ISSN: 2674-9270
Volume. 7, n. 2, ago./dez. 2025

ENTREVISTA

Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

A estratégia de pedir ajuda por crianças pequenas: desafios e potencialidades no incentivo à autorregulação da aprendizagem

Luciana Rodrigues F. Dal'Ava
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
E-mail: pedagogia.lu@gmail.com

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
E-mail: silrocha@uol.com.br

DOI: *https://doi.org/10.46636/recital.v7i2.534*

Recebido: *30 Mar. 2024*

Aceito*: 25 Set. 2025*

Como citar este artigo: DAL'AVA, Luciana Rodrigues F.; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. A estratégia de pedir ajuda por crianças pequenas: desafios e potencialidades no incentivo à autorregulação da aprendizagem. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 7, n. 2, p. 263–282, 2025. DOI: 10.46636/recital.v7i2.534. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/534.

Está obra está licenciada sobre uma Creative Commons Attribution 4.0 International License. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, para propósitos comerciais, sem permissão por escrito. Para outros propósitos, a reprodução deve ser devidamente referenciada. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

A estratégia de pedir ajuda por crianças pequenas: desafios e potencialidades no incentivo à autorregulação da aprendizagem

RESUMO

A autorregulação da aprendizagem é um constructo que auxilia o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Investigações que se inserem na perspectiva social cognitiva indicam que a aprendizagem autorregulada em crianças pequenas é possível, e professores podem auxiliar as crianças a planejar ações e usar estratégias que possibilitem o alcance de objetivos propostos. O uso da estratégia de pedir ajuda pode ser um caminho possível para um trabalho envolvendo a autorregulação da aprendizagem. Este artigo faz parte de um estudo de caso mais amplo que abrangeu 55 crianças e cinco professoras de um centro de Educação Infantil público de Campinas-SP. Para a produção do material empírico, foram utilizados os seguintes procedimentos: (i) encontros formativos com as professoras, nos quais se estudou os conceitos de autorregulação da aprendizagem e da estratégia de pedir ajuda; (ii) entrevistas semiestruturadas com as crianças, com questões que focalizavam a estratégia de pedir ajuda. A análise do material empírico demonstrou a importância da atuação docente na promoção de competências autorregulatórias, embora as crianças não percebam a estratégia de pedir ajuda como uma estratégia para aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estratégias de aprendizagem. Processo de ensino-aprendizagem.

The help-seeking strategy by young children: challenges and potential in encouraging self-regulation learning

ABSTRACT

Self-regulation learning is a construct that helps students develop autonomy. Research from the social cognitive perspective indicates that self-regulated learning in young children is possible, and teachers can help children to plan actions and use strategies that enable them to achieve their goals. Using the help-seeking strategy could be a possible way of working on self- regulated learning. This presentation is part of a larger case study involving 55 children and five teachers from a public early childhood education center in Campinas-SP. The following procedures were used to produce the empirical material: (i) formative meetings with the teachers, studying the concepts of self-regulation learning and the strategy of asking for help; (ii) semi-structured interviews with the children with questions focusing on the strategy of asking for help. The analysis of the empirical material showed that the children did not perceive the help-seeking strategy as a learning strategy but showed the importance of the teacher's role in promoting self-regulatory skills.

Keywords: Early childhood education. Learning strategies. Teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

As interações e as brincadeiras são condições primordiais para o desenvolvimento infantil; por meio delas, as crianças exploram o mundo à sua maneira, estabelecendo relações com o ambiente e estreitando laços afetivos com as pessoas de seu entorno social. Nesse contexto, aprender se relaciona com as múltiplas experiências das crianças em suas trocas com o meio e com o outro. A multiplicidade de vivências que compõe a vida das crianças desde muito cedo permite que elas se tornem mais competentes, inclusive para fazerem escolhas e para permanecerem focadas no objetivo que desejam alcançar. Ao montar um quebra-cabeças, por exemplo, a criança pode progressivamente separar as peças mais adequadas ao encaixe e concentrar-se na finalização da atividade de modo cada vez mais proficiente.

Estudos demonstram que as crianças mais novas podem se autorregular em suas aprendizagens (Bronson, 2000; Piscalho; Veiga Simão, 2014; Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007). Na escola, as atividades propostas pelos professores podem, gradativamente, auxiliar os alunos a planejarem suas ações e usarem estratégias que possibilitem o alcance dos objetivos propostos. Para Piscalho e Veiga Simão (2014), o aprendizado baseado em resolução de problemas, uso intencional de estratégias, reflexão sobre suas ações e avaliação do esforço despendido facilita o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem — constructo que interrelaciona afetos, cognição e comportamentos no automonitoramento do aprender em um movimento cíclico de planejamento, execução e autoavaliação (Zimmerman; Schunk, 2011).

Diferentes estratégias podem ser utilizadas para aprender, e elas podem ser divididas em estratégias cognitivas e metacognitivas. Estratégias cognitivas estão relacionadas à retenção da informação — o ato de resumir, grifar trechos importantes de um texto ou fazer mapas conceituais, por exemplo, são estratégias de cunho cognitivo. Estratégias metacognitivas envolvem o planejamento e a execução de uma atividade, bem como a regulação desse processo, percebendo se as metas propostas foram alcançadas (Góes; Boruchovitch, 2020). Pedir ajuda é considerada uma estratégia metacognitiva importante, que auxilia a criança a se manter envolvida na tarefa e a completá-la com sucesso.

Percebendo a estratégia de pedir ajuda como relevante para incentivar os primeiros passos em direção à autorregulação da aprendizagem por crianças de cinco e seis anos, o estudo mais amplo objetivou analisar o que crianças dessa faixa etária, alunas de uma escola pública de Educação Infantil de Campinas-SP, pensam a respeito dessa estratégia. Neste artigo vamos dirigir nosso olhar para as solicitações de ajuda: os tipos identificados, os locais que foram o foco dos pedidos e a quem as crianças dirigiam as solicitações.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva social-cognitiva, modelo teórico no qual fundamentamos o presente trabalho, traz o foco para a agência humana, considerando os indivíduos como capazes e orientados a tomarem decisões por meio de proatividade, autorreflexão, auto-organização e autorregulação (Santos; Alliprandini, 2023). Bandura (2008) estabelece a reciprocidade triádica entre os fatores ambientais, comportamentais e pessoais — três variáveis que se influenciam mutuamente e de forma não necessariamente proporcional. Esse processo é permeado por crenças de autoeficácia, que correspondem ao julgamento que a pessoa tem de si mesma para cumprir as tarefas e que agem diretamente na motivação, no afeto e na

ação humana (Azzi; Polydoro, 2006).

A modelação[1] assume uma função importante nessa perspectiva quando voltamos nosso olhar ao processo de aprendizagem, sendo essa caracterizada por uma modificação do comportamento mediante a observação de indivíduo mais competente. O estudo de Bandura (2008) demonstra que o aprender e o uso de estratégias pelo indivíduo são potencialmente influenciados pelo modelo de pares, pais e professores — e podem servir como fonte de feedback, principalmente quando o indivíduo tem pouca experiência ou pouco domínio sobre algo (Santos; Alliprandini, 2023).

Para Boruchovitch e Gomes (2019), o desafio dos dias atuais consiste em promover a aprendizagem autorregulada, que é o processo no qual os indivíduos monitoram o próprio aprender, responsabilizando-se por ele, e que integra fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, comportamentais e motivacionais. Zimmerman (2000) apresenta um modelo de autorregulação da aprendizagem voltado para o contexto educacional e encontrado em diferentes estudos. Para esse autor, a aprendizagem regulada ocorre de forma cíclica e em três etapas: a fase prévia, a execução e a autorreflexão.

Na primeira fase, há a análise da tarefa a ser realizada e a previsão dos esforços que o indivíduo vai utilizar, bem como a definição das metas e o planejamento para conseguir atingi-las. É o momento em que as crenças motivacionais impulsionam a percepção de autoeficácia do indivíduo, que se vê capaz para persistir nos esforços em prol do alcance dos seus objetivos. Na fase de execução, acontecem o autocontrole e o automonitoramento do desempenho, incluindo o uso de estratégias de aprendizagem para sustentar os esforços necessários para se manter focado nas metas. Em seguida há a fase de autorreflexão, na qual os indivíduos se autoavaliam quanto ao cumprimento das metas estabelecidas e à eficácia das estratégias utilizadas, fazendo autojulgamentos (“Fiz um bom trabalho?”; “Consegui atingir meu objetivo?”; “Por que obtive determinado resultado e não outro?”) e promovendo a autorreação (satisfazer-se ou não com o resultado), sustentando, assim, novos processos de aprendizagem e reiniciando o ciclo autorregulatório. A Figura 1 ilustra o modelo descrito.

Figura 1 – O modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem.



Fonte: Autoria própria a partir de Zimmerman (2000).

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) fazem uma releitura do modelo de Zimmerman e afirmam que, em cada fase (por eles denominada fase de planejamento, execução e avaliação – modelo PLEA), há o mesmo processo cíclico, ou seja: na fase de planejamento, há também a execução e a avaliação, e o mesmo ocorre com as demais fases.

[1] Na perspectiva social cognitiva, tem-se utilizado a palavra *modelação* para traduzir o termo *modeling*, embora a palavra *modelagem* também seja encontrada como sinônimo em alguns estudos.

Abaixo, a Figura 2 ilustra o funcionamento do modelo PLEA.

Figura 2 – O modelo PLEA.



Fonte: Autoria própria a partir de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007).
Legenda: A sigla PL corresponde ao planejamento; E corresponde à execução; e A, por sua vez, corresponde à avaliação.

O estudante autorregulado se beneficia pelo aprimoramento de competências acadêmicas que potencializam seu percurso do aprender. Assim, os alunos mais autônomos em seu aprendizado têm melhores resultados, planejando melhor o uso de estratégias, mantendo-se focados na atividade e sendo motivados por maiores crenças de autoeficácia. Nesse contexto, as estratégias de aprendizagem têm fundamental importância: elas auxiliam o indivíduo a permanecer na atividade para alcançar suas metas. As estratégias metacognitivas abarcam os atos de planejar, regular e monitorar a ação, o pensamento e as emoções, e, para autores como Darroz, Trevisan e Rosa (2018), estudantes que utilizam esse tipo de estratégia são mais propensos a terem melhor rendimento escolar, pois podem exercer controle sobre seus processos mentais e obter ganhos cognitivos ao pensarem ativamente no que fazem.

Apesar de as pesquisas nacionais e, principalmente, as internacionais serem voltadas para estudantes mais velhos, estudos de Bronson (2000), Piscalho e Veiga Simão (2014), e Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) demonstram que as crianças pequenas são capazes de se autorregularem. Por meio de um trabalho intencional em relação à promoção de competências autorregulatórias, Piscalho e Veiga Simão (2014) afirmam que encontram benefícios em suas pesquisas a curto e longo prazo em uma abordagem que trabalhe com resolução de problemas, aplicação de estratégias, reflexão sobre seus próprios atos e avaliação de seu esforço. Bronson (2000), por sua vez, afirma que, a partir dos cinco anos de idade, as crianças já podem desenvolver uma autorregulação interna e voluntária em quatro dimensões: motivacional (que considera a vontade/o desejo como impulsionadores de comportamentos que levam a criança a se sentir cada vez mais capaz de fazer algo a partir de experiências de sucesso e do controle das próprias ações, bem como de poder fazer escolhas e ter poder de decisão); controle emocional e comportamental (que envolve a capacidade de respeitar regras e utilizar estratégias para regular o próprio comportamento em direção à meta a ser atingida); atitudes pró-sociais (que considera que a criança nessa idade consegue desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre o pensamento das pessoas e tem capacidade para falar sobre seus próprios estados mentais) e controle cognitivo (que engloba a resistência à distração, bem como a utilização de estratégias para resolver problemas, monitorar seu percurso e atingir seu objetivo). Tanikawa (2014) afirma que existem evidências científicas de que as crianças pequenas fazem uso da metacognição ao fazerem o planejamento e o monitoramento de tarefas. Rosário, Núñez e González-Pienda

(2007) indicam que é possível o ensino de um repertório de estratégias de aprendizagem desde a pré-escola por meio de histórias, que podem permitir às crianças articular seus conhecimentos sobre aprendizagem autorregulada no próprio cotidiano.

Os pesquisadores acima descritos divergem de Pozo (1996), que afirma que até os cinco anos de idade as crianças não se beneficiam da instrução em estratégias de aprendizagem e que, entre seis e dez anos, não utilizam as estratégias espontaneamente, mas demonstram serem beneficiadas ao serem ensinadas a utilizá-las. De nossa perspectiva, os resultados da pesquisa que realizamos e aqui apresentamos trazem elementos para avançarmos na compreensão das capacidades das crianças menores no campo da autorregulação, dos desafios do trabalho pedagógico para sua constituição e desenvolvimento, e das singularidades do desenho de pesquisas com crianças.

Pedir ajuda no contexto da autorregulação da aprendizagem pode ser considerada uma estratégia metacognitiva devido à sua natureza reflexiva sobre as próprias atividades mentais em situações de dificuldade (Serafim, 2009), sendo considerada uma estratégia social para ter assistência necessária de uma fonte apropriada, que pode ser advinda de professores e pares (Zimmerman; Campillo, 2003 *apud* Karabenick; Dembo, 2011).

Para Gall (1981), pedir ajuda é uma ação sofisticada, pois interliga pessoas com os objetivos a serem alcançados e abrange formas de convencimento das pessoas para ajudar. Sua pesquisa encontrou dois tipos diferentes de pedidos de ajuda: instrumental e executivo. O pedido de ajuda instrumental tem como finalidade ampliar seu conhecimento a respeito de algo — para isso, a criança pode solicitar dicas ou sinalizar a medida da ajuda, por exemplo, ao solicitar que o professor ajude a encontrar um livro sobre dinossauros e que o auxilie a conhecer mais sobre o tema. O pedido de ajuda pode ser denominado como executivo quando a solicitação indica o desejo de finalizar a tarefa rapidamente. Newman (2008), por sua vez, indica três sequências distintas de ação em relação aos pedidos de ajuda e as agrupa em dois tipos: não adaptativas e adaptativas. O pedido de ajuda não adaptativo pode agrupar duas ações: (a) a criança solicita ajuda mesmo quando é capaz de resolver o problema, indicando que pede auxílio com o intuito de finalizar logo sua tarefa ou (b) a criança necessita de ajuda, mas, por algum motivo, não a solicita, demonstrando passividade diante de uma dificuldade. O pedido de ajuda adaptativo, por sua vez, é uma ação intencional voltada para os objetivos que o estudante quer alcançar. Surge a partir de uma dificuldade acadêmica frente à qual a criança vê no pedido de ajuda a possibilidade de concluir sua tarefa com sucesso e aprimorando seus conhecimentos.

Serafim e Boruchovitch (2010) afirmam que crianças de cinco a sete anos estabelecem como critério para solicitar ajuda alguém que foi útil a ela anteriormente. Pesquisas de Newman (2008) indicam que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscam ajuda dos professores quando identificam neles traços afetivos (como gentileza e bondade). Para Bronson (2000), cabe ao professor sustentar os esforços das crianças pequenas em suas tarefas quando estas sinalizam não precisarem de ajuda — para tanto, o professor pode oferecer apoio em forma de perguntas, sugerindo estratégias e oferecendo apoio por meio da modelação. Perguntas podem promover a persistência da criança na atividade, auxiliando-a na reflexão sobre o próximo passo a ser dado. Por exemplo, no jogo de dominó, ao ver que a criança está em dúvida sobre qual peça utilizar, o professor pode fornecer pistas ou fazer questionamentos que a auxiliem na tomada de decisão.

O professor tem fundamental importância no desenvolvimento da autorregulação da criança. Para além de garantir um ambiente acolhedor, de diálogo e que estimule as interações e a participação de todos, o professor pode fortalecer o uso de habilidades que

promovem a metacognição como: envolver as crianças no planejamento das atividades, pensar em estratégias que possam ser utilizadas em situações adversas, entre outras possibilidades. Ao ensinar estratégias intencionalmente e utilizá-las em diferentes situações, o professor fomenta o sentimento de competência e contribui para aprimorar a persistência diante de dificuldades (Bronson, 2000).

Em nossa revisão bibliográfica, não foram encontrados estudos relacionando Educação Infantil, autorregulação da aprendizagem e assistência/pedido de ajuda. Os artigos e as dissertações que analisamos não estudam diretamente a faixa etária dos cinco e seis anos ou o pedido de ajuda como estratégia de autorregulação.

A ausência de estudos sobre a estratégia de pedir ajuda entre crianças pequenas em geral e a escassez de trabalhos sobre autorregulação da aprendizagem na faixa etária de cinco e seis anos indicam 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 as pessoas que mobilizam a aprendizagem no chão de cada escola.

METODOLOGIA

O presente trabalho insere-se em uma pesquisa mais ampla que objetivou 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-SP. O estudo de caso envolveu 55 crianças e cinco professoras de um mesmo Centro de Educação Infantil público da cidade de Campinas-SP, em cinco turmas multietárias. Dentre as 55 crianças, havia 30 meninas e 25 meninos. Destas, 29 tinham 5 anos e 26 tinham 6 anos. Quarenta alunos já frequentavam a mesma escola em anos anteriores e 15 crianças eram matrículas novas, advindas de cadastro via prefeitura.

Segundo o projeto pedagógico (PP) da escola, publicado em 2023, a maior parte das famílias dessas crianças tem boa escolarização. Em um questionário realizado pela escola, verificou-se que 51% dos respondentes tem ensino superior (finalizado ou cursando), 28% tem o nível médio/técnico, 17% tem pós-graduação e, por fim, 4% indicou ter cursado apenas até o Ensino Fundamental.

Também participam da pesquisa cinco professoras da mesma instituição, sendo todas elas professoras efetivas da rede municipal de Campinas que atuam em salas multietárias denominadas Agrupamento III. A professora Cidinha é formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e atua na rede municipal de Campinas há mais de 30 anos. A professora Ruth é formada em Pedagogia, trabalhando há quase 40 anos na docência. A professora Heloísa fez Magistério e depois Pedagogia, formando-se no final da década de 1990. A professora Fabiana formou-se há cerca de 15 anos em Pedagogia. Por fim, a professora Karen também é formada em Pedagogia e tem mais de 30 anos de experiência na Educação, essencialmente na Educação Infantil.

Neste trabalho focalizaremos as solicitações de ajuda em três eixos: os tipos identificados, os locais que foram o foco dos pedidos e a quem as crianças dirigiam as solicitações. A produção do material empírico ocorreu a partir dos seguintes instrumentos: (i) encontros formativos com as professoras, nos quais se estudou os conceitos de autorregulação da aprendizagem e da estratégia de pedir ajuda; (ii) entrevistas semiestruturadas com as crianças, com questões que focalizavam a estratégia de pedir ajuda. A videogravação foi utilizada para captar as participações das crianças e compreender

melhor o fenômeno estudado. Cada instrumento será mais bem detalhado a seguir. Ressaltamos que a investigação de que deriva este trabalho foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da universidade à qual se filiam as autoras (Parecer n. 5.664.000 CAAE: 61408322.7.0000.5481) e que substituímos os nomes dos participantes para preservar as suas identidades, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ENCONTROS FORMATIVOS

As cinco professoras participaram de três encontros formativos com duração de 50 minutos cada, no período de trabalho semanal destinado à formação e trabalho docente coletivo dentro da própria escola, nos meses de setembro e outubro de 2022. Os encontros tiveram o objetivo de auxiliar as professoras a compreenderem o conceito e o processo de autorregulação da aprendizagem e como as histórias infantis poderiam auxiliar nesse trabalho com crianças pequenas, com um olhar para o uso da estratégia de pedir ajuda (Dal'ava; Tortella; Rocha, 2025).

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS CRIANÇAS

Promovemos entrevistas em grupo com as crianças participantes, intencionando conhecer mais sobre o que pensavam a respeito da estratégia de pedir ajuda. Em grupo de quatro a seis crianças por vez, na biblioteca da escola, elas foram convidadas a relembrar situações em que tivessem utilizado essa estratégia como um recurso para superar dificuldades, seja no ambiente doméstico ou na escola.

Buscamos selecionar o grupo de crianças de acordo com os laços afetivos percebidos no cotidiano escolar, procurando, assim, incentivar maior participação e interação entre os pares. As perguntas feitas às crianças solicitavam que elas identificassem situações em que tivessem necessitado de ajuda, os momentos em que acreditavam ser importante solicitar ajuda de alguém, os momentos em que elas optavam pela ajuda de um par, quando a ajuda da professora era importante e em quais situações elas achavam importante ajudar os amigos.

A estrutura das entrevistas e as perguntas formuladas foram desenhadas pela primeira autora deste artigo, buscando focalizar situações significativas e apresentá-las em linguagem adequada para as crianças participantes do estudo. Foram realizadas duas sessões: uma antes dos momentos de contação de histórias e outra após a contação. O principal critério para escolha das histórias foi que seu conteúdo tratassse de situações em que os personagens principais precisavam de ajuda e recebiam-na, fosse como decorrência de terem pedido, fosse por iniciativa dos personagens secundários. Sendo assim, fazer as entrevistas em dois momentos (pré-leitura das histórias e pós-leitura) permitiria identificar efeitos que as narrativas contadas poderiam ter sobre as concepções das crianças a respeito de pedir ajuda. Análises comparativas estão detalhadas na dissertação de mestrado da qual origina-se este artigo (Dal'Ava, 2024). Neste texto nos dedicamos a analisar o que as crianças pensam sobre a estratégia em foco.

RESULTADOS

Buscamos examinar o material empírico a partir das relações de ajuda, esmiuçando como as crianças reconhecem as situações de ajuda, solicitam-na, recebem-na e, também, a oferecem às pessoas. As contribuições das crianças foram organizadas em quatro eixos quanto à compreensão infantil a respeito das relações de ajuda: **ajuda para quê?** (situações

identificadas pelas crianças nas quais solicitam ajuda), **ajuda onde?** (os locais mencionados pelas crianças associados aos pedidos de ajuda, com foco nas menções voltadas à escola), **ajuda de quem?** (para quem os pedidos de ajuda são dirigidos ou de quem a ajuda é recebida) e **pedir ajuda x receber ajuda**. Neste artigo, nosso olhar se volta aos núcleos "ajuda para quê", "ajuda onde?" e "ajuda de quem?", que serão importantes para compreender a importância da ação docente para promover o uso da estratégia de pedir ajuda pelas crianças de forma intencional.

AJUDA PARA QUÊ? TIPOS DE AJUDA ENCONTRADOS A PARTIR DA FALA DAS CRIANÇAS

Neste eixo buscamos compreender melhor os tipos de ajuda que as crianças mencionaram. Foram 13 menções envolvendo perda, quebra ou inacessibilidade de brinquedos ou objetos e 12 menções relativas à necessidade de acolhimento mediante um ferimento. As falas abaixo indicam 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, 1 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, 4 de novembro de 2022).

As situações mencionadas encontram-se no âmbito do bem-estar físico, da proteção e do cuidado, com o objetivo principal de resolver uma necessidade pontual e momentânea. Identificamos, ainda, quatro menções a solicitações de ajuda em brincadeiras (como videogame e fazer cambalhotas, por exemplo) e que também se caracterizavam como uma necessidade momentânea, apesar de não serem da categoria bem-estar, proteção e cuidado. Também foram citadas situações relacionadas ao alívio de dores ou momentos de convalescença, como nos excertos destacados abaixo:

> **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, 1 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, 4 de novembro de 2022).

Identificamos, ainda, situações em que as crianças necessitaram de ajuda em relação a brinquedos e objetos que lhes eram caros:

> **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, 7 de novembro de 2022).

Com menor frequência, registramos menções que se referem a cuidados quanto à alimentação, como bem registram as falas de Laís e Guilherme:

> **Laís**: Ah, tipo, na minha casa às vezes quando vou por a comida eu peço ajuda, senão posso derrubar.
> **Pesquisadora**: E você pede ajuda para que na sua casa?
> **Laís**: Para pegar alguma coisa ou para 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).

Percebemos que algumas situações poderiam ser consideradas como potenciais de aprendizado, como nos casos de jogos de videogame e culinária, e que as crianças seriam beneficiadas se fossem envolvidas no planejamento dessas atividades; entretanto, a ajuda recebida relatada pelas crianças tem como finalidade pontual resolver a situação, aproximando-se de um comportamento executivo (Gall, 1981) ou não adaptativo (Newman, 2008) de procura de ajuda. Momentos de culinária, por exemplo, auxiliam a criança a trabalhar com planejamento, regulação de processos e avaliação ao longo das tarefas, praticando, assim, habilidades metacognitivas (Tanikawa, 2014).

A culinária pode ser um meio importante para que a criança desenvolva e experimente o estabelecimento de objetivos, a seleção de recursos, o monitoramento do percurso e a resistência aos distratores, mantendo-se ativa no processo. Esse trabalho pode possibilitar a internalização e a transferência das estratégias de aprendizagem para outros domínios e tarefas (Rosário, Núñez, González-Pienda, 2007). Nesse sentido, a escola mostra-se um ambiente importante para a prática de habilidades metacognitivas que, mesmo sendo desenvolvidas a partir dos oito anos de idade (Serafim, 2009; Tanikawa, 2014), auxiliam a criança a refletir sobre planejamento e monitoramento de tarefas.

As solicitações de ajuda que remontam a uma sofisticação maior de pensamento, com busca de ampliação de conhecimento sobre algum assunto — ou seja, que indicam comportamento do tipo instrumental (Gall, 1981) ou adaptativo (Newman, 2008) — foram em número bastante reduzido, o que nos leva a inferir que a procura de ajuda na faixa etária dos cinco e seis anos de idade não envolve um ato planejado e se insere em um contexto de interações entre os adultos e os pares.

Em síntese, ressaltamos que as crianças destacam fortemente situações de cuidado e proteção física e psíquica (ferimentos, alimentação, problemas com objetos importantes) relacionadas ao ambiente doméstico. O ambiente escolar está presente nas menções, mas em sua maioria nas mesmas situações de cuidado e conflito. A fala de André ilustra o que algumas crianças mencionam sobre a ajuda na escola:

> **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 para alguém? É isso?

> **André**: Eu peço para o Gabi (André, 9 de novembro de 2022).

André não reconhece a escola como local em que precisa pedir ajuda e necessita do auxílio da pesquisadora para que possa identificar situações em que precise dela para além do âmbito dos cuidados e das brincadeiras no parque. Destacamos, ainda, que ele considera o amigo como fonte de ajuda mais apropriada no momento do que a professora da turma.

AJUDA ONDE? OS LOCAIS INDICADOS COMO FOCO DOS PEDIDOS DE AJUDA

Neste núcleo buscamos entender os locais aos quais as crianças mais se referem quando relatam os pedidos de ajuda ou a ajuda recebida. As menções sobre pedidos de ajuda em ambiente doméstico foram expressivas envolvendo bem-estar, cuidado e proteção, como se observa nas falas a seguir:

> **Elis**: (Busco ajuda) Quando eu preciso de algumas coisinhas que estão lá está em cima [aponta para o alto]. Fazer comidinha para mim quando acordo cedo, me arrumar para a escolinha! (Elis, 25 de outubro de 2022).
> **Natally**: Quando eu fico na casa da minha avó, eu machuco e, eu peço a ajuda dela também (Natally, 9 de novembro de 2022).

Inacessibilidade de objetos e brinquedos também foi mencionada pela crianças, mas em número reduzido perante as situações de bem-estar e cuidado citadas acima, como bem exemplifica a fala de Natally:

> **Natally**: Eu queria pegar um sucrilhos na minha casa, mas estava muito alto. Eu pedi ajuda para a minha mãe e para o meu pai (Natally, 9 de novembro de 2022).

O ambiente escolar foi pouco mencionado quando consideramos os pedidos de ajuda relacionados a objetivos preestabelecidos (como buscar entender mais sobre algo) e foram mais esmiuçadas no núcleo de análise que explicitamos a seguir. Os dados apresentados nos levam a deduzir que a escola de nosso estudo não favorece pedidos de ajuda mais elaborados — que lembram a ajuda instrumental (Gall, 1981) ou adaptativa (Newman, 2008), pois as situações mencionadas na escola são essencialmente voltadas para o cuidado e o bem-estar. O diálogo de Lara com a pesquisadora demonstra o que afirmamos:

> **Lara**: Quando a professora Fernanda estava na minha turma, eu estava correndo lá em cima naquele morrinho pequeno, aí a Liz caiu em cima 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, 4 de novembro de 2022).

Consideramos que a sutileza na sofisticação dos pedidos de ajuda seja esperada na faixa etária das crianças participantes da pesquisa e a relação entre o desenvolvimento da metacognição e o uso de estratégias de aprendizagem (Rosário, Núñez, Gonzáles-Pienda, 2007; Tanikawa, 2014). Porém, consideramos também a importância do ambiente na perspectiva social cognitiva a partir da reciprocidade triádica. Assim, ressaltamos que as práticas no chão da escola podem contribuir para a reflexão das crianças quanto a situações

em que a ajuda pode ser um recurso importante para aprender. Para tanto, é importante que a criança possa ter consciência do que não sabe, identificando a possibilidade de pedir ajuda e a quem dirigi-la, considerando os objetivos que quer alcançar, ampliando seu comportamento quanto à procura de ajuda.

A partir dessas reflexões, ressaltamos a relevância da escola como local privilegiado de promoção de práticas autorregulatórias, e isso só é possível mediante a ação intencional dos professores. Como a culinária, já explicitada anteriormente, atividades outras que trabalhem com resolução de problemas em contextos reais favorecem a prática de diferentes estratégias, de modo a oferecer recursos para que as crianças continuem motivadas e persistam nas tarefas, promovendo sensação de controle da situação. Desse modo, enfatizamos a importância das boas experiências, que propiciam o aumento da percepção da competência pelas crianças ao experimentar, escolher e praticar em ambientes brincantes e de interação entre os pares (Bronson, 2000; Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007).

Destacamos que um ambiente organizado auxilia a previsibilidade de ações, que por sua vez propicia às crianças maior curiosidade sobre o mundo que as cercam (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2007) e maior cooperação, responsabilidade, além de fortalecer o sentimento de competência a partir da resolução de problemas adequados ao nível das crianças, motivando-as no percurso de aprendizagem.

Neste eixo de análise, a partir das falas das crianças, podemos sintetizar que o ambiente escolar não estava proporcionando vivências que permitissem o alcance de objetivos claros, no pensar antes, durante e depois de uma tarefa — modelo cíclico de aprendizagem de Zimmerman (2000) —, e de envolvimento ativo nas atividades. As situações de ajuda indicadas pelas crianças na escola estão no âmbito do bem-estar e do cuidado (acolher mediante um ferimento, pegar algo que está inacessível devido à altura em que ele se encontra, entre outras ações), o que nos leva a afirmar que a ação docente é essencial para propiciar oportunidades de desenvolver a autonomia das crianças: a partir de possibilidades de escolha limitada (entre três tipos de brincadeiras diferentes, por exemplo) e do feedback do professor sobre a realização da atividade, a criança é incentivada a permanecer nela e encorajada aumentar os níveis de responsabilidade e controle, por exemplo, ao se desafiar em brincadeiras e jogos mais desafiadores.

PEDIR AJUDA PARA QUEM? O DIRECIONAMENTO DAS SOLICITAÇÕES DE AJUDA

Considerando que pedir ajuda é uma estratégia social que requer o reconhecimento de uma fonte apropriada para garantir o auxílio necessário em uma tarefa (Karabenick; Dembo, 2011; Newman, 2008; Serafim, 2009) faz-se necessário compreender a quem as crianças pediram ajuda e de quem a receberam.

Para fins de análise, consideramos a ajuda entre os pares quando estes envolviam irmãos, primos e amigos da escola. No ambiente doméstico, os pedidos de ajuda voltaram-se ao bem- estar e ao cuidado, também encontrados nos núcleos anteriores, considerando momentos de acolhimento em ferimentos, procura de objetos importantes ou acesso a algo fora de alcance. As falas abaixo ilustram esses momentos:

> **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, 7 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).

As situações escolares que envolvem os pares como fonte de ajuda entrelaçam a amizade, o sentimento de solidariedade e as interações infantis. O outro é visto como um igual, com vivências próximas e que facilitam o direcionamento do olhar para este outro considerado o mais efetivo para solicitar ajuda.

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, 9 de novembro de 2022).
Maria Júlia: Às vezes a gente não consegue levantar e o amigo dá a mão para gente para ajudar a levantar (Maria Júlia, 9 de novembro de 2022).

Gall (1981) afirma que a procura de ajuda na sala de aula está integrada à interação informal entre os pares e muitas vezes entre as conversas das crianças. Em nossa pesquisa, as brincadeiras permitem que os pares sejam vistos como ideais para dirigir solicitações quando necessário, como bem relatam Jean, Vitor e Júlio.

Jean: Eu pedi ajuda para o Vitor. Para eu dar... Para dar um mortal. Sabe ali? [aponta para 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, 1 de novembro de 2022).

Pedir ajuda para se proteger também foi um ponto levantado pela Júlia, que indica pedir ajuda perante uma situação vivenciada na escola:

> **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, 7 de novembro de 2022).

Em alguns momentos as crianças confundiram o pedido de ajuda com companhia ou como um jeito de se incluírem no grupo na hora da brincadeira, como ilustramos 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? [Fabricio sinaliza de modo afirmativo] (Fabrício, 25 de outubro de 2022).

Em síntese, podemos afirmar que, ao solicitarem ajuda para os pares, as crianças apresentam motivos diferentes, considerando o ambiente em que estão inseridas. O ambiente doméstico é relacionado com pedidos de ajuda no âmbito do bem-estar, do acolhimento e da inacessibilidade de objetos; no ambiente escolar, a ajuda é vista como ação solidária e diluída nas relações de interação com o outro.

As crianças pequenas conseguem diferenciar a pessoa mais apropriada para ajudar, e essa identificação se refina com o passar dos anos. Como mostram Serafim; Boruchovitch (2010), as crianças da pré-escola identificam se a pessoa é boa para ajudar se ela já foi útil em outro momento. A partir desse parâmetro, consideramos que as crianças veem os adultos como referência de bem-estar e zelo, por serem lembrados desde os primeiros momentos de vida como fontes importantes de ajuda. Assim, em situações que preveem a necessidade de colo e cuidado após um ferimento, ajuda para pegar algo inacessível, e até mesmo de se precaver de animais nocivos, as crianças relatam a procura de ajuda do adulto:

> **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).

Tanto em casa quanto na escola, as crianças consideram os adultos como fontes importantes de ajuda quando se trata do âmbito do cuidado:

Pesquisadora: Legal. E você, Ângelo? Estava falando da ajuda da professora. E quando que ela é melhor para ajudar?
Ângelo: Quando 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 outras situações)
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.
Natally: Ou se a criança estiver em casa, os pais ajudam também! (Ângelo, Maria Júlia e Natally,09 de novembro de 2022).

Na escola, as professoras são lembradas como as pessoas mais apropriadas para poder ajudar, porém em situações distintas. As crianças citam as professoras em situações de bem-estar, cuidado e mediação de conflitos, como nas falas abaixo transcritas:

Pesquisadora: Quando a ajuda da Ruth é melhor?
Júlio: Quando machuca um amigo e quando bate em um amigo (Júlio, 1 de novembro de 2022).
Maria Júlia: A professora ajuda mais quando o amigo faz uma coisa errada com a gente. Puxa o cabelo, ou bate, dá soco! (Maria Júlia, 9 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, 9 de novembro de 2022).

As falas trazem os conflitos comuns do cotidiano escolar em um ambiente em que as crianças estão constantemente interagindo e aprendendo a lidar com seus sentimentos, anseios e emoções. Assim, as situações acima descritas indicam que a proteção, o bem-estar e o cuidado são importantes para as crianças e que elas entendem a relevância da ajuda e mediação da professora nesses momentos. A fala de Lana expõe a necessidade da ajuda da professora nas atividades, mas mostra a preferência pela docente mesmo quando pode optar pelo acolhimento do amigo:

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, 1 de novembro de 2022).

Identificamos momentos em que a professora não parece acessível e então a ajuda do amigo é vista como mais apropriada, como demonstra Liz:

> **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 positivamente com a cabeça] (Liz, 4 de novembro de 2022).

Gall (1981) afirma que a criança pode optar pela ajuda dos pares por eles não terem uma função avaliativa formal, ou seja, por não fazerem os mesmos julgamentos que a professora poderia fazer e assim se sentir incompetente perante a tarefa, como acontece principalmente com estudantes mais velhos (Newman, 2008).

A professora é vista como fonte apropriada de ajuda quando adentramos no âmbito do acolhimento. Ao necessitar de apoio quando algo não sai como o esperado, a professora é a pessoa ideal para ajudar — o que corrobora a afirmação de Newman (2008), segundo a qual as crianças buscam ajuda docente considerando os laços afetivos, como gentileza e bondade. Abaixo trazemos a fala de Raquel como exemplo:

> **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! (4 de novembro de 2022).

Para solicitar ajuda de alguém, é necessário que o indivíduo tenha consciência do objetivo que quer alcançar. Enquanto estratégia de aprendizagem, pedir ajuda não é algo natural ou intuitivo, pois são necessários requisitos anteriores antes de verbalizar a solicitação de assistência, como: compreender que precisa de auxílio, tomar a decisão de buscar ajuda ou não, identificar fontes apropriadas de ajuda e pensar em como conseguir a ajuda, buscando estratégias, como se aproximar do professor, elaborar a pergunta a ser feita, entre outras (Gall, 1981; Karabenick; Dembo, 2011). Contextos escolares que entrelaçam a aprendizagem e a resolução de problemas a partir da mediação docente facilitam o uso de estratégias, ou seja: experimentar o alcance de objetivos auxilia a criança a se motivar e dirigir esforços no engajamento das atividades, auxiliando-a na autorregulação e na autonomia. Trazemos para este trabalho as falas de duas crianças, que demonstram o reconhecimento da professora como importante fonte de ajuda para construção e ampliação de conhecimentos. Tainá fala sobre a relevância da professora e cita um momento em que ela pode ser uma importante fonte de 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, 1 de novembro de 2022).

No mesmo agrupamento de Tainá está André, que cita um momento de ajuda da professora:

> **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, 9 de novembro de 2022).

Tainá e André nos ajudam a refletir sobre dois pontos. O primeiro é a necessidade de se compreender o objetivo da atividade: tanto André quanto Tainá sabem ao certo no que a professora pode ajudar. Outro ponto em destaque é a relevância da mediação docente para o aprendizado, como forma de consolidar ou auxiliar na construção de saberes e ampliando habilidades. Percebemos que Tainá narra a ação docente, trazendo elementos que sustentam uma aprendizagem que vai sendo construída com "andaimes", que subsidiam os conhecimentos a partir de uma quantidade suficiente de ajuda para que possa, devagar, fazer a atividade com autonomia e incentivando a autorregulação. Pequenas instruções e dicas são valiosos recursos que auxiliam a criança que está com alguma dificuldade e oportuniza que ela consiga sucesso na conclusão da tarefa, mobilizando a motivação para novas aprendizagens. Para Newman (2008), questionar é uma importante ferramenta que promove reflexões acerca da própria aprendizagem, e o surgimento de incertezas e dilemas pode se constituir como uma valiosa oportunidade de lidar com o não saber ou não estar apto com naturalidade, e a estratégia de pedir ajuda pode ser útil para auxiliar nesses momentos.

Destacamos as falas de André e Tainá pela proximidade de compreensão da ajuda como uma estratégia sofisticada para aprender, e não como uma mera dependência (Gall, 1981) — o que só foi possível mediante a ação docente. Não temos elementos suficientes para afirmar se fazem uso de ajuda do tipo instrumental (Gall, 1981) ou adaptativo (Newman, 2008), mas podemos inferir que André e principalmente Tainá se colocam mais próximos desse tipo de ajuda, por indicarem o desejo de refinamento de saberes e por considerarem a ajuda da professora como importante nesse processo.

Ao buscar indícios de momentos em que a professora é considerada como uma importante aliada para aprender, ressaltamos o diálogo de Laís com a pesquisadora:

> **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, para mim, né?
> **Pesquisadora**: Ah, entendi. Eu estou perguntando para 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).

Evidenciamos a fala de Laís como uma forma de pensar sobre a frustração ante o ato de pedir ajuda. Compreendemos que ela tem sua função no desenvolvimento da criança, entretanto é necessário ressaltar a periodicidade de ocorrências de frustração e as situações em que elas ocorrem. Para Bronson (2000), crianças podem se sentir desamparadas na escola diante da constância de momentos em que necessitam de ajuda e não são ouvidas, o que contribui para a passividade e para um comportamento evitante perante desafios. Para Kieckbusch (2016), investir na formação de professores pode se constituir em um caminho profícuo para intervir na reprodução de desigualdades que se abatem também sobre o fazer pedagógico, de modo que docentes incentivem cada vez mais a participação de crianças em

sala de aula e pedidos de ajuda para os pares e para os professores.

Podemos afirmar que, neste núcleo de análise, os pedidos de ajuda voltados para os pares e para os adultos encontram-se no âmbito de bem-estar, conforto e cuidados — característica que se acentua no ambiente doméstico. Na escola, os pedidos de ajuda para os pares inserem-se no contexto das interações infantis e enfatizam a solidariedade e a amizade. Já os pedidos de ajuda para a professora relacionam-se ao âmbito dos cuidados e da mediação de conflitos, sendo que a solicitação de ajuda para refinar conhecimentos é encontrada de forma discrepante, em número reduzido em um comparativo com as solicitações de cuidado e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a intencionalidade educativa na Educação Infantil potencializa momentos lúdicos em situações de aprendizado e de trocas importantes entre os atores sociais que compõem a escola, em um movimento que alia conhecimento, afetividade e respeito às infâncias. Pensar na ampliação das experiências infantis, especialmente quando se trata do uso da estratégia de pedir ajuda no âmbito da autorregulação da aprendizagem, é considerar a relevância da ação do professor como alguém que mobiliza aprendizagens e propulsiona experiências diversas, e não apenas alguém que é requisitado para necessidades pontuais.

Nesse contexto, a formação continuada de professores pode ser uma aliada importante para repensar práticas já arraigadas e discutir a relevância da ação docente como promotora de conhecimento, em um entrelaçamento maior das competências didáticas e dos saberes científicos.

É na escola que se encontra a relevância de um trabalho que desenvolva a autonomia e a mobilização de saberes. Nesse ínterim, os dados nos mostram a importância da intencionalidade pedagógica potencializando ações voltadas para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e para o uso progressivo de estratégias, que só são plenamente desenvolvidas a partir da ação docente e que podem ser trabalhadas com as crianças da pré-escola de forma lúdica, abordando-se preferencialmente aprendizagens com resolução de problemas em contextos reais.

Envolver as crianças em um ambiente que favorece a colaboração a partir do planejamento de atividades com a participação delas, o monitoramento do percurso e a progressiva avaliação do processo a partir dos objetivos constituídos coletivamente, pode auxiliar as crianças pequenas a desenvolverem competências autorregulatórias de forma progressiva. Fornecer ajuda na medida necessária para fomentar o esforço na tarefa e motivar a criança a, cada vez mais, construir novos conhecimentos é uma tarefa possível e necessária.

Recomendamos mais estudos sobre autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil, dadas a escassez de investigações e a ausência de estudos sobre a estratégia de pedir ajuda entre crianças da faixa etária de cinco e seis anos no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **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.

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

BRONSON, M. **Self-regulation in early childhood**: nature and nurture. New York: Guildford Press, 2000.

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 Matemáticas**, v. 14, n. 29, p. 93-109, 2018.

DAL'AVA, L. R. F. **Pedir ajuda**: uma estratégia de aprendizagem pelo olhar de crianças de cinco e seis anos. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/17264. Acesso em: 22 set. 2025.

DAL'AVA, L. R. F.; TORTELLA, J. C. B.; ROCHA, M. S. P. M. L. A estratégia de pedir ajuda: concepções de professoras da Educação Infantil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 26, p. 25-35, 2025.

GALL, S. N. L. Help-seeking: an understudied problem-solving skill in children. **Development Review**, v. 1, n. 3, p. 224-246, 1981.

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

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.

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) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

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.

PISCALHO, I. A. D.; VEIGA SIMÃO, A. M. 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.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). ***Desenvolvimento psicológico e educação****: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1996. p. 176-197.

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

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

SERAFIM, T. M. **A estratégia de pedir ajuda de estudantes do Ensino Fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 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.

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) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ZIMMERMAN B. J.; SCHUNK D. H. **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.

Editores do artigo

Valdete Maria Gonçalves Almeida, Jandresson Dias Pires e Mariana Mapelli de Paiva