a saber:

- Indiretamente, através da experiência pessoal: Os autores mencionam que as experiências intuitivas das crianças ao organizarem seus materiais sobre a mesa ou arrumar livros na biblioteca de sala o fazem por hábito ou porque viram outra pessoa fazendo;
- Diretamente, através da instrução: Os professores ou outro adulto ensinam estratégias explicitamente à criança, mostrando como planejar o percurso da realização das atividades, incentivando a organização de sua mesa de trabalho para realização das tarefas e outros exemplos práticos que a auxiliam a compreender a importância do planejamento e estabelecimento de objetivos;
- Como produto da prática intencionada: aqui, as crianças são incentivadas a praticarem o que aprenderam. Koide (2016, p. 78) afirma que “projetos desenvolvidos juntamente com as crianças no cotidiano da Educação Infantil podem ser considerados um exemplo do que nos propõem os autores”.

Para Frison (2016) e Teixeira e Alliprandini (2013), assumir uma ação docente mais estratégica requer aliar conhecimentos específicos de sua área e competências didáticas, exercendo sua capacidade intelectual de pensar e refletir a própria prática. Rosário e Polydoro (2012 *apud* Tenca, 2015) corroboram com a afirmação de que limitar o ensino apenas aos conteúdos não garante a aprendizagem dos estudantes. Ensinar assume uma posição dinâmica que requer empenho e desejo de mobilizar a agência da própria aprendizagem dos estudantes, auxiliando-os na reflexão e uso das estratégias, compartilhando saberes e promovendo um ambiente de colaboração entre os pares. Frison (2016) enfatiza a necessidade de ensino dos processos de autorregulação, de forma a motivar os estudantes a alcançar os objetivos e traçar

planos para alcançá-los. Contudo, a pesquisadora afirma que o incentivo à autorregulação da aprendizagem discente é uma característica pouco vista nas escolas.

O professor pode criar um ambiente onde as dúvidas fazem parte do processo de aprendizagem e são bem aceitas pelo grupo (Serafim; Boruchovitch, 2010). Ao compartilhar conhecimentos e solicitar ajuda para alcançar mais conhecimento, por exemplo, o estudante compreende que o ambiente o favorece na construção de saberes e sabe que pode contar com o professor como um aliado desse processo. Para Tanikawa (2014), o ambiente acolhedor incentiva a participação discente, pois os estudantes não temem a reação do professor, favorecendo experiências que beneficiam o autoconceito acadêmico. Essas boas experiências e o acolhimento em suas dificuldades auxiliam o estudante a direcionar mais ou menos esforço na atividade, motivando-o no engajamento das tarefas escolares.

A intencionalidade pedagógica tem estreita ligação com a promoção de competências autorregulatórias. Tenca (2015) afirma que planejar aulas com trabalho em grupo facilita o aprendizado de estratégias. Frison (2016) amplia este cenário demonstrado com três pesquisas interventivas envolvendo estudantes do Ensino Fundamental e Superior que o ensino centrado na participação discente foi favorecido pelas oportunidades de escolha e de utilização das estratégias, havendo ressonância entre a aprendizagem dos estudantes e o desempenho docente. Inferimos que práticas centradas apenas no conteúdo e na figura do professor, que promovam pouca interação entre os pares dificultam o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de características importantes, como saber escolher estratégias para atingir seus objetivos, antecipar consequências ou persistir mediante uma dificuldade.

Para Rosário (2004) e Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), a ajuda social promove condições que contribuem para maior ou menor competência na autorregulação da aprendizagem escolar. Assim, construir junto às crianças um ambiente solidário e colaborativo no qual essa competência vai se desenvolvendo a partir de fontes sociais e progressivamente sendo controlada pelo próprio aprendiz é um papel muito importante a ser assumido pelo professor que busca incentivar o desenvolvimento da autonomia de seus alunos em sala de aula.

PEDIR AJUDA: UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

No âmbito da autorregulação da aprendizagem, pedir ajuda pode ser considerada uma estratégia social para ter uma assistência necessária de uma fonte apropriada (Zimmerman; Campillo, 2003 *apud* Karabenick; Dembo, 2011). Diferentemente de outras estratégias como fazer resumos, ler em voz alta, grifar textos, pedir ajuda é uma estratégia metacognitiva que entrelaça professores e pares devido à sua natureza reflexiva sobre as próprias atividades mentais – principalmente nas adversidades (Serafim, 2009).

Para Serafim e Boruchovitch (2010, p. 415), a estratégia de pedir ajuda é importante, pois

envolve habilidades metacognitivas e autorreguladoras, uma vez que contribui para alertar o aluno quando algo não foi compreendido. Trata-se de uma percepção acerca do próprio processo de aprendizagem.

Assim, solicitar assistência pressupõe uma reflexão sobre as próprias elaborações mentais, principalmente em momentos desafiadores e de dificuldades (Serafim, 2009). A pesquisadora cita estudos realizados por Newman, que afirma que há diferença qualitativa da estratégia de pedir ajuda de outras estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, assegurando que pedir ajuda é um comportamento que promove um envolvimento social entre professores e alunos e entre pares, demonstrando ser um processo sociointeracional em sala de aula.

2.1 A estratégia de pedir ajuda por diferentes olhares

Os trabalhos em maior destaque sobre pedir ajuda utilizam como importante referência os estudos de Nelson-Le Gall como a base do pensamento sobre o uso desse tipo de estratégia, publicados em meados da década de 80. Gall (1985, 1987 *apud* Newman, 2008) identifica dois tipos diferentes de solicitação de ajuda: instrumental ou executivo. O pedido de ajuda instrumental pode ser visto quando um estudante busca assistência por meio de dicas (por exemplo, ao invés de pedir a resposta de uma situação-problema, a criança verifica com o professor se as informações que retirou do enunciado vão levá-lo ao resultado correto). Gall (1981) afirma que o estudante fica mais próximo de elaborar seu próprio pensamento com

base em informações recebidas de outros e indica um desejo de ampliar seu conhecimento a respeito de uma determinada área ou situação. Quando o estudante faz uma pergunta direta com o intuito único de receber a resposta para seu problema ou dificuldade, ele faz o uso do pedido de ajuda do tipo executivo – que indica o desejo de apenas finalizar a tarefa rapidamente ou até mesmo a não construção do conhecimento por meio das atividades propostas.

Em suas pesquisas com crianças, Gall (1981) afirma que pedir ajuda é uma ação sofisticada porque envolve duas ações: a primeira é interligar as pessoas com os objetivos que a criança pretende alcançar (por exemplo: após um passeio pedagógico ao zoológico, a professora solicita que as crianças desenhem o animal que mais gostou, e após decidir que iria desenhar um leão a criança descobre que não consegue fazer a juba do animal do jeito que julga necessário; após decidir que precisa de ajuda, a criança necessita identificar de qual pessoa deverá vir a ajuda mais qualificada para lhe ensinar a fazer a juba do leão – da professora ou de seu amigo que desenha bem?). A segunda é aprender meios de convencer outras pessoas a ajudá-la a atingir esses objetivos (por exemplo, a criança já identificou que seu amigo a pode ajudar, pois vê que a professora está ocupada com outras demandas; por isso, necessita pensar em estratégias para convencer seu amigo a ajudá-la a superar sua dificuldade na tarefa para que consiga atingir seu objetivo – finalizar seu desenho). Identificamos também dois olhares diferenciados para as solicitações de ajuda. Em um primeiro momento, pedir ajuda pode demonstrar dependência, já que a criança não conseguiu realizar algo por si só; entretanto, pedir ajuda pode se caracterizar como uma estratégia elaborada, pois a criança demonstra iniciativa para atingir seus objetivos e decide para quem dirigir seu pedido de ajuda – o que envolve analisar a situação em que se está, escolher qual a pessoa mais competente para ajudá-la mediante o seu objetivo final (no mesmo exemplo do desenho, a criança compreendeu que necessitava de auxílio para finalizar a atividade e decidiu que o amigo seria a pessoa ideal para lhe ensinar a fazer uma boa juba, que comporia a finalização do desenho). Para Gall (1981), pelo olhar dos professores as crianças que solicitam ajuda se envolvem mais nas atividades pois são orientadas para um objetivo – diferentemente das crianças que aguardam outra pessoa lhes oferecer ajuda ou simplesmente desistem.

Ancorados nos estudos de Gall, outros pesquisadores continuam a estudar sobre a estratégia de pedir ajuda e para nosso estudo foram selecionados os três

modelos mais referenciados para compreender o fenômeno. O primeiro modelo é de Ruth Butler (Karabenick; Dembo, 2011; Newman, 2008), na década de 90. Ela indica três orientações diferentes para pedir ajuda - *help-avoidance (HA) orientations* - sendo que cada um deles opera por um sistema de crenças ou razões individuais que motivam o estudante a fazer uso desta estratégia. O primeiro deles é denominado como autônoma. Nesse tipo de assistência, as perguntas do estudante o direcionam para uma maior compreensão sobre o que se estuda, assemelhando-se ao pedido de ajuda instrumental de Gall. O segundo tipo de assistência é denominada como focada na habilidade – em que o estudante pede ajuda para não se demonstrar incompetente perante os outros, não tendo como intenção principal construir conhecimentos acerca do conteúdo trabalhado, mas demonstrar habilidade no trabalho acadêmico em que está envolvido. A terceira orientação identificada por Butler é a expediente e com ela o estudante busca uma resposta direta para seu problema ou dificuldade (assemelhando-se ao pedido de ajuda executivo de Gall). Nas pesquisas de Butler, foi identificado que estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que não procuram ajuda não o fazem para não falar com o professor e, quando pedem auxílio preferem a resposta direta, que lhes permite finalizar a atividade rapidamente. Foi identificado ainda, que estudantes que não procuram ajuda desejam esconder o fato de que estão com dificuldades e que procuram auxílio em momentos pontuais, como ao sentirem-se pressionados para obterem boas notas – e isso pode ocasionar, ainda, a busca por estratégias que tenham má fama socialmente, como a “cola” (copiar secretamente a resposta correta de alguém).

Um outro modelo relevante encontrado nas pesquisas sobre a estratégia de pedir ajuda é o de Ryan, Patrick e Shim (Karabenick; Dembo, 2011; Newman, 2008), nos anos 2000. Esses pesquisadores afirmam que os estudantes podem se encaixar em três grupos, com relação ao pedido de ajuda: (a) apropriado, (b) dependente ou (c) evitante. Para exemplificar melhor esse modelo, partimos de uma situação comum em sala de aula, que é a resolução de uma situação-problema: ao se deparar com uma dificuldade na resolução, os estudantes podem fazer o pedido de ajuda apropriado no qual o estudante solicita auxílio quando necessita realmente dele, mas não se prende a isso para concluir sua tarefa optando por arriscar uma resposta mesmo tendo consciência de que esta pode não ser a resposta correta. Estudantes podem optar pelo pedido de ajuda dependente solicitando o auxílio assim que se deparam com a dificuldade de resolver a situação-problema, sem ao menos tentar

resolvê-lo. Estudantes do grupo (c) aqui denominado como pedido de ajuda evitante irão identificar a dificuldade na resolução da situação-problema e a necessidade de pedir ajuda para resolvê-lo, porém não farão uso desta estratégia. Estudantes dos grupos (b) e (c) se assemelham nas metas de desempenho, apresentando notas baixas em boletins e avaliações e muita ansiedade em sala de aula, tendo, ainda, baixa motivação para a realização das atividades por se identificarem como incompetentes para realizá-las (Newman, 2008).

Já o pesquisador Newman (2008) buscou identificar como a estratégia de pedir ajuda era utilizada e encontrou evidências de que os estudantes podem ter três sequências distintas de ação, sendo agrupadas em dois tipos: busca de ajuda do tipo não-adaptativa e busca de ajuda do tipo adaptativa. Dentre a busca de ajuda do tipo não-adaptativa encontram-se duas sequências, sendo elas: (a) quando o estudante solicita auxílio imediato, mesmo quando ele não era necessário (utilizando o exemplo anterior – da situação-problema – o estudante se depara com uma dificuldade inicial cuja resposta conseguiria alcançar sozinho, mas opta por pedir ajuda) ou (b), no qual o estudante não solicita ajuda quando esta é necessária e opta por um comportamento passivo diante da dificuldade, desistindo de resolver a situação-problema ou aguardando a resposta pronta no momento da correção da atividade.

Newman (2008) debruça-se especialmente no pedir ajuda adaptativo sendo este caracterizado como uma ação intencional e direcionada a objetivos, quando o estudante se vê entre uma dificuldade acadêmica e a possibilidade de conclusão bem-sucedida da tarefa. Este tipo de ajuda envolve autorreflexão pois mobiliza competências sociais e cognitivas ao se fazer três ponderações: 1- necessidade de solicitar ajuda (o que já compreendi? O que não compreendi? Utilizei todas as ferramentas possíveis que tenho em mãos e não alcancei êxito, e por isso acredito que é preciso pedir ajuda); 2- conteúdo da solicitação de ajuda (o que eu preciso perguntar exatamente? Interrompo o professor para fazer questionamentos? Levanto a mão para demonstrar que necessito de ajuda?); 3- alvo da solicitação de ajuda (para quem eu posso perguntar? Quem dará a ajuda mais qualificada para minha necessidade?). Outra característica da ajuda adaptativa é a motivação, que a faz se diferenciar de uma ajuda não-adaptativa. Estudantes que fazem uso da ajuda adaptativa possuem recursos internos que sustentam esforços direcionados e interesses que permitem a persistência perante fatores que podem inibir o uso da estratégia de pedir ajuda, como comparação social entre pares ou clima de sala de

aula (professores e colegas) que prioriza notas à construção de um aprendizado significativo.

As crenças de autoeficácia estão intimamente relacionadas com a estratégia de pedir ajuda (Serafim, 2009). Seus estudos indicam que quanto maior a autoeficácia maior é a análise feita pelo estudante em utilizar ou não a estratégia de pedir ajuda. Por outro lado, estudantes com baixa autoeficácia temerão o julgamento dos colegas quando solicitarem assistência do professor ou de outros pares, evitando, assim, pedir ajuda de alguém mediante uma dificuldade. Para Teixeira e Alliprandini (2013), as crianças podem não usar a estratégia de pedir ajuda por temer a reação de professores e colegas, principalmente quando o esperado é que saibam como resolver algo sem ajuda adicional.

As contribuições acima nos lembram da importância do professor preparado para acolher as dúvidas das crianças e da importância da mediação pontual, que atue no ponto exato de forma a não oferecer mais assistência do que a necessária ou pouco auxílio a ponto de desanimar o estudante e ser mais um estímulo para que desista de encontrar outros caminhos para solucionar suas próprias dificuldades.

2.2 Os pedidos de ajuda e a necessidade (ou não) do uso da estratégia pelo estudante

Para Newman (2008), a ajuda adaptativa é uma estratégia social, pois envolve outras pessoas. Aparentemente é algo contraditório, pois a busca do “outro” contradiz o complemento “auto” da autorregulação. Entretanto, ancorado nas ideias de Vigotski – para o qual o desenvolvimento humano está intimamente relacionado às influências sociais – Newman (2008) enfatiza a necessidade de cuidado e interação da criança com seus pais e conforme cresce, o papel de regulação do adulto vai diminuindo à medida em que a criança vai crescendo e fazendo coisas por si só, sendo o processo de desenvolvimento visto como um processo de transição entre a regulação do outro para uma regulação de/por si próprio.

O quadro 3 buscou sintetizar os pedidos de ajuda de acordo com a necessidade do estudante, agrupando em quadrantes quando há ou não a procura da assistência:

Quadro 3 – Identificando a necessidade de ajuda.

A ajuda é necessária?	Ação	
	Procura ajuda	Não procura ajuda
Sim	Quadrante I Pedir ajuda adaptativa (*) Pedir ajuda autônoma (**) Pedir ajuda apropriada (***)	Quadrante III Pedir ajuda não-adaptativa (*) Acoberta a necessidade de ajuda (**) Evita procurar ajuda (***)
Não (ou precisa de ajuda, mas tem ações que não se relacionam com o aprendizado)	Quadrante II Pedir ajuda não-adaptativa (*) Pedir ajuda executiva (**) Pedir ajuda dependente (***)	Quadrante IV Qualquer outra ação adaptativa

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Newman (2008).

*Modelo de Newman.

** Modelo de Butler e/ou modelo de Gall.

*** Modelo de Ryan, Patrick e Shim.

Os quadrantes I e IV presumem ações que podem ser tomadas em diferentes momentos por estudantes autorregulados (Newman, 2008), sendo que no quadrante IV o aluno pode ter diferentes ações observáveis ao não necessitar de ajuda como dar uma pausa nas atividades, recompensar-se após concluir a atividade (fazer uma pausa, jogar videogame), perceber que não fez a atividade da forma correta, mas continuar seus estudos, entre outros. Nestes quadrantes, os estudantes são movidos por **metas de aprendizagem**, que incentivam o desenvolvimento da autonomia (ao perceberem como podem reagir perante as dificuldades encontradas), a colaboração entre pares e o pedido de ajuda adaptativo, caso necessitem utilizar essa estratégia. Nestes casos, as metas de aprendizagem, que guiam os estudantes para a construção de um aprendizado significativo, estão relacionadas também às crenças de autoeficácia positivas, à competência na realização das atividades escolares e ao interesse e prazer no ambiente escolar.

Nos quadrantes II e III percebemos uma diferença qualitativa. Para Newman (2008), as ações podem estar ligadas ao mesmo estudante, apresentando posturas diferentes, a depender da situação vivenciada. No quadrante II identificamos ações não-adaptativas como: solicitar auxílio imediato sem identificar se necessita realmente de ajuda com o intuito único de se livrar da tarefa, não solicitar ajuda mesmo sabendo que necessita dela (por exemplo, o estudante não fica atento à explicação do professor e quando vai fazer a atividade não sabe o que fazer – e não procura ajuda mesmo assim, demonstrando passividade perante uma situação de dificuldade), esconder do professor e dos colegas a necessidade de ajuda (como aparentar que

compreendeu as instruções da atividade mas ficar com receio ou medo de pedir ajuda, ou por julgar que pedir ajuda é sinal de “fraqueza”) ou evitar buscar auxílio a qualquer custo. Já no quadrante III os estudantes podem frustrar-se na solicitação de assistência do professor – demonstrando baixa autoestima e baixa crença de autoeficácia) - ou utilizarem a “cola”, copiando a resposta dos colegas para finalizar rapidamente sua tarefa. Estudantes com estes perfis são motivados por metas de desempenho, e a estratégia de pedir ajuda envolve aparentar-se mais competente perante os pares e com o objetivo maior de obter boas notas.

Nos quadrantes II e III pode ocorrer de os estudantes demonstrarem ansiedade ao fazerem as atividades escolares sozinhos, evidenciando crenças de autoeficácia baixas, baixa competência na realização das atividades escolares e pouca autoconfiança para abordar os colegas da turma para pedir ajuda. Por outro lado, ao buscar ajuda imediatamente desconsiderando se pode cumprir a tarefa sozinho pode demonstrar a motivação do estudante em evitar o trabalho, buscando finalizar logo sua atividade com pouco esforço. Ao acobertar a necessidade de pedir ajuda, o estudante pode desejar não demonstrar sua vulnerabilidade por não ter a competência necessária para realizar a atividade e esquivar-se do que deve ser feito. Assim, na visão do estudante, o erro pode ser considerado como algo ruim que o coloca em uma posição desfavorável ao não conseguir superar suas dificuldades com os conhecimentos que ele tem naquele momento; entretanto, a pressão familiar e dos próprios pares pode fazer com que o estudante consiga ter boas notas.

Karabenick e Dembo (2011) afirmam que a busca de ajuda do tipo adaptativa exige mobilização de competências e recursos, propondo que os estudantes sejam mais propensos a pedir ajuda se souberem exatamente do que necessitam e como solicitar auxílio. Serafim (2009), ancorada nos estudos de Newman, afirma que a competência cognitiva envolve o monitoramento da própria aprendizagem e indica que a metacognição é um fator importante para o sucesso acadêmico. Definir metas e objetivos determinando com maior precisão em qual momento a ajuda é necessária e análise das tarefas podem ser estratégias importantes que auxiliam na melhora das habilidades metacognitivas. A competência social envolve pensar sobre as perguntas, em diferentes maneiras de elaborá-las e quando perguntar, bem como a quem dirigi-las. Os recursos afetivo-motivacionais incluem as crenças de autoeficácia (impulsionando expectativas para o sucesso e a tolerância para tarefas difíceis – podendo solicitar ajuda se preciso), os objetivos (desejo de aprender, ter boas notas,

trabalhar colaborativamente) e emoções (percepção de suas próprias limitações e prazer/ orgulho em relação às atividades escolares).

As pesquisas de Newman (2008) sobre metacognição e aprendizagem autorregulada mostraram diferenças individuais e no desenvolvimento da capacidade das crianças em avaliar com precisão quando precisam de ajuda. Com a idade e mais experiência, os estudantes percebem a limitação do conhecimento naquele momento em particular ou a própria confusão na tentativa de compreender melhor determinado assunto – e com precisão crescente vão se sentindo mais confiantes e mais desejosos em completar a tarefa com êxito e assim, também se tornam mais propensos a pedir ajuda de acordo com a necessidade.

2.3 Desafios e potencialidades

2.3.1 A postura do estudante

Pedir ajuda pode ser uma estratégia importante frente ao comportamento passivo do estudante perante uma dificuldade; ter iniciativa para obter ajuda pode auxiliá-lo a atingir seus objetivos e seguir de uma forma mais autônoma em seu percurso de aprendizagem. Porém, o percurso de utilização desta estratégia pode se mostrar árduo para estudantes e professores.

Por um lado, os estudantes precisam se despir dos receios que os impedem de solicitar auxílio quando necessário. Newman (2008) afirma que os alunos têm receio de que os pares os vejam como incompetentes e Karabenick e Dembo (2011) colocam que se imagina que os alunos precisam de ajuda quando fazem perguntas, porém estas podem ser feitas com o intuito de chamar a atenção para si mesmos ou para demonstrar domínio do conteúdo. Para esses autores, solicitar ajuda ou não envolve o perfil do estudante, sendo que alunos que focam no desempenho e se preocupam em serem menos performáticos do que outros são mais inclinados a solicitar ajuda, menos propensos a evitá-la e solicitar ajuda por conveniência.

As pesquisas indicam que crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental aproximam-se de seus professores para pedir ajuda ao identificarem traços afetivos globais, como gentileza e bondade (Newman, 2008). Entre 7 e 8 anos a criança pode evitar a busca de ajuda do professor ao temer que ele a julgue como incompetente mediante uma tarefa na qual ela demonstra dificuldade em realizar. A percepção da

criança desse custo de pedir ajuda pode aumentar se os professores evitarem auxiliá-los quando necessário. Para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio os níveis de apoio são percebidos de forma coletiva, considerando posturas de justiça, respeito e cuidado. A postura solidária do professor incentiva a busca de ajuda adaptativa quando necessária e com ela os estudantes são mais propensos a fazer perguntas, demonstrando menor inibição.

Na pesquisa de Varier *et al.* (2021) com estudantes do 3º ao 5º ano envolvendo escrita e estratégias de autorregulação, os estudantes dizem procurar ajuda junto às principais fontes de apoio quando têm alguma dificuldade, porém apenas 21% das respostas coletadas representam estratégias relacionadas à procura de ajuda, demonstrando que entre os estudantes pode haver uma certa resistência no uso da estratégia de pedir ajuda por um julgamento errôneo de demonstração de fragilidade. As pesquisadoras acreditam que, no ensino da escrita (aqui ampliamos para outros contextos de aprendizagem e para diferentes conteúdos) faz-se necessário incentivar a busca de fontes sociais de apoio, reconhecendo que a procura de ajuda é uma estratégia válida e desejável.

2.3.2 O papel dos professores

A estratégia de pedir ajuda – principalmente o pedido de ajuda adaptativo, que é o tipo de ajuda que a escola deveria fomentar e que envolve a busca pela competência nos conhecimentos abordados – é uma estratégia social que envolve um professor, seu aluno e o desejo de ajudá-lo (Newman, 2008). Ao compartilharem seu tempo e energia para “provocar” seus alunos de forma positiva, incentivando-os a perguntar, verificando se houve o aprendizado, se necessitam de auxílio e promovendo um espaço de escuta e de acolhimento de diferentes pontos de vista, professores incentivam estudantes a serem esforçados, atentos e interessados no processo de aprendizagem. Em seus estudos, Newman (2008, p. 329) afirma que professores atenciosos estabelecem ambientes de sala de aula marcados pela intersubjetividade - “a sintonia entre o propósito, o foco e o afeto do professor e da criança”.

Reconhecer em seu professor uma pessoa especial com quem ele sempre pode contar beneficia a relação professor-aluno, muitas vezes demarcada por

relações de poder verticalizadas, nas quais o professor ensina e ao estudante cabe apenas aprender sem questionar.

Os professores, por sua vez, frequentemente encorajam a busca por ajuda, mas nem sempre mobilizam o desenvolvimento de competências ou recursos importantes envolvidos no uso da estratégia de pedir ajuda (Karabenick; Dembo, 2011), muitas vezes por desconhecer a potência desta estratégia e a necessidade de ensiná-la. Não dar mais assistência do que a necessária, auxiliando o estudante a repensar seu modo de ver e utilizar essa estratégia pode incentivá-lo a trilhar o caminho para solicitar ajuda adaptativa. Para o estudante que evita pedir ajuda, o professor pode auxiliá-lo a reconhecer os benefícios de se pedir ajuda em contraponto aos prejuízos de não o fazer, principalmente ao se evitar pedir ajuda mesmo sabendo que necessita dela.

Newman (2008) aponta que os objetivos estabelecidos pelo professor em sala de aula podem estimular os alunos a desenvolverem a autonomia e facilitar o desenvolvimento do pedir ajuda adaptativo. Ao promover o alcance de metas de aprendizagem e/ ou metas de desempenho (de acordo com o que os estudantes necessitam para se manterem motivados nos estudos), o professor pode incentivar os estudantes a continuarem engajados na aprendizagem.

Fica evidente que o trabalho com a autorregulação da aprendizagem traz benefícios para o estudante, sendo consenso entre vários educadores a necessidade de o professor conhecer mais sobre o tema e ter disponibilidade em trabalhar com metas e objetivos a serem alcançados em sala de aula de forma intencional (Davis; Nunes, 2016; Moreira; Veiga-Simão, 2019; Newman, 2008; Piscalho *et al.*, 2018). Saber de que forma estimular os estudantes a trabalharem de maneira mais autônoma, planejar ações com intencionalidade educativa que envolvam o protagonismo das crianças e considerar os aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem (empatia, relação de confiança entre professor-aluno) são características imprescindíveis para um bom desenvolvimento das competências autorregulatórias de cada aluno, e as discussões sobre o desenvolvimento dessas competências devem ser abordadas em formação inicial e continuada dos professores, dada sua relevância para a formação dos estudantes.

Pedir ajuda mediante alguma dificuldade pode parecer algo inerente ao ser humano, como uma ação natural que o indivíduo irá utilizar quando necessário. Entretanto, as pesquisas na área sugerem que muitos estudantes não desenvolvem

as competências necessárias para pedir ajuda adaptativa – aquela que envolve solicitar assistência para construir mais conhecimento acerca de determinado assunto (Karabenick; Dembo, 2011; Newman, 2008). Esse fato coloca os professores em evidência – de que eles podem incentivar o uso desta estratégia em sala de aula auxiliando os estudantes na construção de habilidades regulatórias, ensinando-os a perceberem a importância da persistência nos estudos (e quais estratégias podem empregar quando se depararem com situações desafiadoras), bem como auxiliando-os na construção da almejada autonomia.

Santos e Alliprandini (2023) afirmam que, para além do conteúdo em si, a forma como ele é apresentado e aprendido tem impacto na aplicação do conhecimento construído. A mobilização do interesse do estudante, o investimento de seu esforço para fazer associações e pontes entre o que já foi aprendido e o novo conhecimento e a regulação de seu próprio pensamento (evitando divagar durante as instruções do professor, por exemplo) tem relação intrínseca com o desenvolvimento de estratégias que incentivem o uso da atenção, do esforço, o monitoramento do pensamento e da aprendizagem. O ensino de estratégias de aprendizagem – em especial, a estratégia de pedir ajuda – pode auxiliar estudantes a serem mais flexíveis em diferentes situações, demonstrando a importância da persistência mediante a dificuldade e, também, da importância de se procurar alternativas para continuar persistindo quando uma estratégia não sai como o esperado.

Com crianças pequenas, Bronson (2000) afirma que se a criança assegura de que não necessita de ajuda, cabe ao professor prover meios de sustentar seus esforços na atividade, oferecendo suporte para que alcance o sucesso no seu objetivo. Assim, ao observar a ação da criança, o professor pode oferecer seu apoio em forma de perguntas, sugerir estratégias ou oferecer apoio por meio da modelação. Ao perceber uma criança confusa em um jogo da memória, por exemplo, o professor pode fazer perguntas para auxiliar a criança a se manter persistente e alcançar o objetivo de obter todos os pares de peças. Questionamentos como: “Qual peça você vai pegar agora?” “Você se lembra de alguma peça que seja igual a essa?” “Se não se lembrar, que tal arriscar virar uma peça? Não se esqueça de memorizar bem o lugar em que ela está”. Para a pesquisadora, as perguntas promovem “andaimes” que favorecem a persistência da criança na atividade. Para jogos de tabuleiro, a pesquisadora afirma ser necessário que as crianças compreendam seu objetivo e o passo a passo para se chegar até ele; uma breve descrição do jogo também auxilia a

criança a compreender o que se espera dos jogadores e pode promover uma maior resistência à frustração, por exemplo, ao se ver distante dos demais jogadores em um jogo de trilha.

Uma outra forma de se trabalhar com as crianças pequenas seria construir estratégias e soluções para problemas de ordens variadas. Ao empilhar blocos de madeira para fazer uma torre, por exemplo, as crianças podem fazê-lo sozinhas, de forma cooperativa com outras crianças ou com adultos, que podem propor outros problemas a serem solucionados, de preferência que tenham conexão com o mundo real (por exemplo: “Hoje está um dia quente e não posso ir à piscina. O que posso fazer para me refrescar?”). Bronson (2000) afirma que não há uma resposta certa para esses problemas, sendo importante as crianças experimentarem ideias diferentes e os adultos intervirem com questões que possibilitem novas resoluções para os problemas, de forma a auxiliar as crianças a experimentarem diferentes estratégias de forma prática e envolvendo a ludicidade.

E a formação de professores?

Ser progressivamente consciente do momento em que é necessário pedir ajuda e para quem destinar sua solicitação passa também por um ambiente que incentiva o desenvolvimento da metacognição. Assim, o professor tem fundamental importância no desenvolvimento da autorregulação da criança, pois será ele o incentivador maior no ensino e no uso de diferentes estratégias que podem ajudá-la a alcançar voos cada vez mais altos em sua trajetória de aprendizagem. Em seus estudos, Bronson (2000) afirma que é frequente que alguém auxilie a criança assim que a perceba em uma situação desafiadora. Para a pesquisadora,

trabalhar com dificuldades para resolver um problema ou dominar uma tarefa de forma independente aumenta a persistência e o sentimento de competência das crianças. É importante que o desafio seja adequado ao nível de habilidade da criança para que ela tenha uma boa chance de sucesso final (Bronson, 2000, p. 210 – tradução livre).

A escola deve ser o local apropriado para essas conquistas e nela os desafios devem fazer parte do cotidiano dos estudantes. Na Educação Infantil, o olhar do educador precisa se voltar para o ambiente escolar de modo a proporcionar interações diversas (como preconizado pelas DCNEI e pela BNCC), no qual o brincar promova a

ampliação de múltiplas experiências. As descobertas das crianças podem ser potencializadas com boas perguntas, que apresentam dicas ou pistas que podem ser fundamentais para a correção do trajeto na direção da resolução de problemas. Além disso, é fundamental que haja momentos em que as crianças tenham oportunidade de escolha e controle do processo de aprendizagem (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007).

Investir em uma formação inicial e continuada de professores que contemple a visão da criança protagonista de seu aprendizado (e não um mero receptáculo de informações como visto em modelos tradicionais), que viabilize reflexões importantes sobre a função do educador enquanto promotor de um ambiente favorável ao desenvolvimento de cada discente que adentra sua sala de aula pode ser um caminho para promover a autorregulação da aprendizagem – e principalmente o uso progressivo da estratégia de pedir ajuda em crianças que estão nos últimos anos da Educação Infantil.

Rosário *et al.* (2012) afirmam que as histórias oportunizam momentos para reflexão sobre as experiências de aprendizagem. O estímulo ao imaginário das crianças através de narrativas pode induzir comportamentos através de um trabalho intencional, onde as histórias são envelopes da mensagem autorregulatória. Um educador que compreenda a importância da intencionalidade pedagógica, que invista no preparo do ambiente, na qualidade das interações e experiências tem mais probabilidades de promover uma atmosfera de aprendizado que incentive o uso da estratégia de pedir ajuda para resolver problemas e desafios.

2.3.3 As crianças pequenas e a busca por ajuda

Para Piscalho *et al.* (2018), há evidências científicas de que as crianças pequenas podem desenvolver competências de autorregulação da aprendizagem, demonstrando serem capazes de regular sua própria aprendizagem mediante análise das atividades realizadas. Ao apreciarem as tarefas feitas, as crianças podem fazer uso de estratégias que confrontem com o que já foi realizado e, assim, aprimorar o desenvolvimento de suas competências. Por isso, é importante que o professor da Educação Infantil conheça as estratégias que ele pode promover ao fazer o papel de mediador, no qual poderá agir em competências de aprendizagem que estão em desenvolvimento nos diferentes tempos e espaços da escola. As pesquisadoras

afirmam, ainda, que ao incentivar a agência da criança – oportunizando momentos de escolha e controle e de maior participação – mais ela se desenvolverá, visto que a autorregulação da aprendizagem é um processo contínuo e que envolve experiências diferenciadas, percepções de competência, motivações entre outros.

O tema estratégia de pedir ajuda em crianças pequenas é pouco explorado por pesquisadores, principalmente no Brasil. Há vastas pesquisas na literatura internacional sobre o uso dessa estratégia em diferentes níveis de ensino, porém o mesmo não ocorre com a literatura nacional, segundo Serafim e Boruchovitch (2010). As autoras afirmam que os estudos nacionais se voltam para a identificação de um leque de estratégias de aprendizagem e, embora pedir ajuda se mostre como uma das mais frequentes relatadas pelos estudantes, pouco se encontra no Brasil investigações sobre seu uso, e, os existentes na maioria das vezes se voltam para alunos mais velhos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Há dissonâncias quanto ao incentivo e desenvolvimento de competências autorregulatórias em crianças pequenas. Serafim (2009) cita a revisão de literatura feita por Hacker, que identifica que as estratégias autorregulatórias podem ser ensinadas a crianças a partir de 8 anos. Pozo (1996 *apud* Serafim, 2009) afirma que até 5 anos as crianças não se beneficiam da instrução em estratégias de aprendizagem e que entre 6 e 10 anos não utilizam as estratégias espontaneamente, mas são beneficiadas ao serem ensinadas a utilizá-las. Entretanto, Bronson (2000) comenta sobre um aumento na autorregulação em geral da criança entre cinco e sete anos e traça paralelos com o que se compreende por desenvolvimento infantil pelo olhar dos psicólogos Piaget, Erikson e Freud – e pelos quais, cada um à sua maneira, indicam que as crianças começam a ter mais consciência de si próprias tanto em ações quanto em seus pensamentos e ideias fundamentando o argumento de que é possível apoiar o conhecimento das crianças em estratégias autorregulatórias e o uso consciente dessas habilidades.

Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pienda (2007), por sua vez, também afirmam que o trabalho com a autorregulação da aprendizagem pode ser realizado na escola com crianças da Educação Infantil – mais precisamente da pré-escola - por meio de histórias. Estas, quando compreendidas pelas crianças, oportunizam aos meninos e meninas o momento de se verem no personagem e vivendo as mesmas aventuras e dilemas que eles e assim podendo refletir sobre seus próprios comportamentos. As histórias podem permitir que as crianças articulem conhecimentos de uma

aprendizagem autorregulada no seu cotidiano, permitindo diferentes reflexões e ampliando o repertório comportamental. Neste contexto, a mediação do professor é fundamental pois, ao fazer perguntas ao longo da história buscando ponderar sobre os acontecimentos vivenciados pelo personagem, o professor motiva as crianças a utilizarem as reflexões feitas em outras aprendizagens futuras. Um exemplo para isso seria o livro “As travessuras do Amarelo”, no qual os personagens (as sete cores do arco-íris) passam por inúmeras situações ao procurar a cor perdida, o Amarelo, e para o percurso de busca é preciso antecipar as ações (Rosário; Pérez; Gonzáles-Pianda, 2012). Planejando-as de acordo com as necessidades do momento, as cores podem agir perante as dificuldades encontradas e refletir posteriormente se as ações tomadas as levaram mais perto de seu objetivo (encontrar o amigo Amarelo).

Apesar de não falar especificamente sobre a estratégia de pedir ajuda, podemos inferir que o trabalho metacognitivo intencional por meio da mediação do professor (com a qual a criança planeja suas ações, antecipa-se aos possíveis problemas, pensa em possíveis consequências, entre outras) pode ir sendo articulado diretamente com o uso da estratégia de pedir ajuda. Ao refletirem sobre suas ações, as crianças podem se valer dessa estratégia para alcançarem seus objetivos, desde os mais práticos (como ao utilizar blocos de encaixe e perceber que se tiver auxílio de outra pessoa poderá fazê-lo de forma mais rápida, ou com maior altura, por exemplo) até aqueles que envolvem finalizar uma atividade escolar. Para Newman (2008), as pesquisas indicam que quanto maior a criança mais ela é consciente de quando precisa de ajuda – e, assim, também se mostra mais propensa a utilizar essa estratégia.

A escolha de a quem dirigir o pedido de ajuda também é importante. Serafim (2009), apoiada em estudos de Newman, afirma que as pesquisas indicam que as crianças pequenas são capazes de escolher pessoas para lhes ajudar e que há um aumento dessa percepção ao longo do tempo, conforme a criança vai crescendo. Pautadas pelos estudos de Newman, as autoras Serafim e Boruchovitch (2010) citam que crianças de cinco a sete anos estabelecem um critério para saber a quem solicitar assistência em caso de necessidade: se a pessoa já foi útil à criança anteriormente, também será boa em ajudar.

Em se tratando de crianças pequenas, os modos de solicitar ajuda de diferentes fontes sociais podem não ser exclusivamente verbalizados. Gall (1981) afirma que a agressão física e o insulto podem ser eficazes para obter ajuda entre pares em

situações de interação, pois há uma conexão entre as relações de ajuda e a aceitação dos pares. Há ainda as estratégias não-verbais, que podem ser variáveis de acordo com a idade da criança; o choro, por exemplo, pode se caracterizar como uma solicitação de ajuda não-verbal principalmente em se tratando de bebês e crianças bem pequenas. O contexto também pode ser muito importante – estratégias utilizadas para solicitar ajuda podem funcionar em casa, mas podem não funcionar na escola, dada a natureza das atividades realizadas em cada uma e as diferenças entre as fontes sociais inseridas em cada um desses espaços.

3 PERCURSO DA PESQUISA

3.1 Metodologia

O objetivo de nossa pesquisa é analisar o que crianças de cinco e seis anos pensam a respeito da estratégia de pedir ajuda em uma escola pública de Educação Infantil de Campinas – SP. Assim, este estudo configurou-se metodologicamente como qualitativo do tipo estudo de caso, envolvendo alunos da faixa etária acima descrita durante a contação de histórias, sobre a resolução de problemas, e entrevistas feitas em dois momentos: antes da contação de histórias e depois dessa atividade.

Para Amado e Freire (2014, p. 124), o estudo de caso é uma investigação empírica que pode ser o estudo de um acontecimento, organização, programa, entre outros em que há uma “dedicação ao conhecimento e descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo”, no qual a intenção do investigador ultrapassa o conhecimento do valor intrínseco do caso tendo como ponto de partida a compreensão das particularidades envolvidas. Gall (2007) *apud* Amado e Freire (2014), o estudo de caso é caracterizado como um estudo profundo de um ou mais exemplos de um fenômeno no seu contexto natural a partir da perspectiva dos participantes envolvidos. O pesquisador, por sua vez, propõe-se a pensar sobre o caso e suas peculiaridades. Para Flick (2013), o objetivo deste tipo de investigação é o de descrever ou reconstruir os casos com precisão. Nesse contexto, a proposta de trabalho de nosso estudo tem como finalidade compreender a percepção das crianças quanto à estratégia de pedir ajuda como uma possibilidade para resolver problemas.

Esta possibilidade foi pensada a partir da prática da pesquisadora dentro de uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, onde os alunos não percebiam a ajuda social como uma estratégia potente para os desafios na instituição e no cotidiano em geral – e quando o era, muitas vezes era associado a uma percepção de fragilidade perante o grupo em que a criança estava inserida. Mediante os estudos de Zimmerman (2000) e Rosário, Núñez e González Pienda (2007), podemos afirmar que essa estratégia e tantas outras podem ser trabalhadas desde a Educação Infantil como possíveis meios de se conseguir superar desafios, considerando, ainda, dois dos campos de experiências da BNCC – “o eu, o outro e o nós”, que enfatiza a importância da interação entre os pares e com adultos para, assim ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro e construindo sua autonomia e interdependência

com o meio; e o “escuta, fala, pensamento e imaginação”, que enfatiza a participação das crianças em múltiplas experiências de linguagens.

A produção do material empírico ocorreu a partir dos instrumentos: a) encontros formativos com as professoras; b) entrevistas semiestruturadas; c) observações dos momentos de contação de histórias. Para auxiliar a transcrição do material empírico produzido por meio destes instrumentos, foi utilizado a videogravação buscando captar as minúcias das relações entre os participantes de nosso estudo.

Para Moroz e Gianfaldoni (2006), o agrupamento de dados e sua representação, a descrição do que foi apresentado, a comparação entre diferentes tipos de dados e sua sistematização permitem uma visão mais completa dos resultados obtidos. Partindo desse pressuposto, consideramos que a leitura, interpretação e análise dos materiais empíricos produzidos a partir das observações feitas e das entrevistas é o cerne desta investigação qualitativa que intenta compreender o uso da estratégia de pedir ajuda em crianças que estão nos últimos anos da Educação Infantil.

Ressaltamos, ainda, que a presente investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-Campinas. A produção do material empírico só teve início após a aprovação do Comitê (Parecer n. 5.664.000 CAAE: 61408322.7.0000.5481).

3.2 Caracterização do local da pesquisa

3.2.1 A cidade

O local escolhido para realizar a pesquisa foi uma escola de um município do interior paulista – Campinas, SP. A cidade é o centro de uma região metropolitana que envolve dezenove cidades e mais de três milhões de pessoas (Campinas, 2014), obtendo taxas de crescimento acima da média nacional nas últimas décadas.

A história da cidade perpassa a presença dos povos indígenas e a abertura do Caminho dos Goiares, em meados do século XVIII. Tropeiros abriram caminhos para os atuais estados de Mato Grosso e Goiás em pleno ciclo do ouro, fazendo parada para descanso entre as Vilas de Jundiá e Mogi Mirim (Hora Campinas, [2023]). Este local, no qual foi surgindo lentamente um povoado, foi conhecido como “Campinhos de Mato Grosso” e devido a áreas descampadas ficou depois conhecida como “Campinas do Mato Grosso” – nome que originou a designação atual do município.

Campinas foi considerada ao final do século XIX como uma potencial capital do então estado paulista, dada sua localização e população da época. Entretanto, uma série de epidemias de febre amarela quase dizimou a população do município, enfraquecendo a economia e fazendo com que muitas pessoas se mudassem para outras vilas e cidades da região. Como símbolo desta época, o brasão da cidade conta com hastes de cana-de-açúcar e café – atividades econômicas importantes para o município – e uma fênix, ave mitológica que representa o renascimento da cidade após as epidemias.

No século XX, após a queda na produção do café, a indústria e a prestação de serviços se projetam na economia da cidade. O desenvolvimento de grandes rodovias na região, a vinda de migrantes e imigrantes em busca de novas oportunidades de trabalho, as universidades (em especial a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e a PUC-Campinas), e a presença de importantes institutos de pesquisas atuando em áreas de tecnologia, informação, agropecuária, entre outras fazem com que Campinas seja um município de grande relevância para o estado e para o país.

3.2.2 A educação na cidade de Campinas

A cidade de Campinas conta com Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), um para cada região geográfica da cidade (Norte, Noroeste, Sul, Sudoeste e Leste), que são responsáveis pela implementação das políticas educacionais do município. Para a Educação Infantil, o documento intitulado “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um processo contínuo de reflexão e ação” (Campinas, 2013) é o fundamento das práticas da rede municipal para esta etapa de ensino. As diretrizes não promovem ações diretivas, mas proporcionam reflexões para os educadores quanto a singeleza deste período da infância. Buscando incentivar nos profissionais um olhar atento para as sutilezas do cotidiano com bebês e crianças pequenas, incentiva a escuta de meninas e meninos e a valorização do aprender contínuo entre o brincar e suas interações com o outro e com o ambiente que o cerca.

3.2.3 A escola

A escola Marechal Rondon¹⁵ funciona há 46 anos e situa-se em bairro relativamente próximo ao centro da cidade, sendo essencialmente residencial. Nele a população tem acesso a diversos estabelecimentos comerciais, praças, centro de saúde e sistema coletivo de transporte. Contava até o momento da pesquisa com 231 crianças com idades que variam de 2 anos e 8 meses a 6 anos matriculadas mediante cadastro, classificação e georreferenciamento conforme critérios elaborados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade. As crianças, em sua maioria, chegam à escola de transporte próprio acompanhadas por seus pais ou parentes que residem próximos à instituição ou por transporte escolar contratado, e a instituição conta com 9 professoras e 8 agentes de Educação Infantil.

A escola conta com duas turmas de período integral (Agrupamento II) e seis turmas de meio período (Agrupamento III), sendo três turmas de Agrupamento III pela manhã e três à tarde. A instituição conta com cinco salas de aula, um parque de areia, um parque com brinquedos plásticos, uma casinha de bonecas, uma horta, uma área com pergolado, um refeitório, um pequeno pátio coberto, uma biblioteca e quatro banheiros infantis contendo mobiliário adequado para uso de crianças pequenas e espaço para banho e trocas.

Buscando aproximar o discurso da pesquisa ao trabalho do professor (Charlot, 2002), utilizamos para a escolha do ambiente de investigação o próprio local de trabalho da pesquisadora, que exercia a função de orientadora pedagógica e compunha a equipe gestora, também formada pela diretora e vice-diretora.

3.3 Participantes da pesquisa

3.3.1 As crianças

Participam do nosso estudo 55 alunos de um Centro de Educação Infantil público da cidade de Campinas – SP. A presente investigação foi desenvolvida com crianças de cinco e seis anos em cinco turmas multietárias, denominadas Agrupamento III.

¹⁵ Nome fictício para preservar a identidade da escola.

O Agrupamento III atende crianças de três a cinco anos em classes multietárias, com atendimento parcial (meio período – das 7h30 a 11h30 ou das 13h20 a 17h20). Nessa idade as crianças entram para a sala sozinhas, despedindo-se da família no portão. Cada turma segue uma proposta diferente devido às suas especificidades, porém todos os dias há: roda de conversa, contação de história, parque, atividade dirigida com diferentes registros (em folha de sulfite, cartazes coletivos, fotografias digitais, entre outros). É servida uma refeição por período contendo alimentos variados e respeitando as proporções indicadas pelas nutricionistas responsáveis. Por serem atendidas em meio período, nesta faixa etária as crianças não descansam na escola.

3.3.2 As professoras participantes

Foram feitos convites a cinco professoras da mesma instituição e todas aceitaram participar de nosso estudo, sendo todas elas professoras efetivas da rede municipal de Campinas e atuando naquele momento em salas multietárias denominadas Agrupamento III.

O trabalho em escolas não se dá apenas no âmbito individual. É no coletivo que professores encontram forças para superar as dificuldades encontradas e motivação para proporcionar múltiplas oportunidades de aprender, indicando possíveis direções e olhares para o grupo de crianças com os quais trabalha diariamente. Para Day e Gu (2015), escolas que possuem mais êxito são aquelas que centram suas ações em construções coletivas e individuais, que promovam o otimismo, o companheirismo, o desenvolvimento profissional bem como a atenção aos estudantes e seu aprendizado. Assim, mesmo nossa pesquisa não tendo cunho colaborativo, corroboramos o pensamento da pesquisadora de que não é possível fazer pesquisa com crianças na escola sem envolver os docentes de alguma forma, principalmente quando se trata da Educação Infantil - que é uma etapa da educação na qual as crianças estão muito abertas e disponíveis para novas experiências. Nesse contexto, a participação pode ser pensada de diferentes formas, seja por meio de entrevistas, questionários, formações ou participação em um ou outro procedimento da pesquisa.

Muito embora não protagonizem nossa pesquisa, as professoras dos Agrupamento III foram participantes essenciais, pois além de acompanharem ativamente os momentos formativos promovidos pela pesquisadora foram também

muito importantes no momento da contação de histórias: com a legitimidade de quem está diariamente com as crianças no chão da escola, sabiam qual era o melhor momento para a contação, ajudavam a pensar em estratégias para minimizar barulhos decorrentes da própria organização escolar, orientavam as famílias a não deixarem as crianças faltarem no dia seguinte (quando teria contação de histórias ou entrevistas em grupo), enviavam mensagens por aplicativo de celular incentivando a presença das crianças, entre outros. Algumas professoras até mesmo ampliavam as histórias contadas promovendo discussões em grupo, desenhos das histórias e outras atividades correlatas – demonstrando, assim, envolvimento no processo de pesquisa de campo.

A professora Ruth sonhava em ser professora e seguir os passos da mãe, que era docente. Realizou seu sonho na década de 80, quando se formou em Pedagogia e fala com orgulho dos quase 40 anos de trabalho dedicados ao município, além de lecionar em outro município da região metropolitana, em que conseguiu se aposentar em 2015. Todos os anos Ruth entra no processo de escolha de salas e às vezes pega a escola Marechal Rondon, da qual fala gostar muito. Aos seus olhos, a criança que mais solicita ajuda é aquela se expressa melhor, que fala mais.

Quando criança, a professora Cidinha tinha dúvidas entre ser aeromoça ou professora. Mas suas brincadeiras envolvendo amigos e parentes sempre giravam em torno de uma escola imaginária, em que ela se via como professora e dava aula com uma lousinha improvisada. Com o incentivo da mãe, também professora, fez o Magistério na década de 90 e formou-se em Pedagogia na mesma época. Possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e atua na rede municipal de Campinas há mais de 30 anos. Assim como Ruth, Cidinha escolhe salas para lecionar todos os anos, não sendo uma professora fixa da escola. Para ela, o trabalho coletivo na Educação Infantil é algo natural, pois estão sempre em grupo e em seu olhar isso fortalece o uso da estratégia de pedir ajuda.

Filha de uma professora alfabetizadora, a professora Heloísa a princípio pensou em seguir a carreira de Direito, mas resolveu fazer Magistério e depois Pedagogia, formando-se no final da década de 90. Heloísa conta com mais de 20 anos de rede municipal e só na mesma instituição acumula 12 anos, sendo uma professora querida e respeitada pela comunidade escolar. Do ponto de vista de Heloísa, a escolha da criança de quem irá solicitar ajuda dependerá da situação – se for uma atividade proposta pela professora, Heloísa acredita que as crianças irão procurá-la para

solicitar assistência; entretanto, em situações do cotidiano, ela avalia que as crianças conseguem resolver seus problemas em grupo e não solicitam ajuda para ela.

A professora Fabiana tinha pensado em se tornar psicóloga. Ao adentrar a graduação em Pedagogia em 2008 em uma universidade pública, apaixonou-se pelo curso, no qual acabou se formando. Ela achava que trabalharia no Ensino Fundamental, mas os caminhos a levaram a atuar essencialmente na Educação Infantil nos diferentes concursos que fez. Atuou muito tempo em berçário em uma creche vinculada à Unicamp e entrou na rede municipal de Campinas recentemente. Fabiana acredita que “a necessidade e o sentido dirigem o desejo de pedir ajuda” e que a criança faz uso da estratégia quando ela não consegue fazer algo por conta própria e há o desejo de realização, de dar seguimento ao que se propôs fazer no momento.

Uma mãe que desejava ser professora e não conseguiu realizar seu sonho, mas motivou a filha a seguir a carreira docente. É assim que a professora Karen fala sobre sua trajetória na educação – ela relata que a mãe lhe passou um dom e foi sua maior incentivadora na profissão. Graduiu-se em Pedagogia no final da década de 90 e trabalhou um tempo em escolas estaduais, inclusive em escolas de Ensino Fundamental, mas a sua maior experiência encontra-se na Educação Infantil. Por opção metodológica, gosta do trabalho com a natureza e vê a criança como “uma professora que te ensina”. Para ela, pedir ajuda é sinal de força e o afeto é o meio que ajuda na utilização dessa estratégia.

3.4 Procedimentos da pesquisa

A pesquisa teve início com momentos formativos que ocorreram em tempo pedagógico próprio e regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação denominado Trabalho Docente Coletivo (TDC), conforme Resolução SME 03/2017 (Campinas, 2017). Esse momento tem carga horária de 100 minutos semanais, e para tratar da temática selecionada foram realizados três encontros com duração de 50 minutos, sendo um deles em forma remota utilizando a plataforma Teams disponibilizada pela Universidade e os demais de forma presencial.

O objetivo principal desses momentos foi o de auxiliar as professoras na compreensão do conceito de autorregulação da aprendizagem e possíveis benefícios para o desenvolvimento da autonomia nas crianças – pois mesmo não protagonizando

a pesquisa, são participantes que colaboraram com o andamento de nosso estudo. Salientamos que os momentos formativos foram trabalhados com todas as professoras da escola, pois o tempo pedagógico em questão faz parte da carga horária docente – o que pode ser considerado um ponto positivo, pois as reflexões foram feitas coletivamente por todas e não apenas com o grupo de professoras participantes da pesquisa, gerando muito interesse e curiosidade de toda a equipe.

Quadro 4 – Cronograma dos encontros formativos.

Cronograma de Formação	Meses	
	Setembro	Outubro
1º encontro: Autorregulação da Aprendizagem	27/09/22	
2º encontro: A estratégia de pedir ajuda em foco	04/10/22	
3º encontro: Histórias infantis para além do deleite		18/10/22

Fonte: Autoria própria.

3.4.1 Encontros formativos

No primeiro encontro, trabalhamos com a Autorregulação da Aprendizagem em linhas gerais, buscando trazer mais informações acerca do tema. O vídeo “*The potter*” (2005) foi o ponto de partida escolhido para gerar reflexões sobre o tema, trazendo o conceito de modelação para o centro da conversa, a importância da interação com o outro, das crenças de autoeficácia positivas e da resiliência com o percurso de aprendizagem individual. Após esta curta metragem foi apresentado o modelo da teoria social cognitiva, fornecendo as primeiras bases para se tratar de autorregulação da aprendizagem nesta perspectiva, bem como as fases da autorregulação propostas pelo modelo de Rosário (2004) e trazendo o conceito PLEA – planejar, executar e avaliar. Ao final, o encontro se voltou para a autorregulação em crianças pequenas e a importância da intencionalidade educativa para promover momentos de controle e escolha – pilares importantes para o desenvolvimento da autonomia das crianças em seus processos de aprendizagem. O encontro foi realizado de forma remota pela plataforma *Teams*, e um ponto negativo deste dia foi a instabilidade da internet no local de trabalho da pesquisadora, que acabou impactando na qualidade da imagem e som (pois ora as participantes não ouviam a pesquisadora, ora a pesquisadora ouvia o som entrecortado das participantes que buscavam dar suas contribuições) e, também, nas reflexões que poderiam ter sido mais bem elaboradas se todas pudessem se ouvir claramente.

O segundo encontro foi realizado de forma presencial, procurando evitar os problemas do encontro passado. Nesse momento, procuramos aprofundar os estudos em estratégias de aprendizagem, com o foco na estratégia de pedir ajuda e identificando quais tipos de ajuda se pretende suscitar nas crianças para incentivar a construção da autonomia desde a infância. Como dinâmica inicial, cada professora (ou dupla de professoras) recebeu um tipo de jogo diferente: cartas do jogo “Palavra Cadabra”, com desafios a serem resolvidos em um tempo determinado, como “Escreva vinte coisas que você pode fazer em um aeroporto”, “Diga dez coisas redondas” e “Diga 10 coisas que são melhores no Brasil que no Japão”. O jogo “Hora do Rush” – que é um jogo de estratégia no qual o objetivo é retirar o carro vermelho de um congestionamento com quarenta disposições dos carros em quatro níveis de desafio – foi utilizado por uma professora que recebeu um desafio intermediário para resolver. O jogo “Caixa de Mágicas” foi utilizado, solicitando que uma das professoras lesse o manual de instruções e tentasse realizar uma mágica com as demais parceiras da equipe. Os jogos acima foram escolhidos estrategicamente com o intuito de que elas tivessem alguma dificuldade e precisassem recorrer à ajuda social para realizar o que foi proposto. A dinâmica foi muito positiva, pois gerou muitas interações e reflexões – parte das professoras pediu ajuda para conseguir atingir o objetivo de finalizar a atividade, enquanto outras insistiram em tentar sozinhas já que a pesquisadora não mencionou que poderiam se ajudar no momento da atividade... Uma das professoras realizou seu desafio rapidamente e resolveu espontaneamente ajudar suas colegas, enquanto outras não ajudaram – mas solicitaram o auxílio das colegas mais próximas. Após a dinâmica elas mencionaram a importância da estratégia de pedir ajuda na atividade e os sentimentos envolvidos nessa situação (“Fiquei mais tranquila com a ajuda do outro”, “Me senti bem em ajudar”, “Foi legal ter a ajuda da colega”) e assim iniciamos a apresentação em slides, trazendo informações sobre o que são estratégias de aprendizagem, as diferenças entre elas e em especial o uso da estratégia de pedir ajuda, na qual o estudante identifica que pode superar uma possível dificuldade, mantendo-se envolvido na atividade e finalizando-a com sucesso.

O terceiro encontro com as professoras abordou as histórias infantis e seu uso para além da fruição. As histórias, como já explicitado por Rosário, Núñez e González Pienda (2007), podem ser muito úteis para trazer reflexões para o público infantil utilizando linguagem lúdica e acessível. Para que isso aconteça, é preciso pensar em

uma leitura que promova questionamentos e consciência sobre ações explicitadas nas narrativas, trazendo elementos que auxiliem no cotejo e na transformação do que foi contado pelo narrador. Assim, o encontro formativo trouxe contribuições para que o corpo docente refletisse sobre as diferenças sobre interpretação e compreensão, a busca pela criticidade por meio das histórias, o estímulo ao imaginário infantil e a oportunidade das crianças se colocarem no lugar dos personagens das histórias vivenciando dilemas e situações (possíveis ou não, mas sempre passíveis de reflexões). Enfatizamos a importância das perguntas e que elas podem ser ferramentas poderosas para instigar os alunos a construir mais e mais significados para a história que foi lida, bem como a utilização de modulação da voz, utilização de gestos, análise de imagens e outros recursos para ampliar o escopo de reverberações imaginativas em cada ouvinte e/ ou leitor. Ao final, a pesquisadora leu a história “A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho”, de Agnese Baruzzi enfatizando as pausas durante a leitura e demonstrando como as perguntas podem potencializar o momento. Esse encontro formativo trouxe muita participação das professoras principalmente em relação aos termos interpretação e compreensão – que algumas achavam ser sinônimos, quando a compreensão é vista como produção de sentidos diversos e um momento propriamente pedagógico e de abertura para um mundo que se abre diante dos olhos do ouvinte/ leitor (Gadotti, 1981), e a interpretação é uma resposta direta a uma pergunta sobre algo que se encontra facilmente na história. As professoras relataram dificuldades com as crianças nos momentos de contação de histórias ao longo do ano e que essas dificuldades persistiam mesmo naquele momento, em meados de outubro – sentar-se para ouvir uma história com atenção ou mesmo permanecer na roda da leitura quando a narrativa não agradava continuava a ser um problema para parte das turmas. Para a equipe, estes comportamentos que se repetiam em todos os agrupamentos tinham relação com os efeitos do distanciamento social necessário devido a pandemia de covid 19 e sobre o possível uso de celular pelas crianças em casa, que poderia incentivá-los ao imediatismo, mudança rápida de atividades ou falta de concentração na hora da leitura com livros físicos, por exemplo.

3.4.2 As entrevistas com as crianças

Após esse momento inicial, foram feitas as primeiras entrevistas de grupo com as crianças participantes, com o intuito de saber o que pensavam sobre a estratégia de pedir ajuda – se reconheciam essa estratégia, se tinham consciência de que ela pode ajudar no cotidiano, entre outras. Foram selecionadas quatro a seis crianças por vez para que fosse possível apreender a riqueza das falas, tentando ter no mesmo grupo crianças que tinha um laço afetivo importante e outras que tinham um pouco mais de dificuldade para se expressar – tentando, assim, incentivar a participação e interação entre as crianças. A videogravação - um dos recursos metodológicos utilizados para captar as participações das crianças – foi um dos recursos escolhidos para buscar maior compreensão sobre o fenômeno estudado por meio da contribuição dos estudantes. Para Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), as pesquisas com crianças em grupo devem considerar as interações entre si e com os pesquisadores que ocorrem a todo tempo, e por isso as minúcias das falas captadas pela videogravação podem ser registradas, analisadas e os pesquisadores podem retornar nos registros para apreender novas percepções a partir do contexto das interações, que podem ser importantes a depender do objetivo da pesquisa. Utilizamos um aparelho celular para as videogravações e, também, um gravador de voz digital, ambos utilizados nas duas sessões de entrevistas com as crianças.

As entrevistas em grupo foram feitas na biblioteca da escola, sendo um local de fácil acesso e em que as crianças se sentiam à vontade para falarem. Enquanto os participantes da pesquisa realizavam esta atividade com a pesquisadora, as demais crianças não participantes fizeram atividades diversificadas como: pinturas com tinta guache, desenhos com giz de cera com fundo musical, modelagem de massinha, pintura a dedo, brincadeiras com materiais não estruturados (tampinhas plásticas, elementos da natureza – folhas, flores, galhos, pedras e sementes, rolinhos de papel, entre outros) e uso desses materiais para criar cenas de histórias imaginadas pelas crianças etc. Após a primeira sessão de entrevistas, ocorreu a contação de histórias e, por fim, foi feita uma nova sessão de perguntas para buscar compreender de que forma as crianças repensaram sobre a estratégia de pedir ajuda no cotidiano.

A pesquisadora buscou captar as percepções das crianças sobre o uso da estratégia de pedir ajuda em dois momentos distintos. No primeiro, as entrevistas objetivaram promover uma rememoração das crianças participantes de situações que

tivessem utilizado a estratégia de pedir ajuda para resolver algum problema que estivessem enfrentando, seja ele de cunho escolar (como uma atividade que a professora tenha proposto junto ao grupo de estudantes) ou em qualquer circunstância cotidiana, como em uma brincadeira ou algum conflito. Na segunda sessão de entrevistas, buscamos promover uma nova lembrança das crianças à luz das histórias lidas pela professora da turma, trazendo reflexões sobre o processo vivido. Assim, foi possível produzir interpretações sobre suas falas e compreender se houve ressignificações a partir das perguntas feitas e da contação de histórias.

Quadro 5 – Roteiro para entrevista semiestruturada com as crianças.

Roteiro para entrevista com as crianças		
	Objetivo	Perguntas
Sessão 1.1	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda de adultos ou colegas.	Conte para mim uma coisa que aconteceu com você e que você precisou da ajuda de alguém para resolver algum problema ou alguma dificuldade.
		Quando você acha importante pedir ajuda?
		Quando você prefere a ajuda do seu amigo?
		Quando você acha que a ajuda do professor pode ser melhor que a ajuda do amigo?
		Como podemos ajudar os nossos amigos? Em quais situações podemos ajudar os amigos?
Sessão 1.2	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda de adultos ou colegas	Objetivos
		Perguntas
		Sua professora contou várias histórias. Em alguma delas você percebeu algum momento em que o personagem precisou pedir ajuda? Quando?
		Você acha importante pedir ajuda pra alguém quando se tem uma dificuldade ou para resolver um problema? Por quê?
		Você acha importante ajudar o amigo quando ele precisa de ajuda para resolver algo? Por quê?

Fonte: Autoria própria.

3.4.3 Os momentos de contação de história

Entre os meses de outubro e novembro ocorreram os momentos de contação de histórias com as crianças, totalizando três encontros com duração de 25 minutos cada. Optamos por utilizar livros infantis brasileiros que tivessem em seu clímax um problema e a estratégia utilizada para a sua resolução fosse pedir ajuda a alguém. O momento da contação de história foi realizado pela professora da turma e acompanhado pela pesquisadora, por meio de observação participante e com o apoio de videogravação.

A princípio, a seleção das obras literárias para os momentos de contação de histórias deveria contemplar os seguintes critérios: serem livros de autores brasileiros e terem um problema a ser resolvido, no qual a estratégia de pedir ajuda era fundamental para que houvesse a resolução do problema ou conflito central. Além disso, as histórias deveriam ser apropriadas para a faixa etária selecionada para a pesquisa, ou seja, para crianças de cinco a seis anos. Entretanto, durante a seleção das obras relevantes para essa etapa da pesquisa, percebemos que nem sempre era possível encontrar os critérios no mesmo livro: nem sempre o livro de autores brasileiros continha o pedido de ajuda de uma forma que pudesse suscitar reflexões nas crianças, ou a história tinha o pedido de ajuda, mas não era de um livro de autores brasileiros, ou o livro era de autores brasileiros e tinha o pedido de ajuda, mas não era para o público-alvo em questão. Encontrar uma boa obra literária que pudesse satisfazer os critérios acima selecionados foi um grande desafio e, ao final, procuramos selecionar três obras que atendessem ao critério de ter uma ajuda para determinada situação e que fosse uma obra literária relevante, que pudesse promover mais reflexões e elaborações de pensamento entre os participantes da pesquisa.

“A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho” é uma das obras literárias selecionadas e foi escrita e ilustrada pelos italianos Agnese Baruzzi ([2023]) e Sandro Natalini (2022). Ambos produzem e ilustram livros para diversos países, entre eles Itália, Coreia, Estados Unidos da América (EUA) e Brasil.

Tatiana Belinky (1919-1013) nasceu na Rússia, mas veio para o Brasil aos 10 anos, país onde viveu até sua morte. Escreveu 250 obras, e foi membro da Academia Brasileira de Letras. Seu livro “O grande rabanete” é muito querido pelo público infantil e recebeu até mesmo uma versão da cantora Fortuna, oportunizando que mais crianças conhecessem a história da renomada escritora (Bloguito, [2015]).

O livro “Doroteia, a centopeia” é da Ana Maria Machado, escritora carioca e membro da Academia Brasileira de Letras (ABL). Machado escreve livros há mais de 40 anos e tem inúmeras obras literárias escritas em vinte idiomas e publicadas em diferentes países (ABL, 2017).

Segue um pequeno resumo das obras selecionadas para nosso estudo:

Quadro 6 – Livros utilizados.

Livros utilizados para contação de histórias	Resumo da história
<p>A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho Autores: Agnese Baruzzi e Sandro Natalini Editora Brinque-Book</p>	<p>Neste livro, o Lobo Mau está cansado de suas maldades e pede ajuda para a Chapeuzinho Vermelho para ser bonzinho. Chapeuzinho Vermelho assume o compromisso de ajudá-lo em diferentes situações do cotidiano – até perceber que a recente bondade do lobo pode afetar sua própria imagem perante a cidade, e com isso novas reviravoltas e sentimentos da protagonista são apresentados.</p>
<p>O grande rabanete Autora: Tatiana Belinky Editora Moderna</p>	<p>O vovô e a vovó têm uma horta na qual está plantado um rabanete, e dos grandes. Ambos não têm sucesso ao tentarem retirar o rabanete da terra e, progressivamente, vão pedindo ajuda a novos personagens até conseguirem o grande feito.</p>
<p>Doroteia, a centopeia Autora: Ana Maria Machado Editora Salamandra</p>	<p>Os amigos percebem que a centopeia Doroteia está diferente. Em silêncio, a protagonista da história sente dor nos pés e ao passar pelo médico toma consciência de que precisa de novos sapatos para todos os seus pés... Doroteia chora pois não tem dinheiro suficiente para a compra de sapatos. Os amigos compreendem as agruras de Doroteia e resolvem ajudá-la com a construção de um parque de diversões para arrecadar dinheiro e, posteriormente, comprar seus novos sapatos.</p>

Fonte: Autoria própria.

3.4.4 O processo de transcrição das entrevistas

Para auxiliar na transcrição das entrevistas das professoras e crianças foram utilizadas duas ferramentas diferentes: Whisper e Subtitle Edit.

Whisper é um *software* de código aberto (*open source*) e gratuito que se caracteriza por uma rede neural de inteligência artificial desenvolvido pela empresa OpenAI, que reconhece os áudios dos vídeos e transforma-os em legendas (textos). Executado no próprio computador da pesquisadora de forma offline para evitar vazamento de dados ou uso por terceiros, Whisper agilizou o processo de transcrição do amplo material empírico produzido em nosso estudo (20 entrevistas e três observações em grupo). A ferramenta demonstrou ser eficaz, com boa porcentagem de acertos no processo de identificação de grande parte das falas; contudo, o mesmo não ocorreu em momentos coletivos (como na contação de histórias) com um maior número de crianças falando, muitas vezes ao mesmo tempo, sendo necessária uma maior atenção no processo de revisão da transcrição nestes momentos específicos.

Após a criação de legendas, o programa Subtitle Edit foi utilizado para editar as falas que o Whisper não compreendeu bem, além de facilitar para colocar as legendas produzidas pelo *software* em forma de texto posteriormente.

O processo de revisão é de grande importância após passar por estes dois momentos. Foi nele que houve o refinamento dos dados transcritos pelas ferramentas digitais, aparando falas e retirando vícios de linguagem e/ ou trechos fora de contexto, nos quais as crianças relatam fatos que não convêm ao foco da pesquisa no momento.

A identidade dos participantes e da escola foram mantidas em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios para que sejam mantidas e resguardadas suas respectivas identidades.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As primeiras análises sobre o material foram feitas com a intenção de identificar possíveis efeitos que a contação de histórias teria tido sobre a percepção das crianças a respeito das relações de ajuda. Entretanto, não encontramos evidências de mudanças nas respostas dos participantes. Optamos, então, por examinar o material de uma outra perspectiva: conhecer o que as crianças pensam a respeito das relações **de ajuda**. Nossa meta é que, compreendendo de modo mais minucioso como as crianças reconhecem as situações de ajuda, solicitam-na, recebem-na e, por fim, também a oferecem às pessoas, poderemos identificar pontos a serem trabalhados pelas professoras para que possam promover os processos de autorregulação da aprendizagem por meio de práticas que estimulem a autonomia, percepção de competência e o progressivo uso de estratégias de aprendizagem ao longo do tempo.

A apresentação e a análise dos dados seguirão a seguinte organização: primeiramente apresentaremos um quadro geral de respostas das crianças e, em seguida, examinaremos as respostas nos seguintes eixos quanto à compreensão das crianças a respeito de relações e ajuda: **ajuda para quê?** (os tipos de situações que as crianças associam com ajuda), **ajuda onde?** (os locais que as crianças relacionam com pedidos ajuda, com especial interesse em identificar a presença de menções à escola), **ajuda de quem?** (para quem os pedidos são dirigidos e/ou de quem a ajuda é recebida), e, por fim, **pedir ajuda X receber ajuda**. Em função do material empírico produzido, consideramos a ajuda não apenas como estratégia para o processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de valorizar as contribuições das crianças e apreender as percepções que elas têm sobre o fenômeno.

Antes de apresentarmos as análises nestes eixos, cabe uma ressalva. Fazer pesquisas com crianças envolve pensar em procedimentos que permitam a participação dos envolvidos considerando ainda a garantia do bem-estar, já preconizado no Termos de Consentimento e de Assentimento assinados pelos responsáveis e pelas crianças, respectivamente. Os números aqui trazidos não refletem a totalidade de crianças entrevistadas. Apesar de haver 55 crianças participantes e 48 crianças terem participado da primeira sessão de entrevistas, muitas respostas eram dinâmicas e cabiam em mais categorias (por exemplo, ao citar um momento em que recebeu a ajuda, a mesma criança indica duas situações, ou conta que pediu ajuda para a funcionária da limpeza e para a professora); registramos,

também, casos em que a criança não respondeu à pergunta da entrevista; sendo assim o número de respostas contabilizado em cada tópico não corresponde exatamente à quantidade de crianças participantes.

No quadro que segue organizamos os dados obtidos nas transcrições da primeira sessão de entrevistas com as crianças, mais especificamente referentes à seguinte solicitação: “Conte para mim uma coisa que aconteceu com você e que você precisou da ajuda de alguém para resolver algum problema ou alguma dificuldade”.

Quadro 7 – Respostas das crianças à solicitação de indicarem alguma situação em que precisaram de ajuda.

(continua)

Situação em que precisou de ajuda	Quantidade	Ajuda recebida	Quantidade	Quem ajudou	Quantidade
Perdeu um carrinho	1	Ajudou a procurar	1	Irmão	1
Jogo de videogame, tablet ou celular	3	Passar a fase que não conseguia passar	3	Pai	2
				Irmão	1
Perdeu a tampinha da caneta	1	Encontrou o objeto perdido	1	São Longuinho	1
Apareceu “o homem do saco”	1	Tio pegou na escola	1	Tio	1
Caiu algo sobre o armário (ou qualquer lugar alto)	7	Alguém pegou	6	Mãe	3
				Pai	2
				Irmã	1
		Pedi ajuda para o primo que o pegou no colo para alcançar o objeto	1	Primo	1
Subir em algo que a criança não conseguia fazer sozinha (pia, palco)	2	Ajuda para lavar as mãos	1	Mãe ou pai	1
		Ajudou a subir	1	Tia	1
la cair do brinquedo (balanço)	1	Alguém evitou a queda	1	Pai	1
O amigo mordeu	1	Colocou gelo	1	Amigo que mordeu (mediação professora)	1

Quadro 7 – Respostas das crianças à solicitação de indicarem alguma situação em que precisaram de ajuda.

(conclusão)

Situação em que precisou de ajuda	Quantidade	Ajuda recebida	Quantidade	Quem ajudou	Quantidade
A criança caiu ou machucou	12	Levou ao médico	1	Mãe	4
		Colocou curativo ou gel	9	Tia	2
		Tentou pegar o amigo antes de cair	1	Amiga da escola	2
		Tirou a criança do local	1	Pai	2
				Avó	1
				Amigos (a pedido da professora)	1
Pra conseguir fazer algo em uma brincadeira	1	Virar cambalhota	1	Amigo	1
Algo caiu em um lugar que não dava pra acessar	1	Adulto pegou com uma vassoura embaixo do sofá	1	Mãe	1
O brinquedo estragou	3	Conserto do brinquedo	2	Irmão	1
				Mãe	1
		Pegou o brinquedo da boca do cachorro	1	Amiga	1
Estava doente	1	Alguém cuidou para melhorar	1	Mãe	1
Intimidação	1	Proteção	1	Amigas da turma	1
Não se lembra/não sabe	3	---	---	---	---
Precisou de ajuda e não recebeu	2	---	---	---	---
Não precisa de ajuda	2	---	---	---	---
Nunca pediu ajuda	2	---	---	---	---
Não falou	1	---	---	---	---

Fonte: Autoria própria.

Elegemos este quadro como ponto de referência para análises, como prototípico das respostas encontradas. No decorrer das análises traremos enunciados que foram registrados como respostas a outras questões, mas que ilustram algum

ponto específico. Os outros quadros de categorização de respostas encontram-se disponíveis no Apêndice K.

4.1 Ajuda para quê? Os tipos de ajuda encontrados

A partir dessas questões, dentro do núcleo “ajuda para quê?” buscamos compreender os tipos de ajuda que as crianças mencionaram. Em primeiro lugar nas menções, estão situações envolvendo brinquedos ou objetos (quebra, perda, inacessibilidade), somando 13 menções. As situações referidas pelas crianças como aquelas em que precisaram da ajuda de alguém em pequenos tombos, tropeços durante as brincadeiras têm especial destaque – foram 12 menções nas quais elas precisaram ser acolhidas ou necessitaram de curativo. As falas abaixo são significativas para ilustrar as situações narradas pelas crianças:

Lana: Quando eu era pequena, eu brincava todo dia de boneca na minha casa, quando eu chegava da escola. Daí uma boneca minha quebrou, ela se chamava... não lembro o nome dela. Ela quebrou uma perninha e um bracinho. Eu pedi ajuda para o meu irmão; ele é mais velho do que eu, ele me ajudou, ele conseguiu montar. Isso [*aconteceu*] quando eu era pequena (Lana, 01 de novembro de 2022).

Diogo: Uma vez que eu caí e machuquei o joelho. Eu pedi para minha mamãe me ajudar e fazer curativo aqui! Mas já sarou (Diogo, 04 de novembro de 2022).

Destacamos que as situações acima mencionadas pelas crianças se encontram no âmbito da proteção, do cuidado e bem-estar físico e que a busca de ajuda nesses contextos tem o objetivo de resolver uma necessidade momentânea. Foram ainda identificadas quatro situações em que as crianças solicitaram ajuda na brincadeira (para virar cambalhota e para passar uma fase em jogo de videogame), que apesar de não serem da categoria proteção, cuidado ou bem-estar, têm ligação com pedidos de ajuda para atender a uma necessidade pontual.

Quando convidadas a pensarem em situações em que as pessoas podem precisar de ajuda, de modo genérico e já não relacionadas a suas vivências pessoais, as crianças novamente referem-se a situações relacionadas ao alívio de dores e em momentos de convalescença.

Pesquisadora: E você, Augusto, quando acha importante pedir ajuda?

Augusto: Quando alguém precisa de ajuda e quando alguém se machuca.

Pesquisadora: Interessante. Quando você acha que a pessoa pode precisar de ajuda?

Augusto: Quando alguém cai no chão, machuca o joelho, daí tem que colocar o curativo. E quando alguém tropeça com o pé e cai, daí a gente ajuda a levantar. E se machucar, a gente coloca o curativo, tipo quando está andando de skate, de bicicleta (Augusto, 01 de novembro de 2022).

Pesquisadora: E quando é que você acha importante pedir ajuda, então?

Raquel: Quando está doendo a garganta, o ouvido, a barriga. (Raquel, 04 de novembro de 2022).

Outras respostas bastante frequentes referem-se a situações em que as crianças precisavam de ajuda em relação a brinquedos ou objetos queridos (encontrar ou buscar algo, consertar brinquedos quebrados etc.) como nas falas abaixo:

Nicolas: Um dia eu perdi um carrinho meu, e o meu irmão me ajudou a procurar (Nicolas, 24 de outubro de 2022).

Manuela: Na semana passada, eu estava aqui brincando com um bichinho da escola. Eu joguei ele em um lugar e ele quebrou.

Pesquisadora: E você precisou pedir ajuda? (*Manuela balança a cabeça afirmativamente*). De quem?

Manuela: Da minha amiga.

Pesquisadora: E o que ela fez?

Manuela: Ela tentou consertar.

Pesquisadora: Ah, e deu certo?

Manuela: Deu (Manuela, 07 de novembro de 2022).

Com menos frequência, registramos respostas que remetem a cuidados, mas do campo da alimentação:

Laís: Ah, tipo, na minha casa às vezes quando vou por a comida eu peço ajuda senão posso derrubar.

[...]

Pesquisadora: E você pede ajuda pra que na sua casa?

Laís: Para pegar alguma coisa ou pra fazer um ovinho de manhã, quando eu acordo (Laís, 25 de outubro de 2022).

Guilherme: Só para, para fazer um ovo. E quando não sei fazer um jogo (Guilherme, 25 de outubro de 2022).

Algumas ocasiões poderiam se colocar como potenciais de aprendizado, como nos momentos de culinária ou em jogos de videogame – atividades em que as crianças seriam beneficiadas se fossem envolvidas no planejamento, pensando antes, durante e depois de fazer algo. Contudo, a ajuda recebida pela criança parece ter caráter pontual, com um comportamento executivo de procura de ajuda (Gall, 1981) ou seja, com a finalidade exclusiva de resolver a situação. Proporcionar momentos de aprendizado na Educação Infantil envolvendo a culinária, por exemplo, podem auxiliar

a criança a praticar as habilidades metacognitivas – que abarcam o planejamento, o monitoramento, a regulação dos processos e a avaliação ao longo das tarefas (Tanikawa, 2014). Usar estratégias de aprendizagem no ambiente escolar de forma lúdica e a partir de uma atividade planejada traz a criança para o protagonismo de seu processo de aprender, permitindo que reflexões sobre como atingir seus objetivos e traçando um percurso para atingi-los. A escola mostra-se um ambiente importante para praticar essas habilidades que, mesmo sendo desenvolvidas a partir dos oito anos de idade (Serafim, 2009; Tanikawa, 2014), podem auxiliar a criança a refletir sobre o planejamento e monitoramento de tarefas.

Bronson (2000) afirma que a partir dos três anos as crianças são capazes de desenvolver competências para escolher objetivos e tarefas, mas que nem sempre agem de forma contundente para alcançar esses objetivos. Para incentivar a atenção na tarefa e motivar as crianças ao desenvolvimento da metacognição, professores podem pensar em atividades culinárias como um meio prático de desenvolver e experimentar o estabelecimento de objetivos (fazer um pão, por exemplo), selecionar recursos (separar os ingredientes que vai utilizar), monitorar o percurso (está misturando os ingredientes na ordem correta? Espera o tempo de crescimento? Procurou ajuda competente de alguém que possa lhe ajudar com o forno?) e lidar com os distratores, procurando se manter ativo no processo. Esse trabalho pode possibilitar a internalização e a transferência das estratégias de aprendizagem para outras tarefas e domínios, oportunizando o controle de seu processo de aprender (Rosário, Núñez, González-Pienda, 2007).

Em relação à primeira pergunta, foram citadas sete situações nas quais a criança necessitou procurar ajuda na escola; entretanto, seis delas citaram a busca de alguém para solucionar um problema que envolvesse o bem-estar, como no caso abaixo:

Maitê: Um dia, o João Fernando dessa escola estava com um papel. Eu só fui ver a mão dele e ele me mordeu aqui no braço! Ficou uma marca! Eu falei para a professora e o João ficou cuidando de mim, passando gelo na mordida que ele me deu (Maitê, 25 de outubro de 2022).

A partir das falas das crianças, podemos afirmar que as crianças participantes da pesquisa majoritariamente pensam da busca de ajuda para promover seu bem-estar, seja para cuidar de um ferimento, acessar algo que não está ao seu alcance ou consertar brinquedos. As solicitações de ajuda que indicam um comportamento do

tipo instrumental (Gall, 1981) ou que se assemelham à procura de ajuda adaptativa (Newman, 2008) – ou seja, ajuda em quantidade suficiente para que possa atingir seu objetivo e/ou de forma a ampliar seu conhecimento sobre determinado assunto – foram em número bastante reduzido, o que indica que a procura de ajuda nesta faixa etária e com essas crianças não envolve um ato planejado, inserindo-se num no contexto de interações entre os adultos e os pares.

Antes de passarmos para o próximo tópico, é importante realçar que, em síntese, as crianças destacam fortemente situações de cuidado e de proteção física e psíquica (machucados, alimentação, problemas com objetos importantes) relacionadas ao ambiente doméstico. A escola como contexto também está presente nas menções, mas quase exclusivamente como cenário de experiências de ajuda nos mesmos âmbitos (cuidado e proteção). Algumas crianças chegam a dizer:

Pesquisadora: E na escola, quando é que você acha importante pedir ajuda?

André: Não. Nenhuma vez.

Pesquisadora: *(A pesquisadora tenta relembrar momentos da rotina diária em que ele pode solicitar ajuda)* No parque, na hora da atividade?

André: Na atividade eu sempre peço, porque eu não consigo fazer umas coisinhas!

Pesquisadora: Ah, você pede ajuda pra alguém? É isso?

André: Eu peço para o Gabi (André, 09 de novembro de 2022).

A resposta de André condensa algumas questões muito importantes: primeiro por não reconhecer a escola como lugar em que necessita de ajuda, sendo necessária a estimulação da pesquisadora para que ele consiga focalizar outras situações que não as de parque, brincadeiras e eventuais machucados. Somente assim, André consegue reconhecer que nas atividades sempre pede ajuda. Mas, importante destacar também, que relata pedir ajuda para um amigo e não para a professora – e podemos inferir que a proximidade com o amigo (ou a inacessibilidade da professora no momento?) pode fazê-lo julgar sua ajuda mais competente que a ajuda docente.

4.2 Ajuda onde? Os locais que foram o foco dos pedidos de ajuda

No núcleo de análise “**ajuda onde?**” buscamos compreender os locais aos quais as crianças mais se referem quando perguntadas sobre os pedidos/recebimento de ajuda. Obtivemos menções expressivas sobre pedido de ajuda em ambiente doméstico, em sua maioria envolvendo cuidado, bem-estar e proteção, como nas falas abaixo:

Elis: (*Busco ajuda*) Quando eu preciso de algumas coisinhas que estão lá está em cima [aponta para o alto]. Fazer comidinha pra mim quando acordo cedo, me arrumar para a escolinha! (Elis, 25 de outubro de 2022).

Nataly: Quando eu fico na casa da minha avó, eu machuco e, eu peço a ajuda dela também (Nataly, 09 de novembro de 2022).

Houve ainda menções sobre a inacessibilidade de objetos e brinquedos (principalmente no âmbito doméstico), mas em número reduzido perante a situação acima mencionada. Nataly novamente comenta que identifica a necessidade de ajuda quando algo não está ao seu alcance:

Nataly: Eu queria pegar um sucrilhos na minha casa, mas estava muito alto. Eu pedi ajuda para a minha mãe e para o meu pai (Nataly, 09 de novembro de 2022).

Na escola, as situações mencionadas dizem respeito ao cuidado e bem-estar infantil na busca por serem acolhidas diante de um ferimento, como bem afirmam Peter e Laís:

Peter: Uma vez, você sabe o balanço? Ele estava assim, balançando e bem na hora ele bateu aqui, olha! [*aponta para o queixo*] Sangrou muito, e a professora pediu ajuda para uns amigos meus, para pegarem gelo e ficou colocando aqui (Peter, 04 de novembro de 2022).

Laís: Quando machuquei aqui! Eu pensei que eu precisava de ajuda e eu pedi ajuda para a moça que limpa a nossa escola.

Pesquisadora: Que legal. E ela te ajudou?

Laís: Sim. Ela me levou até a diretora para ela me ajudar com o meu machucado (Laís, 25 de outubro de 2022).

Foram poucas as menções à escola que relacionam o pedido de ajuda a objetivos preestabelecidos como conseguir compreender mais sobre uma atividade, por exemplo. As menções serão explicitadas quando nos referirmos ao tópico “quem”. Entretanto, podemos deduzir pelos dados apresentados que o ambiente escolar de nosso estudo não favorece a busca de ajuda mais sofisticada, pois as situações de ajuda mencionadas são, em sua essência, estritamente voltadas para o bem-estar e cuidado, como a fala de Lara bem ilustra:

Lara: Quando a professora Fernanda estava na minha turma, eu estava correndo lá em cima naquele morrinho pequeno, aí a Liz caiu em cima caiu

de mim e eu machuquei a minha boca e sangrou um pouquinho. Aí a Maria pegou um pouco de gelo para colocar na minha boca.

Pesquisadora: Você pediu ajuda para ela?

Lara: Não, a professora pediu ajuda para ela. A professora viu a hora que eu caí, ela estava sentada lá! (*no parque, observando a interação das crianças*)

Pesquisadora: Ah, será que a professora pediu ajuda para a Maria?

Lara: A professora falou: “Maria, pega um pouco de gelo?”. Ela pegou e eu coloquei na boca (Lara, 04 de novembro de 2022).

Para Tanikawa (2014), há evidências científicas de que crianças pequenas fazem uso da metacognição ao fazerem o planejamento e monitoramento de tarefas. Considerando que o uso de estratégias de aprendizagem - dentre elas a estratégia de pedir ajuda - encontra-se nessas etapas do processo autorregulatório (Rosário; Núñez; González Pienda, 2007), é esperado que os pedidos de ajuda mais elaborados sejam sutis. Contudo, considerando a importância do ambiente na perspectiva social cognitiva a partir da reciprocidade triádica, não podemos deixar de destacar que práticas dentro da escola podem favorecer a reflexão discente sobre situações em que a ajuda pode ser importante para o processo de aprender. Ter consciência do que não sabem, identificar como solicitar ajuda e para quem dirigir o seu pedido associando seus objetivos a outras pessoas pode auxiliar a criança a, progressivamente, ampliar seu comportamento de procura de ajuda.

A escola é um local privilegiado para promover práticas autorregulatórias. Bronson (2000) afirma que estratégias utilizadas em contextos reais são provavelmente mais lembradas e usadas futuramente pelas crianças do que um ensino estanque sobre estratégias. Assim como a culinária já citada anteriormente, uma aprendizagem voltada para a resolução de problemas pode auxiliar as crianças a praticarem o uso de diferentes estratégias, oferecendo recursos aos estudantes para que permaneçam motivados e focados na tarefa e promovendo uma sensação de controle da situação em que se encontram. Neste sentido, boas experiências podem fortalecer o uso de estratégias sem deixar a brincadeira de lado e ainda favorecendo as interações entre as crianças – eixos centrais preconizados pelas DCNEI (Brasil, 2010). Experimentar, escolher e praticar assentados em situações reais são experiências que podem aumentar a percepção de competência, motivando as crianças a continuarem focadas em seus objetivos (Bronson, 2000; Rosário, Núñez, González-Pienda, 2007).

Ressaltamos que a organização do ambiente desempenha uma função importante para a aprendizagem e o autocontrole. A previsibilidade assegura às

crianças um comportamento de maior curiosidade, incitando a “compreensão dos processos e das finalidades” (Rosário, Núñez, González-Pienda, 2007, p. 27) e que permitem o desenvolvimento da responsabilidade, da cooperação e promove o pensar sobre a resolução de problemas que sejam adequadas ao nível da criança, motivando-a a continuar seu processo de aprendizagem. Em síntese, pela fala das crianças, podemos inferir que o ambiente escolar em geral não está proporcionando vivências às crianças que sejam direcionadas a atingir objetivos claros, no pensar antes, durante e depois de uma tarefa (modelo cíclico de aprendizagem de Zimmerman, 2000) e de um envolvimento ativo nas atividades diárias, pois as situações em que a escola é citada como ambiente no qual a criança pode buscar ajuda em sua maioria tratam de um âmbito de cuidado pontual, não planejado para uma necessidade específica (pegar algo fora do alcance, cuidar de um ferimento, entre outros). Promover oportunidades de desenvolver competências de autonomia das crianças a partir de possibilidades de escolha limitada (por exemplo: a partir de um rol de jogos, escolher qual gostariam de brincar), em que, posteriormente, a professora providencia um feedback sobre a realização da tarefa incentivam a criança a permanecer na atividade e estimulam as crianças a aumentarem seus níveis de responsabilidade e de controle (como escolher novos jogos que os desafiem um pouco mais).

4.3 Pedir ajuda para quem? O direcionamento dos pedidos de ajuda

Fortemente relacionado com estes resultados quanto a situações em que a ajuda é necessária, estão as menções das crianças quanto a **quem** ajuda. Faz-se relevante compreender a quem as crianças solicitam ajuda e de quem recebem-na, uma vez que é uma estratégia social que requer que a criança decida quem será a pessoa mais competente para lhe auxiliar em determinada tarefa (Karabenick; Dembo, 2011; Newman, 2008; Serafim, 2009). Novamente citaremos as relações de ajuda em geral, porém com um olhar especial sobre as relações de ajuda na escola.

A ajuda entre os pares foi considerada em situações envolvendo irmãos, primos e amigos da escola. No ambiente doméstico percebemos que as solicitações de ajuda relatadas tinham o já mencionado caráter de conforto e bem-estar, nos quais as crianças necessitavam de auxílio para procurar objetos importantes, alcançar algo que não estivesse ao alcance e para um acolhimento inicial de ferimentos causados por pequenas quedas, como nas falas abaixo:

Nicolas: Um dia eu perdi um carrinho meu, e o meu irmão me ajudou a procurar (Nicolas, 24 de outubro de 2022).

Helen: Eu queria dizer que eu pedi ajuda para a minha prima me levar lá na minha tia, que estava lá em cima do palco. Porque eu estava no chão, tentando falar com a minha tia, que estava chamando atenção (Helen, 07 de novembro de 2022).

Ester: Eu caí lá da minha escada, porque estava correndo com o meu irmão. Ele foi lá e me levantou. Eu estava toda machucada (Ester, 14 de dezembro de 2022).

Sérgio: Quando o amigo no parquinho de areia do meu apartamento não consegue achar o brinquedo, eu vou ajudá-lo a encontrar o brinquedo, e vou embora (Sérgio, 19 de dezembro de 2022).

No âmbito escolar as situações em que as crianças indicam o amigo como fonte de ajuda são entrelaçadas com a amizade, as interações infantis e o sentimento de solidariedade. Para Gall (1981), na sala de aula a procura de ajuda está integrada à interação informal entre os pares, muitas vezes intercalada nas conversas das crianças. Percebemos que o outro é visto como alguém que está em situação de igualdade, com vivências semelhantes e dos quais a criança se vale para considerar sua ajuda mais efetiva que a de outra pessoa.

Nicolas: Porque hoje eu e o Edgar estávamos brincando com um brinquedo.

Edgar: Chamava Lego.

Nicolas: Eu pedi ajuda para ele me ajudar a guardar (Nicolas e Edgar, 24 de outubro de 2022).

Pesquisadora: E na sala, você pede ajuda para alguém? Para algum amigo?

Ângelo: Sim.

Pesquisadora: Para que você pede ajuda?

Ângelo: Para me emprestar uma borracha, um lápis (Ângelo, 09 de novembro de 2022).

Maria Júlia: Às vezes a gente não consegue levantar e o amigo dá a mão pra gente para ajudar a levantar (Maria Júlia, 09 de novembro de 2022).

As crianças relatam ocasiões em que os pares são vistos como ideais para as brincadeiras. Jean, Vitor e Júlio protagonizam a conversa abaixo, buscando mostrar a legitimidade do pedido de ajuda de Jean para que ele possa participar da brincadeira com os demais amigos:

Jean: Eu pedi ajuda para o Vitor. Para eu dar... Para dar um mortal. Sabe ali? *[aponta pra um lugar plano, perto da rampa que dá acesso ao outro bloco da instituição. O local tem barras para auxiliar na locomoção de pessoas com deficiência física]*

Vitor: Eu também ajudei o Júlio a dar um mortal.
Júlio: Agora eu aprendi!
Pesquisadora: E o que é dar um mortal?
Júlio: É tipo um super-herói.
Vitor: É!
Júlio: É tipo um Homem Aranha.
Vitor: É que a gente dá uma cambalhota. Só que no ar.
Pesquisadora: E aí, Jean? Você pediu ajuda para os amigos? Você pediu ajuda para o Vitor e para o Júlio?
Jean: Sim.
Pesquisadora: Para quê?
Vitor: Porque só ele que não sabe! *(as crianças se exasperam querendo explicar como tudo funciona)*.
Pesquisadora: Por que você pediu a ajuda deles?
Jean: Porque eu não conseguia dar um mortal.
Pesquisadora: E com a ajuda deles, você conseguiu? *(Jean balança a cabeça afirmativamente)* (Jean, Vitor e Júlio, 01 de novembro de 2022).

Júlia explicita que necessita da ajuda de duas amigas que exercem a função de proteção quando ela se sente acuada pela ação de uma outra criança:

Júlia: Eu lembro que eu tinha duas amigas que me protegiam de uma valentona.
Pesquisadora: E sempre que precisava você pedia ajuda delas?
Júlia: Sim.
Pesquisadora: E elas faziam o quê?
Júlia: Elas falavam comigo para eu ir lá com elas. Porque a valentona não gosta que fica lá na mesa dela (Júlia, 07 de novembro de 2022).

Por vezes, ao serem solicitados a citar situações em que a ajuda do amigo é importante, algumas crianças acabam por confundir ajuda com companhia ou um meio de se incluir no brincar, como nos casos abaixo:

Elaine: Eu preciso *[do amigo]* para brincar, eu só uso *[preciso de ajuda]* para brincar.
Pesquisadora: Para brincar, Elaine?
Laís: Para brincar e quando a gente precisa de ajuda se o amigo quiser nos ajudar.
Pesquisadora: E o que o amigo pode fazer quando a gente vai brincar, para ajudar?
Elaine: Esconde-esconde, amarelinha, estrelinha. Eu sou muito boa em fazer estrelinha (Elaine, 25 de outubro de 2022).

Isis: Eu peço a um amigo para brincar, porque às vezes alguém está brincando e não me deixa brincar. Eu peço para um amigo brincar comigo, para ver se eu posso brincar junto (Isis, 25 de outubro de 2022).

Pesquisadora: E você Fabrício, já pensou quando é que você acha importante pedir ajuda do amigo?
Fabrício: Eu peço a ajuda do amigo quando eu vou brincar.
Pesquisadora: Para brincar com ele? Ah, porque você não quer brincar mais sozinho, não é? *[Fabrício sinaliza de modo afirmativo]* (Fabrício, 25 de outubro de 2022).

Em síntese, podemos inferir que as crianças solicitam ajuda de seus pares por motivos diferentes a se pensar no contexto em que estão. No ambiente doméstico, as crianças buscam ajuda com o intuito de serem acolhidas em seus ferimentos ou para pegar objetos inacessíveis devido à altura, por exemplo. Já no ambiente escolar, a ajuda entre os pares acontece como uma ação solidária e muitas vezes advinda das formas de interação com o outro, com o objetivo de se entenderem no espaço que compartilham.

Para Newman (2000, 2002, 2006 *apud* Serafim; Boruchovitch, 2010), as crianças pequenas já diferenciam qual é a melhor pessoa para auxiliá-las e essa identificação vai se refinando ao longo dos anos. Para ele, na pré-escola as crianças identificam se a pessoa é boa para ajudar se ela já tiver sido útil em um outro momento. Talvez por diferentes adultos serem referência de cuidados e bem-estar das crianças desde os primeiros momentos de vida eles sejam lembrados como fontes potenciais de ajuda quando necessitam cuidar de um ferimento, para pegar um brinquedo inacessível pela altura em que se encontra, para se precaver de animais peçonhentos ou que causem ojeriza, como bem exemplificam as falas abaixo:

Elaine: Eu precisei da ajuda do meu pai e da minha mãe, porque sempre que eu vou lavar as mãos a pia é alta e eu não consigo chegar até lá.

Pesquisadora: E o que você faz?

Elaine: Eu chamo a minha mãe ou o meu pai.

Pesquisadora: E aí eles vão te ajudar?

Elaine: Sim (Elaine, 25 de outubro de 2022).

Pesquisadora: Fabrício, quando você acha que a gente pede ajuda? Quando a gente pode pedir ajuda?

Fabrício: Quando tem uma barata!

Pesquisadora: Quando tem uma barata? Ai, ai, ai. O que que a gente faz?

Elis: Eu tenho medo de barata!

Pesquisadora: E a gente chama por ajuda? Por que a gente chama por ajuda?

Fabrício: Para pegar o veneno (Fabrício e Elis, 25 de outubro de 2022).

Quando falamos do cuidado, as crianças veem no adulto a referência principal de ajuda, tanto na escola quanto em casa, como no diálogo de Ângelo e Natally com a pesquisadora ao tentarem explicar quem era a melhor pessoa para ajudar.

Pesquisadora: Legal. E você, Ângelo? Estava falando da ajuda da professora. E quando que ela é melhor para ajudar?

Ângelo: Quanto está preso!

Pesquisadora: Quando está preso, onde?

(As crianças tentam explicar que solicitam ajuda da professora quando estão com algo preso: ou a roupa se prendeu em algum lugar, ou o pé se prendeu na cadeira ao se enroscar nas barras que sustentam o assento, entre outros)

Pesquisadora: Ah, entendi! Quando está preso em algum lugar, assim, segurando a roupa.

Maria Júlia: Enrolado na corda!

Pesquisadora: Enrolado na corda de brincadeira, quando está brincando! Ah, entendi. Era isso que eu estava querendo saber. O que era preso, onde é que estava preso. Está bom. Então, quando a criança está presa em algum lugar, a professora ajuda a melhor!

Natally: Ou se a criança estiver em casa, os pais ajudam também! (Ângelo, Maria Júlia e Natally, 09 de novembro de 2022).

Algumas situações relatadas mostram como a ajuda do adulto pode ser motivadora para que a criança continue a perseverar na tarefa. Luis Augusto relata uma situação vivenciada em casa com o seu pai quando jogava videogame:

Luis Augusto: Eu estava jogando no jogo do Goku¹⁶ e eu não conseguia passar da parte dos androides, que era a 18 e 17. Eu pedi a ajuda do meu pai, mas só que ele não conseguiu.

Pesquisadora: Você pediu ajuda e não conseguiu? E o que aconteceu?

Luis Augusto: Meu pai foi assistir o Goku e eu tenho que ver, agora eu tenho que matar ele, eu tenho que subir lá e vou ver. Eu peguei cura pra curar ele, eu fiquei com mais cura. E aí eu acho que eu vou conseguir agora.

Pesquisadora: Ah, entendi. Você acha que você vai conseguir sozinho ou com a ajuda?

Luis Augusto: Eu acho que eu vou conseguir sozinho, mas se eu não conseguir, eu acho que eu vou pedir ajuda do meu pai (Luis Augusto, 24 de outubro de 2022).

É interessante perceber que mesmo que a princípio Luis Augusto não tenha atingido seu objetivo (passar de fase), após a ajuda do pai ele ficou motivado a continuar buscando alternativas e pensar em estratégias para conseguir superar o desafio. Apesar de não ser uma atividade acadêmica, não podemos deixar de pensar que a decisão de pedir ajuda ao adulto neste caso requisitou competência cognitiva (estabelece um objetivo e monitora o desempenho no jogo, identificando a necessidade de ajuda), competência social (reconhece quem é a pessoa que pode melhor lhe ajudar) e mobilizou recursos afetivo-motivacionais que o fizeram perceber a própria competência (Luis Augusto se sente competente para “passar de fase” mesmo com a ajuda insuficiente do pai) e calibrar suas crenças de autoeficácia (vai tentar novamente, e se não conseguir vai pedir ajuda novamente para seu pai). A partir dessa análise, podemos perceber que, mesmo em casa, o jogo – neste caso

¹⁶ Personagem do mangá Dragon Ball criado pelo autor japonês Akira Toriyama e que faz parte de seriados e jogos da saga (Abuchaibe, 2022).

eletrônico, mas não precisa necessariamente tê-lo - pode se caracterizar como recurso potencial para se praticar os processos de autorregulação da aprendizagem aprendidos no contexto escolar.

As professoras foram citadas como os adultos que mais podem ajudar na escola, porém em situações díspares. Majoritariamente, os pedidos de ajuda são derivados de ações que envolvem o cuidado, bem-estar e mediação de conflitos – algo muito comum em se tratando de convivência em ambientes escolares e envolvendo crianças, nas quais estão constantemente em interações com o outro e aprendendo a lidar com seus próprios sentimentos, emoções e anseios, como identificamos na fala de Maria Júlia e Júlio:

Pesquisadora: Quando a ajuda da Ruth é melhor?

Júlio: Quando machuca um amigo e quando bate em um amigo (Júlio, 01 de novembro de 2022).

Maria Júlia: A professora ajuda mais quando o amigo faz uma coisa errada com a gente. Puxa o cabelo, o bate, dá soco! (Maria Júlia, 09 de novembro de 2022).

Natally: Quando a gente se machuca a gente pede ajuda para a professora.

Pesquisadora: Sim. Quando se machuca, por que às vezes ajuda da professora é melhor do que a do amigo?

Natally: Quando o amigo dá um soco na barriga ou na perna, a gente fala dele para a professora! (Natally, 09 de novembro de 2022).

Almeida (2016) afirma que as crianças buscam encontrar maneiras de superar as dificuldades na tentativa de estabelecer interações entre os pares. Nesse sentido, o corpo pode favorecer ou não a aceitação no grupo a depender da forma como ele estabelece essa interação – e talvez isso justifique certa truculência nas relações apresentada acima nas falas das crianças. Nestes casos em que o cuidado, o bem-estar e a proteção aparecem como importantes para as crianças, a ajuda e mediação da professora se faz fundamental para elas. Mesmo quando os amigos podem consolar a criança que se feriu, se puderem escolher algumas crianças optam pela ajuda da professora, como fica exposto na fala de Lana, que dá a entender que a ajuda da professora é importante em atividades, mas que necessita ainda mais dela em situações de cuidado:

Lana: A ajuda da professora é melhor do que a do amigo. É porque a professora faz uma atividade muito legal com a gente. Então eu peço para ela porque ela é a nossa professora, então a professora ajuda mais que o amigo, porque o amigo, por exemplo, ele pode, às vezes, quando alguém se

machuca, ele não pode ajudar e a pessoa fica chorando (Lana, 01 de novembro de 2022).

Foram identificados momentos em que as crianças preferem a ajuda do amigo em detrimento da ajuda da professora, pois a consideram inacessível na situação. Para Gall (1981) a opção pela ajuda dos pares pode acontecer também por não desempenharem uma função avaliativa formal como a professora, possivelmente por eximi-los de julgamentos que podem desfavorecer a busca de ajuda futuramente; ou seja, sabe que não será julgado por buscar a ajuda de outro e assim não se sente incompetente, como acontece principalmente com crianças mais velhas (Newman, 2008). A fala de Liz traz um pouco da ideia da opção da criança pela ajuda do amigo

Pesquisadora: E quando será que é melhor a ajuda do amigo?

Liz: Quando a professora está ocupada olhando os cadernos, ela pede para pegar um pouquinho de gelo para colocar no machucado.

Pesquisadora: Ah, aí é melhor a ajuda do amigo, quando a professora está ocupada? (*Liz sinaliza com a cabeça, positivamente*) (Liz, 04 de novembro de 2022)

No âmbito escolar, a professora também é vista como ideal para acolher e consolar quando algo não sai como o esperado, corroborando com o estudo de Newman (2008) – para o pesquisador, as crianças buscam a assistência docente considerando os laços afetivos – em especial a bondade e a gentileza, como bem ilustra a fala de Raquel:

Pesquisadora: E por que você acha que a ajuda da professora na escola é melhor do que a do amigo?

Raquel: Porque ela dá um beijo.

Pesquisadora: Ela dá um beijo?

Raquel: E faz um carinho! (04 de novembro de 2022).

Com um grupo específico, durante a primeira sessão de entrevistas todas as crianças não se lembravam de uma situação em que tinham precisado de ajuda de alguém; por isso, foi preciso lembrá-las do que estavam fazendo quando foram convidadas a sair da sala para participar da entrevista em grupo: estavam recortando um quebra-cabeças de papel e a professora estava ajudando algumas crianças a recortar suas peças. Gustavo, que se encontrava neste grupo, rememora a intervenção da pesquisadora e sua fala ilustra a ideia da identificação da docente como fonte de ajuda, mas sem conseguir indicar o motivo pelo qual precisaria dela:

Pesquisadora: E quando é que vocês acham que a ajuda da professora pode ser melhor que a ajuda do amigo?

Gustavo: Pra fazer atividades.

Pesquisadora: Nossa, aí você acha que a ajuda da professora é bem melhor? Por que Gustavo, você acha isso? Você acha que a ajuda dela é melhor por quê?

Gustavo: Eu não sei (Gustavo, 01 de novembro de 2022).

No ambiente escolar o professor é fundamental para potencializar momentos aparentemente simples em oportunidades de aprender; para tanto, os objetivos da atividade devem ser claros para que as crianças saibam o que é esperado delas e como podem proceder quando se deparam com uma dificuldade na realização de uma tarefa. Solicitar a assistência de alguém necessita que o indivíduo saiba o objetivo que se quer alcançar. Se a criança está fazendo uma experiência, por exemplo, com água e objetos que boiam ou afundam e necessita compreender o motivo pelo qual isso acontece, ele pode julgar que um adulto é um “explicador” melhor do que seu amigo e o solicitará para tirar dúvidas. Pedir ajuda enquanto estratégia de aprendizagem não é intuitivo ou natural; o direcionamento dos pedidos de ajuda requer processos anteriores como tomar consciência de que precisa de ajuda, decidir se irá procurar ajuda ou não, identificar potenciais ajudantes e implementar estratégias para obter a ajuda (Gall, 1981; Karabenick; Dembo, 2011).

Para Bronson (2000) as crianças tendem a desenvolver uma preferência pelo desafio e um critério interno pelo sucesso, este último que entrelaça a motivação e a autorregulação. Nesse contexto, a aprendizagem envolve a resolução de problemas a partir da mediação do professor, com perguntas que auxiliam as crianças a ampliarem seus conhecimentos sobre o que se está estudando pode facilitar o uso de estratégias no cotidiano escolar. Professores e responsáveis que forneçam a ajuda necessária para que a criança possa atingir seu objetivo auxiliam-na a ter um bom autoconceito acadêmico mediante experiências de sucesso (Tanikawa, 2014), ou seja: experimentar o alcance de seus objetivos motiva a criança a direcionar seus esforços para se engajar nas atividades, auxiliando-a a ser mais autorregulada e mais autônoma em sua aprendizagem. Destacamos as contribuições de duas crianças que mostram como a docente é reconhecida como fonte de ajuda para a construção dos saberes. Tainá afirma o quanto a sua professora é importante na escola e um dos momentos em que ela pode oferecer uma importante ajuda:

Tainá: Lá na sala a gente faz a contagem das crianças. E ela pode ajudar se a gente não sabe. Ela pode dar o exemplo de quantos números tem, ela pode dar o exemplo de qual número que faz, essas coisas que ela pode ajudar também (Tainá, 01 de novembro de 2022).

Para André, que está no mesmo agrupamento de Tainá, a ajuda da professora é diferente da fornecida pelo amigo:

André: Eu peço a ajuda da professora na hora de fazer os números. Ela me ajuda, até na minha atividade das letras.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então quando vai fazer os números, André, você precisa da ajuda da professora para a escrita e, para fazer as letras também. Ah, nisso ela é melhor que o seu amigo? (*André balança a cabeça afirmativamente*) (André, 09 de novembro de 2022).

As contribuições de Tainá e André trazem à luz duas reflexões importantes. Uma delas é a necessidade da criança em compreender o objetivo do que se faz – neste caso, se tem dificuldade na contagem ou se quer aprimorar a escrita de letras e números sabem que a ajuda da professora é importante para que a atividade possa ser concluída com sucesso – o que os diferencia de Gustavo, que sabe que pode contar com sua professora, mas não sabe afirmar o motivo pelo qual pode solicitar a ajuda dela. A outra reflexão se refere à função da mediação como ação docente essencial para o aprendizado. A ajuda da professora facilita a consolidação das aprendizagens, promovendo as competências que já possuem e ampliando habilidades. Tainá narra inclusive a atuação docente em que a professora utiliza a modelação como uma ferramenta para instruir a criança, como dar exemplos para que ela possa reconhecer números e contar. Percebemos aqui que a professora utiliza “andaimes” que sustentam a aprendizagem de Tainá, provavelmente ajudando-lhe em quantidade suficiente para que gradualmente possa fazer a atividade por si própria incentivando a autorregulação. Dar dicas e pequenas instruções para realizar algo em que a criança está com dificuldade proporciona a elas a oportunidade de obter sucesso em tarefas que consideram difíceis e assim se sentem motivadas para continuarem a fazer novas descobertas e aprendizagens. Newman (2008) afirma que o questionamento pode ser importante para promover a reflexão da própria aprendizagem, e que demonstrar dilemas e incertezas pode auxiliar os estudantes a compreenderem a naturalidade de não saber ou não estar apto a resolverem problemas – e que a estratégia de pedir ajuda pode ser importante para auxiliar a resolver os problemas que surgirem.

Não há elementos suficientes para analisar a fala de André como fizemos com a de Tainá, mas fica explícita a importância da ajuda da professora para que ele possa fazer os números e “sua atividade das letras”. O destaque para as falas de Tainá e André se deve ao fato de estarem mais próximos de compreenderem a ajuda como uma estratégia sofisticada para aprender e não uma mera dependência (Gall, 1981) que sugere passividade perante o que não sabem ou mesmo incompetência; elas mostram iniciativa e sabem que podem contar com uma ajuda competente caso necessitem de algum apoio. Não é possível afirmar se fazem uso de uma ajuda do tipo instrumental (Gall, 1981) ou adaptativo (Newman, 2008), pois seria necessário observar a ação das crianças e o uso da estratégia, mas podemos inferir que, mediante o exposto, André e Tainá (esta última em maior medida) se aproximam desse tipo de ajuda pois indicam saber que para refinar seus conhecimentos a ajuda da professora pode ser ideal.

Às vezes a criança sabe que a ajuda da professora é mais competente em determinadas situações, porém há intercorrências na expressão de seus pensamentos. É o que acontece com Lara; parece-nos que ela vê a professora como alguém que tem uma escuta ativa, ou seja, é alguém que Lara busca solicita ajuda e encontra o apoio necessário:

Pesquisadora: Quando você vai pedir ajuda para alguém, você prefere pedir ajuda para a amiga ou para a professora?

Lara: Para a professora, porque ela escuta mais fácil.

Pesquisadora: Ela conta mais fácil, ela explica mais fácil?

Lara: Não! Ela escuta mais fácil (Lara, 04 de novembro de 2022).

Buscando entre as crianças indícios de momentos em que percebem a professora como uma aliada do aprendizado, dentre as narrativas, destacamos o diálogo da pesquisadora com a Laís:

Pesquisadora: Tem alguma hora que a professora ajuda mais? Vocês preferem a ajuda da professora? O Guilherme já falou! Laís, o que você acha?

Laís: Eu não sei, porque a professora nunca me ajudou.

Pesquisadora: A professora nunca ajuda?

Laís: Não, pra mim, né?

Pesquisadora: Ah, entendi. Eu estou perguntando pra você mesmo.

Laís: Ela só ajuda, quando pede para alguma criança levar para pegar gelo. Só isso; eu não vejo ela ajudar a gente em mais nada (Laís, 25 de outubro de 2022).

Apesar de pouco comentado entre as crianças participantes, pedir ajuda e não ser atendido é um ponto a ser destacado. O sentimento de frustração tem sua função no desenvolvimento infantil, porém há de se ter cautela para a frequência de frustrações e as situações em que elas ocorrem. Bronson (2000) afirma que crianças em idade escolar que sentem o desamparo como um padrão que se perpetua ao longo do tempo podem se tornar descrentes de que há coisas que estão sob seu controle e que podem ser modificadas mediante sua própria ação. A constância de eventos em que as crianças se sentem desamparadas no ambiente escolar pode contribuir para que evitem desafios e paralisem mediante a dificuldade. Para Kieckbusch (2016) a formação de professores pode ser um caminho para que educadores incentivem a participação das crianças e os pedidos de ajuda entre os pares e os docentes, buscando intervir na reprodução de desigualdades que também assola o fazer pedagógico.

A Educação Infantil é o lugar em que as brincadeiras e interações devem ser priorizadas. A intencionalidade educativa no fazer docente implica na potencialização dos momentos lúdicos em momentos de aprendizado e de trocas entre os diferentes atores sociais que compõem a escola, promovendo ações baseadas no conhecimento, na afetividade e no respeito às infâncias. A ampliação das experiências infantis – seja para um trabalho de autorregulação da aprendizagem com foco na estratégia de pedir ajuda ou qualquer outro tema – pode mobilizar aprendizagens diversas proporcionadas pelo educador, que se coloca como um catalisador de experiências, e não apenas alguém que seja procurado somente para necessidades pontuais. A formação continuada de professores pode ser uma possibilidade para repensar práticas já arraigadas.

Para finalizar esse núcleo de análise, podemos afirmar que os pedidos de ajuda tanto para os pares quanto para os adultos se voltam, em sua maioria, para os cuidados, conforto e bem-estar das crianças. No ambiente doméstico os pedidos de ajuda têm ainda mais fortemente essa característica; já no ambiente escolar, as solicitações dirigidas aos colegas fazem parte das interações cotidianas entre as crianças em um ciclo de amizade e solidariedade. Às professoras, a busca de ajuda se relaciona intimamente com cuidados a ferimentos e mediação de conflitos, e a sua ajuda para refinar um conhecimento é encontrada de forma discrepante – em número bem reduzido – em relação às solicitações envolvendo bem-estar e cuidado. No

próximo núcleo comentaremos sobre as relações de ajuda e o que dizem as crianças sobre ajudar e serem ajudadas.

4.4 Pedir ajuda e receber ajuda: como as crianças se percebem dentre as funções de “solicitador” de ajuda e “ajudante”?

Após comentarmos sobre as situações e locais que as crianças associam com ajuda e a quem dirigem suas solicitações – em especial no âmbito escolar, nos debruçamos sobre o núcleo **pedir ajuda x receber ajuda**. Buscaremos analisar como as crianças veem essa relação e os sentimentos envolvidos durante as solicitações feitas pelas crianças.

Tenca (2015) afirma que, na escola, compreender que pode solicitar e receber ajuda, além de poder ajudar o outro, demonstra que o estudante reconhece o valor dessa estratégia no percurso de aprendizagem. Para Gall (1981), não compreender a distinção entre procurar ajuda e receber ajuda pode impactar na percepção da criança em interpretar as ações do adulto (que tende a antecipar suas necessidades antes mesmo da criança solicitar ajuda). Nesse contexto, a criança pequena pode entender essa tendência como uma atribuição causal de que ela fez o que estava ao seu alcance para procurar e obter ajuda, podendo posteriormente decidir não ser ativa em seu processo de procurar assistência já que tem a ajuda sempre disponível. Consideramos que intervenções em estratégias de aprendizagem – para crianças do Ensino Fundamental, principalmente (como mostram as pesquisas quando lidam com o desenvolvimento da metacognição – Serafim, 2009; Tanikawa, 2014) possam ampliar o conhecimento de si próprio, de como aprendem e de suas próprias capacidades. Para as crianças pequenas, práticas planejadas de uso de estratégias (como pedir ajuda) inseridas no contexto de sala de aula utilizando jogos, brincadeiras, experiências e outros recursos podem auxiliar na progressiva reflexão sobre pensar antes, durante e depois da utilização de estratégias.

Em geral, pedir ajuda é considerado pelas crianças de nosso estudo como uma ação espontânea, que é utilizada para fins de cuidado, bem-estar e com o objetivo de sanar uma necessidade pontual (como alcançar um objeto) que, na maioria das vezes, não envolve ampliar ou refinar os conhecimentos sobre algo. As falas que apresentam a característica de refinamento de saberes são em número reduzido, o que demonstra a discrepância entre um pedido de ajuda espontâneo e o uso de uma estratégia que

requer um certo planejamento e flexibilidade de uso (Teixeira; Alliprandini, 2013).

Nuances sobre os tipos de ajuda e a quem os pedidos são direcionados já foram explicitados em outros núcleos; porém, ao relatarmos as relações de ajuda é preciso considerar as formas de se fazê-lo quando se trata de crianças pequenas; destacamos essas relações que acontecem no âmbito escolar.

Gall (1981) traz considerações importantes sobre as relações entre os pedidos de ajuda, a interação entre os pares e o corpo. Para além do pedido formal, as crianças podem empregar estratégias não-verbais como a proximidade com o possível ajudante, o contato visual, expressões de confusão (incluindo gestos ou não) e o choro como comportamentos que podem ser eficazes a depender da idade de quem requer a ajuda e também do contexto em que a criança está (uma criança de cinco anos que busca a ajuda por contato visual com um par porque não consegue subir no escorregador pode receber a ajuda se estiver na escola junto com os amigos da sua turma, mas pode não acontecer o mesmo em um parque público com crianças desconhecidas, por exemplo). Na fala de Maitê vemos o pedido de ajuda verbal que pode ser ou não uma resposta a um pedido de ajuda não-verbal; ela busca a ajuda do amigo para que ele pare de incomodá-la, (talvez por que ele queira a sua atenção ou brincar junto com ela?):

Maitê: Quando o amigo faz alguma coisa que a gente não gosta, a gente só fala assim, ó: Amigo, você pode parar? E não xingar o amigo.

Pesquisadora: Ah, entendi. Você pede a ajuda para o amigo, para ele não ficar incentivando você a brigar com ele.

Maitê: Pra ele parar de irritar.

Pesquisadora: Ah, entendi. Você pede a ajuda para ele parar de te irritar. Pra você não ficar mais irritada ainda e para você não xingar, é isso?

Maitê: Sim (Maitê, 25 de outubro de 2022).

Na fala abaixo, Liz sinaliza que foi acolhida por uma funcionária após sua queda do balanço, que pode ter contido um comportamento não-verbal de ajuda (contato visual ou choro, por exemplo) não relatado pela criança ou a antecipação da funcionária ao pedido de ajuda:

Liz: Sim. Uma vez eu me machuquei no parque da escola.

Pesquisadora: Nossa Liz, e o que aconteceu?

Liz: Eu caí do balanço no parque da escola.

Pesquisadora: E você precisou pedir ajuda?

Liz: A pessoa foi lá.

Pesquisadora: Mas ela foi sozinha ou você pediu para ela?

Liz: Ah, ela foi sozinha! Ela viu e depois ela foi (Liz, 04 de novembro de 2022).

As menções sobre receber ajuda também têm íntima ligação com os núcleos descritos anteriormente. As crianças demonstram receber ajuda para fins de alcançar objetos fora de seu alcance, para o cuidado, o bem-estar e a proteção em número expressivamente maior do que para outras finalidades (como ter mais informações sobre algo que julga necessário aprender, por exemplo, como exposto na fala de André e Tainá). Os sentimentos relacionados ao ato de receber ajuda também se conectam com a solidariedade entre as crianças, muitas vezes permeadas por grande afeto, como indicam as falas abaixo:

Pesquisadora: E quando alguém te ajuda Murilo, você gosta?

Murilo: Gosto.

Pesquisadora: E você se sente como?

Murilo: Eu me sinto muito feliz com o meu amigo. E eu faço uma amizade com ele. (Murilo, 07 de novembro de 2022).

Pesquisadora: E quando alguém ajuda vocês? Como vocês se sentem? Pode falar, Leonardo!

Leonardo: Eu fico alegre e [me sinto] amado (Leonardo, 25 de outubro de 2022).

As falas acima descritas demonstram que as crianças apreciam ajudar o próximo, em uma relação de solidariedade e amizade com os pares no contexto de interação comumente encontrado no ambiente escolar. O próximo tópico abará os momentos em que as crianças se colocam como a fonte apropriada de ajuda para o outro.

4.5 E quando as crianças oferecem a ajuda para o outro?

Para as crianças participantes da pesquisa, ajudar e ser ajudado tem íntima relação com o sentimento de alegria. Demonstrar-se “útil” para o outro faz com que se sintam pertencentes ao grupo em que estão e por isso a ajuda é vista como algo positivo, que traz benefícios tanto para quem recebe a ajuda quanto para quem a oferta, em diferentes ambientes. Ressaltamos que as crianças afirmam preferir a ação de si próprias do que a ação do outro, ou seja: as menções que falam sobre a preferência em ajudar são significativamente maiores que as menções que se referem a receber ajuda.

Uma parcela significativa das crianças pensa em oferecer a ajuda dentro da esfera do cuidado – o que era esperado, já que as situações indicadas pelas crianças

que envolviam a ajuda também tinham relação com esse âmbito. Indicamos as falas de Júlio e Murilo como significativas para ilustrar esse aspecto:

Pesquisadora: Ô Júlio, como você se sente quando ajuda alguém?

Júlio: Feliz.

Pesquisadora: Por que você se sente assim?

Júlio: Porque eu ajudo as pessoas e cuido delas (Júlio, 01 de novembro de 2022).

Pesquisadora: E você Murilo, prefere ajudar ou ser ajudado?

Murilo: Ajudar.

Pesquisadora: Por quê?

Murilo: Porque as pessoas vão ficar felizes e não vão chorar (Murilo, 07 de novembro de 2022).

A afetividade está presente nas relações e Júlia demonstra que a ajuda pode ser uma forma de, por meio do cuidado e do acolhimento, demonstrar que se importa com o bem-estar de seu amigo e, ao mesmo tempo, confirmar o apreço do outro por ela:

Júlia: [*Fico feliz ajudando alguém porque*] Eu penso que o amigo gosta de mim, porque o amigo está chorando e eu vou lá dar um abraço (Júlia, 07 de novembro de 2022).

Fica explícita a percepção das crianças sobre ajuda como ato solidário ou como algo que gera bem-estar – e por isso é utilizado no cotidiano entre os amigos da escola ou em diferentes situações com a família, como demonstram as falas de Ester, Maria Júlia e Priscila:

Ester: Porque o meu irmão ajuda a minha mãe, eu ajudo o meu irmão, eu ajudo o meu pai. É tão bom ajudar as pessoas! E na hora que uma pessoa não consegue se levantar (*quando está sentada brincando no chão*), eu ajudo (Ester, 14 de dezembro de 2022).

Maria Júlia: Elas [*tia e mãe*] falam para eu guardar os brinquedos. Eu vou lá e guardo. Eu adoro ajudar! Eu pego o jornal para minha tia, porque ela cuida do cachorro e eu também ajudo (Maria Júlia, 14 de dezembro de 2022).

Para Maria Júlia e Júlia, pedir e receber ajuda faz parte de um ciclo de solidariedade, pois a partir do momento que recebem ajuda também se sentem impelidas a ajudá-los para que tudo se resolva:

Maria Júlia: Pra ajudar, às vezes, os nossos amigos que já ajudaram a gente, a gente também precisa ajudá-los, porque eles precisam da gente mesmo! Ajudar a levantar ou se está enroscado. Se está enroscado na cadeira e

também se fica preso na cadeira, na escola (Maria Júlia, 14 de dezembro de 2022).

Júlia: Eu prefiro ajudar alguém.

Pesquisadora: Por quê?

Júlia: No caso porque todo mundo ajuda todo mundo. Eu não sou todo mundo, mas eu ajudo (Júlia, 07 de novembro de 2022).

A ajuda que causa alegria a si mesmo também foi bastante citada:

Priscila: Quando a gente ajuda as pessoas, a gente fica mais feliz! (Priscila, 14 de dezembro de 2022).

Liz: [*Sinto-me feliz*] Porque quando a gente acaba de ajudar um amigo ele se sente melhor, e a gente fica muito feliz (Liz, 01 de novembro de 2022).

Pesquisadora: Ah! E quando vocês ajudam alguém? Como vocês se sentem?

Elis: Inteligente.

Pesquisadora: Ah, você se sente inteligente? Muito legal, Elis.

Elaine: Eu me sinto muito feliz, adorável, e tudo mais.

Pesquisadora: Como que você se sente quando ajuda alguém?

Tainá: Eu me sinto muito alegre.

Pesquisadora: Por quê?

Tainá: Porque eu ajudei a pessoa quando ela estava num momento difícil (Tainá, 01 de novembro de 2022).

Para Bronson (2000) o engajamento nas atividades na perspectiva de Bandura tem relação com a autoeficácia, na qual as pessoas são motivadas pelo alcance de metas e obter recompensas, como aprovação social ou ganhos materiais. Em algumas falas é possível perceber a ajuda mobilizada por um fator externo – como a fala de André e de Alana, cuja ajuda social está intimamente conectada à percepção de si e da imagem que ambos querem que as pessoas tenham deles:

Pesquisadora: Você prefere ajudar ou você prefere receber ajuda?

André: De fazer todas: ajudar e receber ajuda.

Pesquisadora: As duas coisas igualzinho? Ah, por quê?

André: Porque eu gosto.

Pesquisadora: É muito bom, não é? Tanto para ajudar como receber!

André: Porque sou um garoto educado (André, 09 de novembro de 2022).

Pesquisadora: E você Alana, como se sente, quando alguém te ajuda?

Alana: Quando eu cair, alguma amiga minha pode me segurar e ficar feliz e ver como sou legal.

Pesquisadora: Ela vai te achar uma pessoa legal, é isso?

Alana: Sim e aí eu peço “por favor” [*pra que o amigo ajude*] (Alana, 09 de novembro de 2022).

Os dados indicam que as crianças gostam mais de ajudar do que receber ajuda, relatando um maior número de sentimentos positivos em relação a ação de ajudar.

Consideramos esse fato um indício importante, visto que para diferentes pesquisadores como Gall (1981), Newman (2008) e Karabenick e Dembo (2011) conforme as crianças vão crescendo acabam evitando o pedido de ajuda, muitas vezes por considerarem os custos de se utilizar essa estratégia (como parecer incompetente perante os pares, por exemplo). Acreditamos que este fato pode ser crucial para que possamos considerar o trabalho com a estratégia de pedir ajuda desde a pré-escola, para que possam progressivamente utilizá-la de forma consciente e planejada com o objetivo de ampliar seus conhecimentos em diferentes aprendizagens.

Sintetizamos este núcleo sinalizando que o pedir ajuda é uma ação voltada para o alcance de objetos ou voltada para o cuidado, sendo espontâneo e não planejado na quase totalidade das vezes. Podem ser empregadas estratégias verbais (o pedido formal de ajuda) ou as crianças podem se valer de estratégias não-verbais (choro, contato visual, entre outros). As crianças afirmam receber ajuda para os mesmos âmbitos (alcançar objetos e obter cuidados e bem-estar); em número bem reduzido, as crianças recebem ajuda para outras finalidades (como aprender algo ou refinar seus conhecimentos sobre determinado assunto). Oferecer ajuda, por sua vez, é visto como um ato de características positivas e que também é praticado nas mesmas esferas de cuidado e alcance a objetos inacessíveis, com destaque para a afetividade que permeia as relações de ajuda e um ciclo de solidariedade, no qual uma criança vai ajudando a outra de forma a todos ficarem bem. Algumas crianças relatam uma conexão entre a ajuda ofertada por eles e a boa impressão que isso pode causar em quem recebe sua ajuda.

4.6 A literatura infantil: o que ficou?

A princípio, fizemos um roteiro de entrevistas com duas sessões e entre elas três momentos de contação de histórias, com o intuito de verificar possíveis modificações de pensamento ou maior clareza nas ideias expostas pelas crianças – o que acabou não se confirmando. Isso não significa que as histórias não possam produzir um efeito formativo em se tratando de autorregulação da aprendizagem e o ensino de estratégias, o que por si só já seria contraproducente, pois isso seria negar as pesquisas que se fundamentaram em livros com este mesmo intuito. O estudo de Tenca (2015) ilustra uma bem-sucedida experiência brasileira a partir do livro “As

travessuras do Amarelo” (Rosário; Pérez; Gonzáles-Pienda, 2012) com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo.

Levantamos algumas hipóteses para compreender o que houve com a experiência de se trabalhar a estratégia de pedir ajuda juntamente com a literatura infantil. O primeiro ponto a ser considerado é o tempo de intervenção: foram apenas três histórias contadas e em um período de cerca de dois meses entre fazer a primeira sessão de entrevistas, fazer a intervenção com a literatura infantil e em seguida já fazer a segunda sessão de entrevistas com as crianças. Assim, o tempo se configurou como um desafio para estabelecer uma proposta que suscitasse maiores reflexões sobre a ajuda enquanto estratégia para aprender, quiçá modificações de comportamento. Tenca (2015) afirma que os dados de sua pesquisa mostraram que foi preciso tempo para que a intervenção se mostrasse profícua para promover reflexões sobre as atitudes referentes à prática de estudo com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para crianças da pré-escola, como foi o caso desta investigação, talvez fosse necessário um tempo maior de intervenção, com práticas aliadas à literatura infantil e que pudessem promover a tomada de consciência sobre a estratégia de pedir ajuda e o quanto ela pode ser eficiente para auxiliar a criança no presente, ampliando o protagonismo sobre seu processo de aprendizagem.

Outro ponto a se destacar é a escolha das histórias. Apesar da busca por boas obras literárias que utilizassem o pedido de ajuda como estratégia para que o personagem pudesse resolver alguma situação (de preferência de aprendizagem), encontramos apenas as três histórias que seguem expostas em nosso estudo, as quais podem suscitar uma ideia inicial para se pensar as relações de ajuda, mas não a estratégia de pedir ajuda em si utilizada intencionalmente para aprender algo a partir dela. Assim, para futuros pesquisadores do tema, sugerimos a escolha de outras obras e uma intervenção por um período maior, com possibilidades práticas para ampliar o olhar que a criança já tem sobre a ajuda: para além do cuidado, bem-estar, para alcançar coisas inacessíveis, que possa também pensar em pedir ajuda para aprender, como uma estratégia que a faça ser mais ativa perante algo que ainda precise dominar ou compreender melhor.

Apesar dos dados não mostrarem reflexões mais elaboradas ou mudanças de comportamento, não se pode subestimar o impacto da literatura infantil como promotora de conhecimento. Na segunda sessão de entrevistas, todas as crianças

comentaram detalhes sobre as histórias e alguns até mesmo lembraram que os personagens tinham pedido ajuda para poderem superar dificuldades em que se encontravam no momento. Destacamos aqui um trecho da fala de Priscila ao relembrar passagens do livro “Doroteia, a centopeia” para ilustrar o quanto as crianças podem aprender a partir da leitura de histórias:

Pesquisadora: Eu me lembro que na história tem uma parte em que ela chora, chora! Por que que ela chora?

Priscila: Ela chora porque está doendo e não ajuda os amigos dela. Por isso que os amigos fazem carrossel de grilo, uma aranha. Que anda em quatro cordas!

Pesquisadora: Nossa Priscila, você se lembra de bastante coisa! E eu me lembro que ela estava chorando, porque ela também não pensava como é que ele ia conseguir comprar os sapatos.

Priscila: E os amigos dela ficaram preocupados e chamaram o doutor caracol (Priscila, 14 de dezembro de 2022).

As perguntas feitas ao longo das histórias auxiliam as crianças a elaborarem seus pensamentos, corroborando as ideias de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) em seus estudos sobre autorregulação da aprendizagem com crianças pequenas. Para os autores, o uso das perguntas ao longo das narrativas auxilia a criança a elaborar mais significados do que aqueles que estão aparentes, afirmando que

Utilizando intencionalmente o questionamento como estratégia para pensar, os educadores não só estão a trabalhar a reflexão e a resolução de problemas a partir de modelos [...], mas estão também a modelar uma forma de aprender e de refletir: o questionamento (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007, p. 49)

Inserir perguntas com os conectivos “quando”, “por que” ou expressões como “onde é que...” ou “como você faria se...” auxiliam as crianças a se manterem concentradas na história e atentas aos detalhes, estimulando soluções e desfechos diferentes dos apresentados nos livros e podendo, assim, também exercitarem tomadas de decisão – e, por consequência, as vantagens e os custos advindos dela.

4.7 Sobre os desafios de se pesquisar com crianças pequenas...

4.7.1 As entrevistas

A metodologia escolhida – entrevista em grupo – é excelente para captar as minúcias das falas e permite às crianças menos timidez ao se depararem com o celular no tripé funcionado como filmadora e com o gravador. Entretanto, não é possível apressar as perguntas da entrevista com determinado grupo pensando na possibilidade de entrevistar mais grupos no mesmo dia, para aproveitar a presença maciça da turma, por exemplo. É preciso respeitar a rotina das turmas, que também se veem inseridas em um ambiente em que há horários para fazer uso do parque, para almoçar, tomar lanche, para saída antecipada dos estudantes que vão de transporte escolar para casa.

Pesquisar com crianças envolve a relação entre os participantes e quem pesquisa. Para Szymanski (2004), a entrevista é uma situação de interação humana na qual o pesquisador busca criar uma situação de confiança e credibilidade em que o entrevistado possa se sentir à vontade para colaborar, buscando um diálogo respeitoso e agradável e de saberes compartilhados. Tendo isso em mente, é preciso sentir as necessidades das crianças enquanto cooperam na produção do material empírico – o que muitas vezes é impactado pela impaciência característica da idade (como comparar o ato de compartilhar seus pensamentos com o outro se o sol convida ao brincar do lado de fora ou se ouvem os barulhinhos da louça no refeitório sinalizando que o horário da refeição se aproxima?) ou apenas pelo ligeiro desconforto causado pelo calor, já que a pesquisa de campo foi realizada nos meses de primavera.

Assim, apesar de em alguns momentos termos os agrupamentos com bastante crianças, nem sempre era possível realizar as entrevistas com todas no mesmo dia. Um outro problema encontrado foram as faltas das crianças, muitas vezes subsequentes, acabavam prejudicando o andamento das entrevistas em grupo.

4.7.2 As inconsistências nas respostas e os malabarismos para obter uma boa resposta:

Percebemos que o uso do advérbio “quando” principalmente na pergunta “Quando você acha importante pedir ajuda?” foi um problema durante a primeira

sessão de entrevistas. A palavra remete a tempo, e não necessariamente a alguma circunstância (que era nossa intenção) – o que gerava conflito e muitas vezes uma má interpretação da pergunta. Essas dificuldades, por sua vez, levavam a respostas que não condiziam com o objetivo de identificar situações em que as crianças solicitavam auxílio de um dos pares ou de um adulto. O uso errôneo do advérbio de tempo “quando” para suscitar nas crianças exemplos de momentos em que elas poderiam pedir ajuda acabaram transformando determinados trechos da entrevista em situações um tanto inusitadas, como nas falas abaixo:

Pesquisadora: E você, Nicolas, quando você acha que é importante?

Nicolas: Domingo [*demonstrando confusão com o termo “quando” utilizado na pergunta*].

Pesquisadora: Por que no domingo?

Nicolas: Porque eu não perco muitas coisas (Nicolas, 24 de outubro de 2022).

Pesquisadora: E você, Ester, quando é importante pedir ajuda?

Ester: Depois.

Pesquisadora: Mas em qual situação é importante pedir ajuda?

Ester: Ah, para o meu pai! Para o meu pai, minha avó, minha mãe (Ester, 09 de novembro de 2022).

Pesquisadora: Quando vocês preferem a ajuda de um amigo?

Thomás: Depois, depois, depois, depois, depois, depois.

Pesquisadora: Quando vocês preferem a ajuda de um *amigo*? (*a pesquisadora faz a pergunta para tentar verificar se Thomás ouviu direitinho a pergunta*).

Thomás: Depois de 100 mil anos.

Alice: Até quando a gente ficar mais velhinho (Thomás e Alice, 24 de outubro de 2022).

Após algumas entrevistas, podemos perceber que o problema era recorrente em vários grupos e trocamos a palavra “quando” por “em que situação”, o que levou a respostas mais condizentes com o objetivo proposto. Para além do cuidado com as expressões utilizadas nas perguntas, outro desafio de se pesquisar com crianças é ter um olhar para o que se pretende encontrar com determinada questão e o que as crianças respondem. Às vezes, é preciso perguntar a mesma coisa de formas distintas, como no diálogo abaixo com Lara:

Pesquisadora: Você acha importante pedir ajuda para eles?

Lara: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Lara: Eu não sei!

Pesquisadora: Você pede ajuda para eles toda hora ou em alguns momentos?

Lara: Em alguns momentos.

Pesquisadora: E quais são esses momentos que você pede ajuda?

Lara: Tipo, em algumas horas!

Pesquisadora: E você sabe falar uma hora dessas que você sempre precisa de ajuda?

Lara: Cinco horas, sete horas (Lara, 14 de dezembro de 2022).

Entre os malabarismos para inspirar as crianças a contarem experiências de ajuda, destacamos um auxílio um tanto inusitado:

Edgar: Quando eu fui, eu tava pintando um desenho em dia em outra casa, na minha antiga casa; aí eu perdi a tampinha, ela sumiu na minha frente, eu acho. Eu procurei em todo lugar. E eu pedi para São Longuinho achar a minha tampinha!

Pesquisadora: Tampinha de caneta?

Edgar: Não, tampinha de tinta.

Pesquisadora: Ah, e aí? Deu certo? Deu certo pedir ajuda para o São Longuinho? (*Edgar balança a cabeça afirmativamente*).

Luis Augusto: Quem é São Longuinho?

Pesquisadora: Quem é São Longuinho? Explica pra ele quem é o São Longuinho.

Edgar: É um bicho que parece um espírito, que acha as coisas pra gente.

Nicolas: É tipo um anjo.

Pesquisadora: Isso, isso mesmo. Que quando a gente perde alguma coisa a gente pede pra ele e ele ajuda.

Edgar: Aí tem que fazer uns pulinhos!

Pesquisadora: Isso mesmo!

Edgar: Tem que dar três pulinhos!

Pesquisadora: Ah, legal, interessante (Edgar, Nicolas e Luis Augusto, 24 de outubro de 2022).

O diálogo acima demonstra, para além do afastamento de Edgar de um pedido sofisticado de ajuda, que a pesquisa com crianças pode ser uma experiência singular quando pensamos na multiplicidade de respostas que as crianças podem oferecer em suas cem linguagens¹⁷.

4.7.3 A imitação da história inicial narrada pesquisadora

Percebemos que as crianças utilizaram a narrativa inicial que foi planejada para ser o aquecimento da primeira sessão de entrevista como uma situação inspiradora de momentos passados (ou imaginados) pelas crianças relacionados à acessibilidade de objetos que estão acima do seu alcance.

Pesquisadora: Queria saber uma coisa que tenha acontecido com vocês e, que vocês precisaram da ajuda de alguém pra resolver. Você lembra de alguma coisa, Ester?

¹⁷ Referência ao poema “A criança é feita de cem”, do professor italiano Lóris Malaguzzi.

Ester: Sim. Eu tinha um ursinho e, quando eu estava brincando com ele e com o meu irmão, ele chutou muito alto e eu pedi ajuda para o meu papai.

Pesquisadora: E o que que seu papai fez?

Ester: Ele pegou com a cadeira.

Pesquisadora: Ah, ele também subiu na cadeira para pegar o ursinho (Ester, 09 de novembro de 2022).

Pesquisadora: E você, Júlio, se lembra de alguma situação em que precisou de ajuda?

Júlio: Sim. Eu estava brincando de carrinho, mas daí meu irmão jogou ele lá em cima sem querer. A minha irmã me ajudou, a mais velha (Júlio, 01 de novembro de 2022).

Eduardo: Eu estava brincando, não me lembro o nome. Me lembro só que brincava. E aí, estava em um lugar alto e eu pedi ajuda para o meu primo, sabe por quê? Ele tem só cinco anos. Ele é levinho! Eu segurei ele assim, para ele pegar. Ele pegou e me deu.

Pesquisadora: E ele te deu o quê?

Eduardo: Não me lembro. Não me lembro do nome do brinquedo! (Eduardo, 09 de novembro de 2022).

O impacto dessa inspiração (que teve como intenção auxiliar a criança a pensar sobre a ajuda social) levou várias crianças a terem muitas vezes dificuldade de se desvencilharem do exemplo dado e passar para outros tipos de situações. Pensamos, ainda, que o uso deste exemplo inicial como disparador de participações na entrevista não foi uma boa escolha, pois o modelo dado – um avião de papel que caiu sobre uma estante alta na qual foi preciso pedir ajuda para uma outra pessoa para pegá-lo – não se aproxima de uma ajuda do tipo instrumental ou adaptativa, que era justamente o foco do estudo de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando consideramos o objetivo desta investigação - analisar o que as crianças de cinco e seis anos pensam a respeito da estratégia de pedir ajuda em uma escola pública da cidade de Campinas - consideramos que, como qualquer pesquisa, algumas respostas consolidaram o que pesquisas anteriores já trouxeram enquanto outras lacunas continuam abertas, suscitando que novos estudos venham complementar o que aqui começamos.

Falar de autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil e o uso de estratégias para aprender evoca a necessidade de repensarmos o ambiente da escola, já que ele se configura como um fator que exerce influência no trabalho com as competências autorregulatórias. A educação básica obrigatória e gratuita assegurada pela LDB inclui todas as crianças brasileiras a partir dos 4 anos na escola – e sabemos que garantir o acesso não significa garantir a qualidade do que é ofertado para nossas crianças. Como se configuram os espaços das escolas de Educação Infantil - eles facilitam ou dificultam a colaboração das crianças? Os ambientes são pensados para facilitar as interações entre as crianças? De que forma a quantidade de crianças por turma impacta no trabalho de qualidade dos professores? A turma conta com o professor e pelo menos um assistente, para que possa fazer as intervenções pontuais e questionamentos para ampliar as experiências infantis?

A partir dos dados da pesquisa, pudemos ressaltar a importância do professor para além de ser fonte de ajuda (necessária) em se tratando de cuidados e mediação de conflitos na escola. A função do professor é maior que essa: ele é o propulsor fundamental do trabalho com competências regulatórias que incentiva a criança a ser ativa em seu processo de aprendizagem. Para tanto, investir em formação inicial e continuada faz-se imprescindível em uma educação que precisa progressivamente alinhar os conteúdos a serem trabalhados com as habilidades para a vida como um todo (não apenas como estudante): trabalhar colaborativamente, automonitorar-se nas tarefas, buscar ajuda de pessoas que tenham maior domínio em determinado assunto. Pesquisadores como Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), Serafim (2009), Tanikawa (2014), Tenca (2015), de diferentes maneiras, deixam claro a importância da formação dos professores para o trabalho intencional com estratégias de aprendizagem, de forma a desenvolverem seus usos e a flexibilização para outros contextos. Santos e Alliprandini (2023) relatam ainda uma importante evidência: a

melhoria do desempenho dos estudantes relaciona-se com a reflexão da prática docente quando o professor se concentra em suas próprias habilidades de aprendizagem autorregulada. Em outras palavras, quanto mais os professores se dedicam aos próprios processos de autorregulação, mais seus estudantes se desenvolvem no mesmo sentido.

Foram vários os exemplos relatados no corpo teórico do texto que demonstram as possibilidades de trabalho com a autorregulação da aprendizagem e a estratégia de pedir ajuda com as materialidades existentes na instituição de Educação Infantil. Sabendo que as crianças da pré-escola já têm estabelecidas relações de ajuda que são voltadas para o bem-estar e cuidado, cabe à escola repensar suas práticas para um passo a mais: a partir da intencionalidade educativa, buscar promover práticas e repensar ambientes que estejam em consonância com a participação das crianças, com possibilidades de escolha e valorizando processos de planejamento colaborativo, monitoramento do percurso de aprendizagem planejado e avaliação do processo, com a autorreflexão do aprendizado a partir de objetivos que foram constituídos juntamente com as crianças.

Enfatizamos que a contação de histórias não trouxe modificações de comportamento ou reflexões mais elaboradas sobre as solicitações de ajuda e consideramos que uma das possibilidades para não surtir o efeito esperado foi o tempo de intervenção e talvez as obras selecionadas. A maioria das crianças não soube identificar o pedido de ajuda como uma possível estratégia para aprender; entretanto, Tainá, Gustavo e André que são da mesma turma e foram entrevistados em dias diferentes (com exceção dos dois primeiros, que fizeram parte do mesmo grupo) identificaram que a professora era uma ajuda importante para esclarecer algo da atividade, fornecendo exemplos significativos de como a professora ajudava as crianças. Os grupos foram entrevistados em dias diferentes, então se descarta a influência de um colega na resposta do outro. Considera-se a possibilidade de a professora Heloísa, que é a docente da turma, promover práticas que estimulem pedidos de ajuda mais sofisticados, mantendo-os motivados na atividade e com a percepção de que serão acolhidos em seus pedidos. Esse dado pode corroborar a necessidade da intencionalidade educativa como primordial para que as crianças identifiquem o objetivo do que fazem e como podem proceder em caso de dificuldades, mostrando caminhos e possibilidades para um aprendizado ativo e que mobilize a autonomia das crianças.

Acreditamos que as maiores contribuições de nossa investigação se encontram na área de formação de professores e práticas pedagógicas. Para Frison (2016) o professor precisa pensar na própria prática e refletir sobre ela de forma a promover em si mesmo o enlace dos saberes científicos e das competências didáticas para mobilizar nos estudantes a agência da própria aprendizagem. Desse modo, o trabalho com a autorregulação da aprendizagem de crianças e com a estratégia de pedir ajuda perpassa a ação docente que, de forma intencional, direciona sua prática para desenvolver competências autorregulatórias imprescindíveis para a formação da criança enquanto estudante, como: aprender a planejar a tarefa e persistir quando tiver dificuldades, pensar em estratégias (como pedir ajuda) para alcançar objetivos, avaliar o que poderia ter feito melhor, trazer as aprendizagens para outros contextos, entre outros.

Ressaltamos novamente a escassez de estudos sobre autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil e a ausência de investigações sobre a estratégia de pedir ajuda com crianças da pré-escola no contexto brasileiro. Entendemos que este estudo tem potencial para contribuir com reflexões outras sobre as possibilidades de trabalho com a aprendizagem autorregulada nesta etapa da educação básica e que também instigue novos pesquisadores a se enveredar pelos caminhos da autorregulação da aprendizagem com crianças pequenas.

Acreditamos, ainda, na especial contribuição que a formação de professores tem para promovermos mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas. Se almejamos uma educação de qualidade para todas as crianças deste país, é preciso colocar em pauta primeiramente a forma como lidamos enquanto nação com os docentes, desde sua formação inicial e continuada à sua valorização enquanto profissional que necessita, ainda, lutar por condições de trabalho e por reconhecimento. Em meio às asperezas de uma sociedade cada vez individualista, o professor segue na contramão incentivando o trabalho colaborativo e a curiosidade das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABL - Academia Brasileira de Letras. Ana Maria Machado. Biografia. **Academia Brasileira de Letras**, 2017. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>. Acesso em: 09 fev. 2024.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABUCHAIBE, R. 'Dragon Ball': Como Akira Toriyama criou a saga de anime mais reconhecida no ocidente. **BBC News Mundo**, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-62616892>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- ALMEIDA, E. C. S. A. **“Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”**: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2016.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. E-book. Campinas: Autores Associados, 2017.
- AMADO, J.; FREIRE, I. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMPARO. **Documento curricular da Secretaria Municipal de Educação de Amparo**. Secretaria Municipal de Educação de Amparo, Amparo, 2022.
- AULETE. **Sua língua na internet**. Aulete Digital, [2023]. Disponível em: <https://aulete.com.br/index.php> Acesso em: 11 fev. 2024.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BARUZZI, A. Biografia de Agnese Baruzzi. **FNAC**, [2023]. Disponível em: <https://www.fnac.pt/Agnese-Baruzzi/ia349447/biografia>. Acesso em: 09 fev. 2024.
- BLOGUITO. Tatiana Belinky: uma autora russa adorada pelos pequenos brasileiros. **Bloguito**, [2015]. Disponível em: <https://www.bloguito.com.br/tatiana-belinky-uma-autora-russa-adorada-pelos-pequenos-brasileiros>. Acesso em: 09 fev. 2024.

BORUCHOVITCH, E. B.; GOMES, M. A. M. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman. In: BORUCHOVITCH, E. B.; GOMES, M. A. M. (Orgs). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. **Censo demográfico brasileiro**. Brasília: Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, IBGE, 1973.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRAZIER, F. Memorial. O Homem e a sua Causa: entre “pratos e equilibristas, a alternância e a constituição do ser”. In: BRAZIER, F. (Org.). **Narrativas autobiográficas de professores: quando nossas memórias contam nossa trajetória de formação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2023.

BRONSON, M. **Self-regulation in early childhood: nature and nurture**. NY: Guilford Press, 2000.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 2013.

CAMPINAS. Histórico da Região Metropolitana. **Prefeitura Municipal de Campinas**, Campinas, 2014. Disponível em: <https://portal.campinas.sp.gov.br/secretaria/planejamento-e-urbanismo/pagina/regiao-metropolitana-2014>. Acesso em: 08 jun. 2023.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **RESOLUÇÃO SME nº 03/2017**. Fixa normas para o cumprimento dos Tempos Pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas e dá outras providências. Diário Oficial, Prefeitura Municipal de Campinas, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/266362563.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CHAKUR, C. R. S. L. **A desconstrução do Construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa política e educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARROZ, L. M.; TREVISAN, T. L.; ROSA, C. T. W. da. Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 14, n. 29, p. 93-109, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5473>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R. Eu sei o que tenho que fazer: a conquista da autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 27, n. 64, p. 10-35, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3673>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DAY, C.; GU, Q. **Educadores resilientes, escuelas resilientes**: Construir y sostener la calidad educativa em tempos difíciles. Madrid, Espanha: Narcea Ediciones, 2015.

FARIA, A. L. S. **Ler para aprender... Matemática**: Uma investigação sobre o ensino aprendizagem de estratégias de compreensão autorregulada na leitura nas aulas de matemática de um 6º ano do Ensino Fundamental. 2019. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista De Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 01-17, 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2992>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FURTADO, M. R. M. **Brincadeiras, jogos e a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil**: um estudo de intervenção. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará (UFPA), 2018.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação através da educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALL, S. N. L. Help-Seeking: An Understudied Problem-Solving Skill in Children. **Development Review**, v. 1, n. 3, p. 224-246, 1981. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0273229781900198>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GARCEZ, A., DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249-262, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de Aprendizagem**: como promovê-las. Petrópolis: Vozes, 2020.

HORA CAMPINAS. Dados de Campinas. **Hora Campinas**, Campinas, [2023]. Disponível em: <https://horacampinas.com.br/dados-de-campinas/>. Acesso em: 09 fev. 2024.

KARABENICK, S. A.; DEMBO, M. H. Understanding and facilitating self-regulated help seeking. **New directions for teaching and learning**, n. 126, p. 33-43, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.442>. Acesso em: 12 fev. 2024.

KIECKBUSCH, C. S. S. M. **A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas**: um reforço para a desigualdade escolar? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2016.

KOIDE, A. B. S. **Fruição e autorregulação**: literatura infantil como meio para o desenvolvimento das crianças. 2016. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016.

KOIDE, A. B. S. K., TORTELLA, J. C. B., ROCHA, M. S. P. M. L. Para além da fruição: um enlace entre literatura infantil e autorregulação da aprendizagem. **Educação em Foco**, n. 30, p. 229-246, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1261>. Acesso em: 16 dez. 2023.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 23, n. 2, p. 253-275, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19128/11123>. Acesso em: 07 jan. 2024.

MOREIRA, J. S.; VEIGA-SIMÃO, A. M. Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância. **Educação e**

Pesquisa, v. 45, p. 01 – 21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JGwK7jDxQFGJMqdvLWd7tft/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NATALINI, S. Passa la parola decima edizione. **11° Festival Della Lettura Per Ragazzi**, 2022. Disponível em: <https://www.passalaparola.it/our-team/sandro-natalini/>. Acesso em: 09 fev. 2024.

NEWMAN, R. S. The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In: SCHUNK D.; ZIMMERMAN, B. (Org.). **Motivation and Self-Regulated Learning**: Theory, Research, and Applications. Mahwah: Erlbaum, 2008.

NÓVOA, F. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PISCALHO, I. A. D.; SIMÃO, A. M. V. PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 170–190, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3163>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PISCALHO, I.; SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, D.; FELIZARDO, D.; CONDE, M. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. **Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém**, v. 06, n. 01, p. 47-65, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/16112>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ROSÁRIO, P. S. L. **Desventuras do Testas**: estudar o estudar. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P. S. L., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Projecto Sarilhos do Amarelo**: auto-regulação em crianças sub-10. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P., PEREIRA, A., HÖGEMANN, J. NUNES, A. R., FIGUEIREDO, M., NÚÑEZ, J. C., FUENTES, S., GAETA, M. L. Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colombia, v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64732221031.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ROSÁRIO, P. S. L.; PÉREZ, J. C. N.; GONZÁLEZ-PIENDA. **As travessuras do Amarelo**. Americana: Adonis, 2012.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S.; FUENTES, S.; GAETA, M. L. Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade: estórias-ferramenta como motor da aprendizagem. In: SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**:

epistemologia e práticas. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

SANTOS, A. G. M.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Aprendizagem autorregulada sob à luz da teoria social cognitiva. In: **Autorregulação da aprendizagem e motivação em diferentes contextos educativos**: teoria, pesquisa e intervenção. Londrina: Eduel, 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SERAFIM, T. M. **A Estratégia de Pedir Ajuda de Estudantes do Ensino Fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SERAFIM, T. M.; BORUCHOVITCH, E. A Estratégia de Pedir Ajuda em Estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia Ciência e profissão**, v. 30, n. 2, p. 404-417, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/vKjnTqKCQ3F9cWYnxcMJGgy/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SILVA, A. L. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: SILVA, A. L.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; SIMÃO, A. M. V. (Orgs.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudantes**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2002.

SIMÃO, A. M. V. de.; FERREIRA, P. C.; DUARTE, F. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TANIKAWA, H. A. M. **Monitoramento metacognitivo**: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do Ensino Fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2014.

TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 17, n. 2, p. 279-288, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vhXVHCMbPty4DF6B8KGx4Ck>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TENCA, C. A. A. **Atitudes que contribuem para a prática do estudo no Ensino Fundamental**: a experiência de um projeto de autorregulação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2015.

THE POTTER. Direção: Josh Burton. Geórgia, EUA: **Savannah College of Art and Design**, 2005. Online (7min50s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_Emzl. Acesso em: 03 ago. 2022.

TRAMARIM, E. O "milagre econômico brasileiro". **Rádio Câmara**, Câmara dos Deputados, Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/279588-o-milagre-economico-brasileiro/>. Acesso em: 08 fev. 2024.

VARIER, D.; ZUMBRUNN, S.; CONKLIN, S.; MARRS, S.; STRINGER, J. K.; FURMAN, J. Getting stuck in writing: exploring elementary students' writing self-regulation strategies. **Educational Studies**, v. 47, n. 6, p. 680-699, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2020.1729095>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ZIMMERMAN B. J., SCHUNK D. H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York, NY: Routledge, 2011.

ZIMMERMAN, B. J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, B. J. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.

ZIMMERMAN, B. J. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite à direção da escola

À Vice - Diretora da escola

Enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas desenvolverei a pesquisa intitulada: A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA EM FOCO. O objetivo principal da pesquisa é analisar a percepção e o uso da estratégia de pedir ajuda de crianças de cinco e seis anos de uma escola pública de Educação Infantil de Campinas, em situação de contação de história que envolvem resolução de problemas tendo como objetivos específicos: I) verificar a percepção dos docentes a respeito da aprendizagem independente dos seus alunos; II) analisar a percepção dos docentes sobre a utilização da estratégia de pedir ajuda para alunos de cinco e seis anos em turma multietária; III) Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas. A relevância do estudo se dá na possibilidade de contribuir para a formação integral do indivíduo, que pode se perceber mais autônomo mediante a possibilidade de resolver problemas através da ajuda social.

Visando o cumprimento dos objetivos deste estudo, tenho como procedimento metodológico, inicialmente a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa na literatura nacional e internacional. Após este levantamento, o estudo contará com três momentos específicos para produção do material empírico: a) Entrevistas com professores; b) Entrevistas com alunos em pequenos grupos; c) Observação em sala de aula de momento de contação de histórias. Ressalto que as entrevistas com as crianças e o momento de contação de história serão videogravadas e as entrevistas com as professoras serão audiogravadas.

Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados citados para a pesquisa, ora junto aos professores, ora junto às crianças, sendo que estes serão por mim convidados a colaborar com o estudo, ressaltando que serão preservadas suas identidades.

Atenciosamente,

Luciana Rodrigues Ferreira Dal'Ava

E-mail: pedagogia.lu@gmail.com

Celular: (19) 98259-1730

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (Participantes maiores – professores)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA EM FOCO, que está sendo realizada sob a responsabilidade da mestrandia Luciana Rodrigues Ferreira Dal' Ava, orientada pela Prof.^a Dr^a Jussara Cristina Barboza Tortella.

Trata-se de pesquisa científica que tem por como objetivo principal analisar a percepção e o uso da estratégia de pedir ajuda de crianças de cinco e seis anos de uma escola pública de Educação Infantil de Campinas, em situação de contação de história que envolvem resolução de problemas.

Seu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;

Você participará de três encontros a partir da plataforma Teams que antecederão as atividades de pesquisa presenciais na escola. Tem-se como finalidade trabalhar com noções da autorregulação da aprendizagem e de como as histórias infantis podem ser uma ferramenta interessante na busca de estimular a reflexão das crianças, principalmente para a estratégia de pedir ajuda no dia a dia, visto que ela pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança. Esses encontros farão parte do Trabalho Docente Coletivo (TDC) - tempo pedagógico já previsto em sua jornada de trabalho. Cada encontro terá duração de 50 minutos

Você preencherá o instrumento CHILD, sendo que seu tempo de preenchimento equivale a 15 minutos para cada aluno;

Você participará de uma entrevista, realizada pelo pesquisador, previamente agendada, sendo essa realizada nas dependências da escola, com duração prevista de 40 minutos. A entrevista será audiogravada.

Você também participará do momento de contação de história, que será realizado nas dependências da escola. Serão oito encontros, cada um com duração de 30 minutos de duração. Estes momentos serão videogravados.

Ao conceder informações você poderá ficar constrangido (a), ao apresentar suas ideias ao grupo. A pesquisadora garante que o clima dos encontros respeitará as individualidades de cada participante e que na transcrição dos dados sua identidade será mantida em sigilo. Ainda, a pesquisadora se manterá atenta e sensível a qualquer situação desconfortável, a fim de evitar constrangimentos ou incômodos e

intervirá sempre que necessário para garantir que todo o processo ocorra de maneira agradável e dentro de um ambiente respeitoso e colaborativo

As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;

Você tem a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não trará prejuízos de qualquer ordem;

Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sua participação na mesma;

Você poderá tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa no prazo de cinco anos (arquivamento material coletado). Seus dados estarão protegidos na conta da pesquisadora responsável e armazenados em nuvem (OneDrive), que atualmente é um meio seguro e acessível apenas por senha. Há um risco remoto de acesso por ataque hacker e por isso a pesquisadora se compromete a utilizar uma senha segura, conforme sugerido pela empresa Microsoft e a utilizar apenas seu próprio notebook para acesso aos dados da pesquisa ali armazenados. Além disso, em caso de qualquer tipo de invasão da conta ou perda de dados, a pesquisadora compromete-se a tomar todas as medidas legais cabíveis, como a abertura de um Boletim de Ocorrência e todo o suporte para a investigação e punição dos responsáveis. Todo material produzido em papel será incinerado e o que for armazenado em nuvem ou no computador da pesquisadora será deletado.

O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas. No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa quanto as questões éticas, favor contatar o “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas”: telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02 - térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas - SP, com horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h.

Este termo de consentimento, assinado em duas vias idênticas, uma das quais ficará em seu poder, contém o endereço e telefone para contatos com a pesquisadora e o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda ao questionário e/ou participe da entrevista.

Atenciosamente,

Luciana Rodrigues Ferreira Dal'Ava

E-mail: pedagogia.lu@gmail.com

Celular: (19) 98259-1730

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome do (a) participante

Assinatura do (a) participante
Campinas, ____/____/____

APÊNDICE C - Termo de consentimento para tratamento de dados pessoais (professores)

TITULAR:

Este documento visa registrar a manifestação livre, informada e inequívoca pela qual o(a) Titular concorda com o tratamento de seus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Ao declarar que concorda com o presente termo, o(a) Titular consente que a **SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO (SCEI)**, Mantenedora da **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas)**, sediada à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP 13087-571, Campinas/SP, inscrita no CNPJ sob o nº 46.020.301/0001-88, doravante denominada Controladora, tome decisões referentes ao tratamento de seus dados pessoais, bem como realize o tratamento de seus dados pessoais, envolvendo operações como as que se referem à coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração deles.

Dados Pessoais

A Controladora fica autorizada a tomar decisões referentes ao tratamento e a realizar o tratamento dos seguintes dados pessoais do(a) Titular:

- Nome completo
- Data de nascimento
- Idade
- Nacionalidade
- Gênero
- Formação

Finalidades do Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados pessoais listados neste termo tem a finalidade de:

- possibilitar que a Controladora utilize tais dados em Pesquisas Acadêmicas e de Mercado;
- possibilitar que a Controladora preste contas aos órgãos governamentais e/ou judiciais responsáveis por fiscalizar as Pesquisas Acadêmicas;
- possibilitar que a Controladora utilize tais dados na elaboração de relatórios e emissão de Pesquisa Acadêmica.

Compartilhamento de Dados

A Controladora fica autorizada a compartilhar os dados pessoais do(a) Titular com outros agentes de tratamento de dados, caso seja necessário para as finalidades

listadas neste termo, observados os princípios e as garantias estabelecidas pela Lei nº 13.709/18.

Segurança dos Dados

A Controladora responsabiliza-se pela manutenção de medidas de segurança, técnicas e administrativas aptas a proteger os dados pessoais de acessos não autorizados e de situações acidentais ou ilícitas de destruição, perda, alteração, comunicação ou qualquer forma de tratamento inadequado ou ilícito.

Em conformidade com o art. 48 da Lei nº 13.709, a Controladora comunicará ao(à) Titular e à Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) a ocorrência de incidente de segurança, que possa acarretar risco ou dano relevante ao(à) Titular.

Término do Tratamento dos Dados

A Controladora poderá manter e tratar os dados pessoais do(a) Titular durante todo o período em que estes forem pertinentes ao alcance das finalidades listadas neste termo. Dados pessoais anonimizados, sem possibilidade de associação ao indivíduo, poderão ser mantidos por período indefinido.

O(A) Titular poderá solicitar via e-mail (dpo@puc-campinas.edu.br) ou correspondência à Controladora, a qualquer momento, que sejam eliminados os dados pessoais não anonimizados do(a) Titular.

O(A) Titular ficará ciente de que, com a eliminação de seus dados pessoais, ficará excluído da Pesquisa Acadêmica.

Direitos do(a) Titular

O(A) Titular tem o direito de obter da Controladora, em relação aos dados por ela ele tratados, a qualquer momento e mediante requisição:

1. confirmação da existência de tratamento;
2. acesso aos dados;
3. correção de dados incompletos, inexatos ou desatualizados;
4. anonimização, bloqueio ou eliminação de dados desnecessários, excessivos ou tratados em desconformidade com o disposto na Lei nº 13.709/18;
5. portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa e observados os segredos comercial e industrial, de acordo com a regulamentação do órgão controlador;
6. portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa, de acordo com a regulamentação da autoridade nacional, observados os segredos comercial e industrial;
7. eliminação dos dados pessoais tratados com o consentimento do(a) Titular, para as seguintes finalidades: (i) cumprimento de obrigação legal ou regulatória pela Controladora; (ii) estudo por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais; (iii) transferência a terceiro, desde que respeitados os requisitos de tratamento de dados dispostos nesta Lei; ou (iv) uso exclusivo da Controladora, vedado seu acesso a terceiro, e desde que anonimizados os dados, excetuada a hipótese do inciso VII do artigo 18 da Lei nº 13.709/18, com relação à

informação das entidades públicas e privadas, com as quais a Controladora realizou uso compartilhado de dados;

8. informação sobre a possibilidade de não fornecer consentimento e sobre as consequências da negativa;

9. revogação do consentimento, nos termos do § 5º do art. 8º da Lei nº 13.709/18.

Direito de Revogação do Consentimento

Este consentimento poderá ser revogado pelo(a) Titular, a qualquer momento, mediante solicitação via e-mail dpo@puc-campinas.edu.br para a Controladora.

Por ser esta a expressão da verdade, firma o presente em **duas vias** de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo identificadas, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Campinas, ____ de _____ de 2022.

TITULAR

Testemunhas:

1) _____

Nome:

CPF:

2) _____

Nome:

CPF:

APÊNDICE D - Termo de autorização de uso de imagem e voz (professores)

Eu, (nome completo da pessoa filmada), portador(a) do RG n.º _____, inscrito(a) no CPF sob o n.º _____, AUTORIZO o uso de minha imagem/voz, constante na filmagem e audiogravação como parte da coleta de dados da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA EM FOCO” que tem como pesquisador(a) responsável a discente Luciana Rodrigues Ferreira Dal’Ava, RA 22011196, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Declaro ainda que fui informado(a) que as imagens e audiogravações serão somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Local e data: _____

Nome por extenso do(a) participante:

Assinatura do(a) participante: _____

Telefone para contato: (____) _____

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido (pais/ responsáveis pelos participantes menores)

O(A) seu(sua) filho(a) / menor sob sua responsabilidade foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada A PROMOÇÃO DA AUTOREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA EM FOCO, a qual está sendo realizada sob a responsabilidade da mestrandia Luciana Rodrigues Ferreira Dal'Ava do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, orientada pela Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

As informações gerais da pesquisa são as seguintes:

- Trata-se de pesquisa científica que tem por como objetivo principal analisar a percepção e o uso da estratégia de pedir ajuda de crianças de cinco e seis anos de uma escola pública de Educação Infantil de Campinas, em situação de contação de história que envolvem resolução de problemas;
- O envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Seu filho ou filha participará, durante as aulas, de momentos de contação de história que serão videogravados para análise da pesquisadora, buscando compreender as percepções que as crianças têm da estratégia metacognitiva de pedir ajuda. Serão oito encontros no total e cada um terá duração de 30 minutos;
- Seu filho ou filha participará, ainda de entrevistas em pequenos grupos, com duração de trinta minutos em duas sessões, buscando compreender as percepções que as crianças tiveram sobre a estratégia de pedir ajuda após a contação de história. Esses momentos serão videogravados para que se consiga preservar a riqueza das falas;
- Ao conceder informações sobre a estratégia de pedir ajuda seu(sua) filho(a) poderá ficar constrangido (a) com a revelação dos dados; no entanto a identidade dele(a) será mantida em sigilo;
- As informações que os estudantes vierem a prestar poderão ser utilizadas apenas para fins de realização do presente estudo;

- É possível desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejarem, sem necessidade de qualquer explicação, o que não trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa, seja sobre seu andamento, assim como sobre sua participação na mesma;
- Durante a entrevista com as crianças, apesar de haver um roteiro de perguntas pensadas criteriosamente para o momento, porém há um risco mínimo de constrangimento por parte dos participantes. A pesquisadora se manterá atenta e sensível a qualquer situação desconfortável, a fim de evitar constrangimentos ou incômodos e intervirá sempre que necessário para garantir que todo o processo ocorra de maneira agradável e dentro de um ambiente respeitoso e colaborativo;
- Não serão utilizados procedimentos que coloquem os participantes em situações adversas ou com riscos maiores dos que os enfrentados em seu cotidiano. A pesquisa não interferirá em sua vida pessoal, tendo em vista que além de contar com a autorização prévia para o seu desenvolvimento a pesquisa se desenvolverá dentro da rotina escolar, não interferindo na vida dos participantes;
- Você poderá tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa no prazo de cinco anos (arquivamento material coletado). Os dados dos participantes estarão protegidos na conta da pesquisadora responsável e armazenados em nuvem (OneDrive), que atualmente é um meio seguro e acessível apenas por senha. Há um risco remoto de acesso por ataque hacker e por isso a pesquisadora se compromete a utilizar uma senha segura, conforme sugerido pela empresa Microsoft e a utilizar apenas seu próprio notebook para acesso aos dados da pesquisa ali armazenados. Além disso, em caso de qualquer tipo de invasão da conta ou perda de dados, a pesquisadora compromete-se a tomar todas as medidas legais cabíveis, como a abertura de um Boletim de Ocorrência e todo o suporte para a investigação e punição dos responsáveis. Todo material produzido em papel será incinerado e o que for armazenado em nuvem ou no computador da pesquisadora será deletado.
- O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas. No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa quanto as questões éticas, favor

contatar o “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas”: telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, prédio A02 - térreo - Parque Rural Fazenda Santa Cândida - CEP 13087-571 - Campinas - SP, com horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h.

- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em seu poder, contém o endereço e telefone para contatos com a pesquisadora e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Caso concorde(m) em dar o seu consentimento livre e esclarecido para seu filho(a) ou menor sob sua responsabilidade participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Luciana Rodrigues Ferreira Dal’Ava
E-mail: pedagogia.lu@gmail.com / Celular: (19) 98259-1730

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por meu (minha) filha(o) ou menor sob minha responsabilidade prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do Responsável pelo participante da pesquisa
Campinas, ____/____/____

APÊNDICE F - Termo de consentimento para tratamento de dados pessoais (participantes menores)

TITULAR:

Este documento visa registrar a manifestação livre, informada e inequívoca pela qual o(a) Titular concorda com o tratamento de seus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Ao declarar que concorda com o presente termo, o(a) Titular consente que a **SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO (SCEI)**, Mantenedora da **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas)**, sediada à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP 13087-571, Campinas/SP, inscrita no CNPJ sob o nº 46.020.301/0001-88, doravante denominada Controladora, tome decisões referentes ao tratamento de seus dados pessoais, bem como realize o tratamento de seus dados pessoais, envolvendo operações como as que se referem à coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração deles.

Dados Pessoais

A Controladora fica autorizada a tomar decisões referentes ao tratamento e a realizar o tratamento dos seguintes dados pessoais do(a) Titular:

- Nome completo
- Data de nascimento
- Idade
- Nacionalidade
- Gênero
- Formação

Finalidades do Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados pessoais listados neste termo tem a finalidade de:

- possibilitar que a Controladora utilize tais dados em Pesquisas Acadêmicas e de Mercado;
- possibilitar que a Controladora preste contas aos órgãos governamentais e/ou judiciais responsáveis por fiscalizar as Pesquisas Acadêmicas;
- possibilitar que a Controladora utilize tais dados na elaboração de relatórios e emissão de Pesquisa Acadêmica.

Compartilhamento de Dados

A Controladora fica autorizada a compartilhar os dados pessoais do(a) Titular com outros agentes de tratamento de dados, caso seja necessário para as finalidades

listadas neste termo, observados os princípios e as garantias estabelecidas pela Lei nº 13.709/18.

Segurança dos Dados

A Controladora responsabiliza-se pela manutenção de medidas de segurança, técnicas e administrativas aptas a proteger os dados pessoais de acessos não autorizados e de situações acidentais ou ilícitas de destruição, perda, alteração, comunicação ou qualquer forma de tratamento inadequado ou ilícito.

Em conformidade com o art. 48 da Lei nº 13.709, a Controladora comunicará ao(à) Titular e à Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) a ocorrência de incidente de segurança, que possa acarretar risco ou dano relevante ao(à) Titular.

Término do Tratamento dos Dados

A Controladora poderá manter e tratar os dados pessoais do(a) Titular durante todo o período em que estes forem pertinentes ao alcance das finalidades listadas neste termo. Dados pessoais anonimizados, sem possibilidade de associação ao indivíduo, poderão ser mantidos por período indefinido.

O(A) Titular poderá solicitar via e-mail (dpo@puc-campinas.edu.br) ou correspondência à Controladora, a qualquer momento, que sejam eliminados os dados pessoais não anonimizados do(a) Titular.

O(A) Titular ficará ciente de que, com a eliminação de seus dados pessoais, ficará excluído da Pesquisa Acadêmica.

Direitos do(a) Titular

O(A) Titular tem o direito de obter da Controladora, em relação aos dados por ela ele tratados, a qualquer momento e mediante requisição:

10. confirmação da existência de tratamento;
11. acesso aos dados;
12. correção de dados incompletos, inexatos ou desatualizados;
13. anonimização, bloqueio ou eliminação de dados desnecessários, excessivos ou tratados em desconformidade com o disposto na Lei nº 13.709/18;
14. portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa e observados os segredos comercial e industrial, de acordo com a regulamentação do órgão controlador;
15. portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa, de acordo com a regulamentação da autoridade nacional, observados os segredos comercial e industrial;
16. eliminação dos dados pessoais tratados com o consentimento do(a) Titular, para as seguintes finalidades: (i) cumprimento de obrigação legal ou regulatória pela Controladora; (ii) estudo por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais; (iii) transferência a terceiro, desde que respeitados os requisitos de tratamento de dados dispostos nesta Lei; ou (iv) uso exclusivo da Controladora, vedado seu acesso a terceiro, e desde que anonimizados os dados,

excetuada a hipótese do inciso VII do artigo 18 da Lei nº 13.709/18, com relação à informação das entidades públicas e privadas, com as quais a Controladora realizou uso compartilhado de dados;

17. informação sobre a possibilidade de não fornecer consentimento e sobre as consequências da negativa;

18. revogação do consentimento, nos termos do § 5º do art. 8º da Lei nº 13.709/18.

Direito de Revogação do Consentimento

Este consentimento poderá ser revogado pelo(a) Titular, a qualquer momento, mediante solicitação via e-mail dpo@puc-campinas.edu.br para a Controladora.

Por ser esta a expressão da verdade, firma o presente em **duas vias** de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo identificadas, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Campinas, ____ de _____ de 2022.

TITULAR

Testemunhas:

1) _____

Nome:

CPF:

2) _____

Nome:

CPF:

APÊNDICE G - Termo de autorização de uso de imagem e voz (pais/responsáveis pelas crianças)

Eu _____, portador(a) do RG n.º _____ inscrito(a) no CPF sob o n.º _____, AUTORIZO o uso da imagem/voz da criança _____, constante na filmagem como parte da coleta de dados da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada "A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA EM FOCO" que tem como pesquisador(a) responsável a discente Luciana Rodrigues Ferreira Dal'Ava, RA 22011196, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Declaro ainda que fui informado(a) que as imagens serão somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Local e data: _____

Nome por extenso do(a) participante:

Assinatura do(a) responsável pelo participante: da pesquisa: _____

Telefone para contato: (____) _____

APÊNDICE H - Termo de assentimento livre e esclarecido (crianças)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“A Promoção Da Autorregulação Da Aprendizagem Da Educação Infantil: A Estratégia De Pedir Ajuda Em Foco”**, feita pela pesquisadora **Luciana Rodrigues Ferreira Dal’Ava**, telefone: (19) 98259-1730. Queremos saber o que pensam as crianças quando escutam histórias em que os personagens precisam pedir ajuda para resolver algum problema. Você só precisa participar da pesquisa se quiser e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa são os seus colegas de turma do agrupamento III. A pesquisa será feita na escola; você irá estudar normalmente e a pesquisadora só vai acompanhar as atividades que a professora faz e te fazer algumas perguntas. Portanto, não haverá nenhuma modificação no seu dia a dia, não interferindo na sua vida escolar. A pesquisadora vai usar uma câmera, mas tudo que for filmado não será divulgado; somente a pesquisadora irá ver as imagens. Ela não será mostrada para os pais, para a professora, para a diretora ou para outras pessoas. Os resultados da pesquisa serão publicados para que possam ajudar outros professores e pesquisadores, sem identificar as crianças.

Atenciosamente,

Luciana Rodrigues Ferreira Dal’Ava

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não serei punido por isso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e entrou em contato com os meus pais ou responsáveis que aceitaram que eu participe desta pesquisa. Recebi uma via deste documento chamado “termo de assentimento livre e esclarecido” e concordo em participar da pesquisa. Por isso, escrevo meu nome abaixo. Sei que não tem importância se eu escrever apenas algumas letras dele.

Campinas, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante menor

Nome: _____

APÊNDICE I - Declaração de responsabilidade, compromisso e confidencialidade (orientadora)

Eu, Jussara Cristina Barboza Tortella, RP P110116, na qualidade de **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS**, referente à **PESQUISA** intitulada de “**A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA EM FOCO**”, proposta pela discente Luciana Rodrigues Ferreira Dal’Ava, RA 22011196, vinculada ao Curso de Mestrado em Educação, que será realizada no(a) **CEI Benjamin Constant**, firmo a presente **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**, que se regerá pela Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), e demais normas pertinentes, conforme disposições a seguir:

1. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** possui o compromisso de manter a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações institucionais, técnicas e científicas, metodologias, processos e observações a serem utilizados no âmbito da **PESQUISA**.
 - 1.1. Serão consideradas informações confidenciais e/ou sigilosas quaisquer informações transmitidas na forma escrita, oral e eletrônica, incluindo, mas não se limitando a, técnicas, desenhos, cópias, diagramas, modelos, fluxogramas, croquis, fotografias, programas de computador, discos, disquetes, *pen drives*, processos, projetos.
2. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** deverá zelar pelas informações recebidas, dispensando os mesmos cuidados que teria com seus próprios dados confidenciais e/ou sigilosos, limitando o acesso somente às pessoas autorizadas, desde que devidamente supervisionadas, mantendo-as em local seguro, o que não exclui a sua responsabilização tanto no âmbito civil quanto, eventualmente, no penal, sem prejuízo das indenizações e ressarcimentos por perdas e danos, eventual lucro cessante, danos indiretos e/ou quaisquer outros prejuízos patrimoniais e/ou morais ocorridos em decorrência deste descumprimento.
 - 2.1. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** ficará como responsável, perante a Instituição, pela utilização, armazenamento (banco de dados), tratamento e, por fim, eliminação dos dados necessários para a **PESQUISA**.
3. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** tem a responsabilidade em relação às informações que serão utilizadas durante o período em que a **PESQUISA** ocorrer.

4. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** se compromete a tomar todas as precauções para assegurar a confidencialidade, integridade e não disponibilidade de qualquer informação sigilosa e/ou dados pessoais, sejam eles internos, sejam eles externos, que tenham sido confiados a ele(a).
5. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** assume, pessoalmente, irrevogável e irretratavelmente, a obrigação de não revelar, reproduzir, repassar, expor ou divulgar, sob qualquer meio, pretexto, fundamento ou justificativa, as informações e/ou dados pessoais a que, por qualquer razão, tiver acesso, bem como de manter a confidencialidade de tais informações, que vierem a ser de seu conhecimento, por prazo indeterminado, permanecendo a obrigação de proteção da confidencialidade mesmo após o período de vigência do contrato de trabalho.
6. A vigência desta **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE** começa da data de sua assinatura, tendo caráter irrevogável e irretratável, terminando com a conclusão ou descarte de serviços e, mesmo que a prestação de serviços não venha a ser executada, o dever de confidencialidade persistirá e se manterá indefinidamente.
7. Em caso de descumprimento das obrigações, compromissos e confidencialidade constantes desta Declaração, as medidas legais cabíveis serão aplicadas.

Campinas (SP), 11 de julho de 2022.

Jussara Cristina Barboza Tortella
AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS

APÊNDICE J – Declaração de responsabilidade, compromisso e confidencialidade (pesquisadora)

Eu, Luciana Rodrigues Ferreira Dal’Ava, RA 22011196, na qualidade de **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS**, referente à **PESQUISA** intitulada de A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA EM FOCO, proposta por mim, vinculado ao Curso de Mestrado em Educação, que será realizada no **CEI Benjamin Constant**, firmo a presente **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**, que se regerá pela Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), e demais normas pertinentes, conforme disposições a seguir:

8. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** possui o compromisso de manter a confidencialidade e sigilo sobre todas as informações institucionais, técnicas e científicas, metodologias, processos e observações a serem utilizados no âmbito da **PESQUISA**.
 - 8.1. Serão consideradas informações confidenciais e/ou sigilosas quaisquer informações transmitidas na forma escrita, oral e eletrônica, incluindo, mas não se limitando a, técnicas, desenhos, cópias, diagramas, modelos, fluxogramas, croquis, fotografias, programas de computador, discos, disquetes, *pen drives*, processos, projetos.
9. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** deverá zelar pelas informações recebidas, dispensando os mesmos cuidados que teria com seus próprios dados confidenciais e/ou sigilosos, limitando o acesso somente às pessoas autorizadas, desde que devidamente supervisionadas, mantendo-as em local seguro, o que não exclui a sua responsabilização tanto no âmbito civil quanto, eventualmente, no penal, sem prejuízo das indenizações e ressarcimentos por perdas e danos, eventual lucro cessante, danos indiretos e/ou quaisquer outros prejuízos patrimoniais e/ou morais ocorridos em decorrência deste descumprimento.
 - 9.1. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** ficará como responsável, perante a Instituição, pela utilização, armazenamento (banco de dados), tratamento e, por fim, eliminação dos dados necessários para a **PESQUISA**.
10. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** tem a responsabilidade em relação às informações que serão utilizadas durante o período em que a **PESQUISA** ocorrer.

11. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** se compromete a tomar todas as precauções para assegurar a confidencialidade, integridade e não disponibilidade de qualquer informação sigilosa e/ou dados pessoais, sejam eles internos, sejam eles externos, que tenham sido confiados a ele(a).
12. O(A) **AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS** assume, pessoalmente, irrevogável e irretratavelmente, a obrigação de não revelar, reproduzir, repassar, expor ou divulgar, sob qualquer meio, pretexto, fundamento ou justificativa, as informações e/ou dados pessoais a que, por qualquer razão, tiver acesso, bem como de manter a confidencialidade de tais informações, que vierem a ser de seu conhecimento, por prazo indeterminado, permanecendo a obrigação de proteção da confidencialidade mesmo após o período de vigência do contrato de trabalho.
13. A vigência desta **DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE** começa da data de sua assinatura, tendo caráter irrevogável e irretratável, terminando com a conclusão ou descarte de serviços e, mesmo que a prestação de serviços não venha a ser executada, o dever de confidencialidade persistirá e se manterá indefinidamente.
14. Em caso de descumprimento das obrigações, compromissos e confidencialidade constantes desta Declaração, as medidas legais cabíveis serão aplicadas.

Campinas (SP), 11 de julho de 2022.

Luciana Rodrigues Ferreira Dal'Ava
AGENTE DE TRATAMENTO DE DADOS

APÊNDICE K – Roteiro para a entrevista semiestruturada com as crianças

Sessão 1.1	Objetivos	Perguntas
	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas.	Conte para mim uma coisa que aconteceu com você e que você precisou da ajuda de alguém para resolver algum problema ou alguma dificuldade.
	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas.	Quando você acha importante pedir ajuda?
	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas	Quando você prefere a ajuda do seu amigo?
	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas	Quando você acha que a ajuda do professor pode ser melhor que a ajuda do amigo?
	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas	Como podemos ajudar os nossos amigos? Em quais situações podemos ajudar os amigos?
Sessão 1.2	Objetivos	Perguntas
	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas	Sua professora contou várias histórias. Em alguma delas você percebeu algum momento em que o personagem precisou pedir ajuda? Quando?
	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas	Você acha importante pedir ajuda pra alguém quando se tem uma dificuldade ou para resolver um problema? Por quê?
	Identificar situações em que as crianças solicitam a ajuda espontânea de adultos ou colegas	Você acha importante ajudar o amigo quando ele precisa de ajuda para resolver algo? Por quê?

APÊNDICE L - Respostas da primeira sessão de entrevista com as crianças

Os quadros que se seguem buscam organizar os dados obtidos nas transcrições da primeira sessão de entrevistas com as crianças.

Conte para mim uma coisa que aconteceu com você e que você precisou da ajuda de alguém para resolver algum problema ou alguma dificuldade.

Situação em que precisou de ajuda	Quantidade	Ajuda recebida	Quantidade	Quem ajudou	Quantidade
Perdeu um carrinho	1	Ajudou a procurar	1	Irmão	1
Jogo de videogame, tablet ou celular	3	Passar a fase que não conseguia passar	3	Pai	2
				Irmão	1
Perdeu a tampinha da caneta	1	Encontrou o objeto perdido	1	São Longuinho	1
Apareceu “o homem do saco”	1	Tio pegou na escola	1	Tio	1
Caiu algo sobre o armário (ou qualquer lugar alto)	7	Alguém pegou	6	Mãe	3
				Pai	2
Irmã	1				
		Pedi ajuda para o primo e o pegou no colo para alcançar o objeto	1	Primo	1
Subir em algo que a criança não conseguia fazer sozinha (pia, palco)	2	Ajuda para lavar as mãos	1	Mãe ou pai	1
		Ajudou a subir	1	Tia	1
la cair do brinquedo (balanço)	1	Alguém evitou a queda	1	Pai	1
O amigo mordeu	1	Colocou gelo	1	Amigo que mordeu (mediação professora)	1
A criança caiu ou machucou	12	Levou ao médico	1	Mãe	4
		Colocou curativo ou gel	9		Tia
		Tentou pegar o amigo antes de cair	1	Amiga da escola	2
		Tirou a criança do local	1	Pai	1
				Avó	1

				Amigos (a pedido da professora)	
Pra conseguir fazer algo em uma brincadeira	1	Virar cambalhota	1	Amigo	1
Algo caiu em um lugar que não dava pra acessar	1	Adulto pegou com uma vassoura embaixo do sofá	1	Mãe	1
O brinquedo estragou	3	Conserto do brinquedo	2	Irmão	1
		Pegou o brinquedo da boca do cachorro	1	Mãe	1
Estava doente	1	Alguém cuidou para melhorar	1	Amiga	1
Intimidação	1	Proteção	1	Mãe	1
Intimidação	1	Proteção	1	Amigas da turma	1
Não se lembra/não sabe	3	---	---	---	---
Precisou de ajuda e não recebeu	2	---	---	---	---
Não precisa de ajuda	2	---	---	---	---
Nunca pediu ajuda	2	---	---	---	---
Não falou	1	---	---	---	---

Fonte: Autoria própria.

Quando você acha importante pedir ajuda?

Quando é importante solicitar a ajuda de alguém	Quantidade
Quando perde algo	1
Quando algo cai em algum lugar e não se consegue alcançar	7
Em uma queda, ajudar a levantar	2
Para colocar comida no prato	1
Ao fazer uma receita culinária	3
Para passar fase de jogo de videogame	1
Para pegar coisas que estão fora do alcance da criança	2
Quando machuca e necessita de cuidados	16
Mediante um animal peçonhento ou animal nojento	4
Quando algo de vidro se quebra	3
Em momentos difíceis (amigo com perna presa ou algum bicho mordeu)	1
Quando precisa	3
Porque agrada um terceiro (papai do céu)	1
Quando está doente	1
Quando passar por intimidação por alguém maior que a criança	1
Quando alguém está triste	1
Para fazer algo que eu não sei fazer	1
Para fazer uma atividade	1
Para organizar algo que estiver desorganizado	1
Não sabe	2
Não entendeu a pergunta	1

Fonte: Autoria própria.

Situações mencionadas pelas crianças nas quais outra pessoa solicita sua ajuda

Situação	Quantidade	Ajuda dada pela criança	Quantidade
Perdeu a capa do celular	1	Ajudou a irmã a procurar	1
Em uma receita culinária	1	Ajudou a avó a fazer a receita	1
Ajudou a professora	1	Pegou gelo para colocar em um machucado	1
Irmão está doente	1	Oferece algum conforto (como dar água, por exemplo)	1

Fonte: Autoria própria.

Quando você prefere a ajuda do seu amigo?

Prefere ajuda do amigo	Quantidade	Porque	Quantidade
Ajudar a guardar o brinquedo	3	Não explicou	1
		Pra não perder (subentendido)	1
		Não explicou	1
Pegar um brinquedo	1	O amigo é mais alto que eu	1
Para ajudar na brincadeira	5	O amigo ajuda a encontrar lagartas	1
		O amigo ajuda sempre a dar cambalhotas	1
		Dar a mão para se levantar quando se está sentado	3
Quando machuca	7	Amigo ajuda a consolar	2
		A professora está ocupada	1
		Pode ajudar a resolver a situação	1
		Pode colocar um curativo	1
		Não explicou	2
Para parar de irritar a própria criança	1	Para evitar uma briga	1
Quando perde algo	1	Não explicou	---
A professora nunca ajuda	1	Não explicou	---
Consertar algo	3	Não explicou	---
Pegar algo que estava em local alto	1	Não explicou	---
Confundi ajuda com companhia	5	Não me deixa brincar junto	1
		É bom "ajudar" o amigo a brincar	1
		Porque brinca comigo	1
		Porque ele me ajuda muito	1
		Não explicou	1
Para emprestar material escolar	1	Não explicou	1
Não sabe	1	---	---

Fonte: Autoria própria.

Quando você acha que a ajuda do professor pode ser melhor que a ajuda do amigo?

Prefere ajuda da professora		Porque	
Para mediar conflitos com amigos (alguém mexe com a criança, xinga ou fala algo que a criança não gosta)	8	Orienta o amigo, fala que não pode, leva para a direção	2
		Dar bronca	1
		Não explicou	3
		Coloca pra pensar	2
Quando alguém agride fisicamente	6	Deixa de castigo	2
		Não explicou	4
Quando machuca	3	Pegar gelo ou colocar curativo	3
Quando uma criança chora	1	Pode pedir pra mãe buscar	1
Em uma brincadeira que não sai como o esperado	2	Não explicou	2
Não explicou a situação	2	Porque são boas ou legais	1
		Porque ela faz algum gesto carinhoso (carinho, beijo)	1
Para fazer atividades	1	Não soube explicar o motivo	1
Quando passa por uma situação em que o amigo não é capaz de ajudar	3	Porque ela é mais capaz (ex.: desenroscar o pé do amigo que está preso no balanço, quando envolve material perfurante – vidro)	3
Ajudar quando a criança não sabe (ex.: contagem das crianças, fazer a escrita de uma letra ou número)	4	A professora pode dar exemplos	1
		Pode incentivar a fazer certo	1
		Ela ensina	1
		Ela mostra como fazer	1
Para lembrar dos perigos da criança passar em lugar perigoso (atrás do balanço)	1	Para lembrar de não passar no local	1

Fonte: Autoria própria.