

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Tania Maria Serafim
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch

Campinas
2009

© by Tania Maria Serafim, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Serafim, Tania Maria.

Se65e A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino
fundamental / Tânia

Maria Serfaim. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Evely Boruchovitch.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Estratégias pedagógicas. 2. Psicologia cognitiva. 3.
Educação. I.

Boruchovitch, Evely. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

09-106/BFE

Título em inglês: The help-seeking strategy used by elementary school students

Keywords: Pedagogic strategy; Cognitive psychology; Education

Área de concentração: Psicologia educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Rosely Palermo Brenelli

Prof^a. Dr^a. Sueli Edi Rufini Guimarães

Data da defesa: 28/04/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : taniaserafim@yahoo.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Estratégia de Pedir Ajuda de Estudantes do Ensino Fundamental

Autor: Tania Maria Serafim
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Tania Maria Serafim e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 28/04/2009

Assinatura: Evely Boruchovitch.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

SERAFINI Tania Maria
Rosely Breuer
Evely Boruchovitch

2009

Dedicatória

*Dedico este trabalho aos meus pais, José e Antonia,
pelo amor e carinho sempre dedicado.*

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa só foi possível ter sido realizada devido à participação voluntária dos estudantes, bem como dos respectivos pais, que compreensivelmente consentiram na participação deles.

À escola que generosamente permitiu a realização desta pesquisa. Aos gestores e corpo docente que colaboraram para que a coleta de dados ocorresse de forma bastante agradável.

À Professora Dr.^a Evely Boruchovitch, pela orientação, paciência e delicadeza que de forma sábia me conduziu na realização desse trabalho e contribuiu para o meu amadurecimento acadêmico.

À Professora Dr.^a Lucila Diehl Tolaine Fini pela valiosa contribuição dada por ocasião do exame de qualificação.

Dr.^a Rosely Palermo Brenelli que durante o curso contribuiu para minha formação. E por sua importante participação na banca de qualificação e defesa.

À Professora Dr.^a Sueli Edi Rufini Guimarães, pela gentileza de participar da banca de defesa. E à Professora Dr.^a Telma Pillegi Vinha pela delicadeza de ler esta dissertação.

À professora Nancy Faria pelas precisas correções e revisões.

À Fernanda Simon, pelo trabalho e dedicação durante a análise estatística.

Aos meus pais, José e Antonia, pelo apoio e carinho incondicional.

Às minhas irmãs, Gabriela e Rafaela, pela presença constante, amizade e torcida. Ao meu sobrinho João Vitor, pela alegria de ser criança.

Ao meu esposo, Gerson Carneiro, companheiro do dia-a-dia.

As minhas amigas da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, Regina e Valéria, pela amizade e por me guiarem no caminho da docência.

A Deus pela realização e conclusão dessa etapa.

Corrigir ajuda:
encorajar, ajuda ainda mais.

Goethe

RESUMO

A estratégia de pedir ajuda é uma importante estratégia de aprendizagem no repertório dos estudantes. Caracteriza-se por ser tanto uma estratégia metacognitiva quanto de aprendizagem auto-regulada. Envolve a capacidade metacognitiva porque requer consciência da necessidade de ajuda. Além disso, revela um comportamento auto-regulado, na medida em que os estudantes exibem autodeterminação para superar uma dificuldade ao pedir ajuda a alguém que tenha mais conhecimento. Pesquisas sobre a estratégia de pedir ajuda no contexto educacional brasileiro são escassas. Nesse sentido, os objetivos da presente pesquisa foram verificar a concepção de pedir ajuda dos estudantes e investigar as relações entre essa estratégia e à série escolar, o gênero, a orientação motivacional e a auto-eficácia dos estudantes. Fizeram parte do estudo 159 estudantes da 2^a, 3^a e 4^a séries de uma escola pública do município de Campinas. Os instrumentos utilizados foram: uma entrevista estruturada com questões abertas sobre a estratégia de pedir ajuda, uma escala de pedir ajuda, duas escalas de motivação e uma escala de auto-eficácia. Os estudantes mencionaram utilizar a estratégia de pedir ajuda, seja para a realização de em tarefas escolares, como para atividades cotidianas. Revelaram que o pedido de ajuda é feito de forma verbal. Diferenças entre o uso da estratégia de pedir ajuda e a série escolar foram encontradas. Os estudantes da 2^a série se diferenciam significativamente dos da 3^a e 4^a séries por apresentarem uma compreensão negativa dessa estratégia. Não foram constatadas relações significativas entre o uso do pedir ajuda e a variável gênero. A estratégia de pedir ajuda apresentou uma correlação positiva com a crença de auto-eficácia e uma correlação negativa com a motivação. Os dados são discutidos em termos da necessidade de se criar uma ambiente de sala de aula favorável ao uso da estratégia de pedir ajuda, bem como o papel do professor quanto à promoção do pedir ajuda nesse ambiente.

Palavras- chave: Educação, Psicologia Cognitiva e Estratégia de Pedir Ajuda

ABSTRACT

The help-seeking strategy is very important to the learning process of the students. This strategy is characterized not only by metacognition, but also by self-regulated learning. Metacognition is involved when it requires one to be conscious of the necessity of help. Self-regulated learning behavior takes place when the students demonstrate self-determination in order to overcome their issues by requesting the assistance of someone who is more knowledgeable. Research on help-seeking strategy in the Brazilian educational system is very scarce. Therefore, the primary objectives of this study were to verify the foundations of help-seeking strategy in students and to investigate the relationship between this strategy and their school level, gender, motivation and students self-efficacy. There were 159 students taking part in the research, ranging from 2^a to 4^a grade of a public school in the city of Campinas. The key instruments on the research were as follows: a structured interview with open-ended questions regarding the help-seeking strategy, a scale of help-seeking strategy, two motivational scales and one self-efficacy scale. The students admitted to employ the help-seeking strategy when carrying out both schoolwork and tasks of everyday life. They reported that the help-seeking strategy was verbally conducted. There were differences in the use of strategies considering the school grade level. The 2^a graders differed greatly from 3^a and 4^a graders in the sense that they displayed a more negative understanding of this strategy. There was not a significant relationship between the use of help-seeking strategy and gender. A positive correlation was found between the help-seeking strategy and the belief of self-efficacy, but a negative correlation was found between the strategy and motivation. The information gathered was discussed in terms of the need to create an atmosphere in the classroom that encourages the use of help-seeking strategy and the role of the teacher to promote the use of this strategy.

Keywords: Education, Cognitive Psychology and Help-seeking strategy

SUMÁRIO

Apresentação	1
Capítulo 1 – Psicologia Cognitiva	7
Capítulo 2 – A Estratégia de Pedir Ajuda	19
2.1 – A Estratégia de Aprendizagem Pedir Ajuda: Uma Breve Conceituação	19
2.2 – Pedir Ajuda: Uma Estratégia Metacognitiva Para a Aprendizagem Auto-Regulada	21
2.3 - Fatores Associados à Estratégia de Pedir Ajuda: Uma Breve Revisão de Literatura	30
2.3.1- A Estratégia de Pedir Ajuda e sua Relação com Idade, Série Escolar e Gênero	31
2.3.2 – A Estratégia de Pedir Ajuda e as Variáveis Psicológicas	33
2.3.3 – A Estratégia de Pedir Ajuda e o Contexto de Sala de Aula	37
Capítulo 3 – Delineamento do Estudo	43
3.1 – Objetivos	43
3.2 – Participantes	43
3.3 – Procedimento de Coleta de Dados	43
3.4 – Instrumentos	45
3.4.1 - Prancha Projetiva Para a Avaliação da Concepção de Pedir Ajuda de Alunos e Professores	45
3.4.2 - Entrevista- Conhecendo a Concepção do Pedir Ajuda de Alunos e Professores	45
3.4.3 - Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar	46

3.4.4 - Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças	48
3.4.5 - Roteiro de Avaliação da Auto-Eficácia	48
3.5 – Procedimento de Análise de Dados	49
Capítulo 4 - Descrição de Resultados	51
4.1- Análise dos Dados: Instrumentos Abertos	51
4.1.1 – Pedir Ajuda e Dados Demográficos	52
4.2- Análise dos Dados: Instrumentos Objetivos	61
4.2.1 – Perfil dos Clusters e a Estratégia de Pedir Ajuda	62
4.2.2 – A Estratégia de Pedir Ajuda e a Série Escolar	70
4.2.3 – A Estratégia de Pedir Ajuda e o Gênero	76
4.2.4 – Perfil dos Clusters e a Motivação	78
4.2.5 – Perfil dos Clusters e a Auto-Eficácia	82
4.3 – Correlação Entre Escores Totais	83
Capítulo 5 – Discussão de Dados	87
5.1 – Discussão dos Dados: Instrumentos Abertos	87
5.2 – Discussão dos Dados: Instrumentos Objetivos	91
Considerações Finais	98
Bibliografia	105
Anexo 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais	115
Anexo 2 – Prancha Para a Avaliação da Concepção de Pedir Ajuda de Alunos	117
Anexo 3 - Entrevista- Conhecendo a Concepção do Pedir Ajuda de Alunos	119
Anexo 4 - Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar	121
Anexo 5 - Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças	125
Anexo 6 - Roteiro de Avaliação da Auto-Eficácia	127
Anexo 7 – Sistema de Categorização da Estratégia de Pedir Ajuda	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados demográficos da amostra

Tabela 2: Porcentagem de respostas relativas à “Prancha Para Avaliação da Concepção do Pedir Ajuda de Alunos” (Serafim, Boruchovitch & Brenelli, 2007)

Tabela 3: Porcentagem de respostas para a questão 1: “O que é pedir ajuda, para você?”

Tabela 4: Porcentagem de respostas para a questão 2: “Para você, como é uma criança que pede ajuda?”

Tabela 5: Porcentagem de respostas para a questão 3: “Você pede ajuda? Por quê?”

Tabela 6: Porcentagem de resposta para a questão 4: “Em que situações você pede ajuda?”

Tabela 7: Porcentagem de resposta referente à questão 5: “Como é que você pede?”

Tabela 8: Porcentagem de resposta da questão 6: “Para quem você mais pede ajuda?”

Tabela 9: Porcentagem de respostas da questão 7: “Em momentos difíceis, quem é que ajuda você?”

Tabela 10: Porcentagem de respostas para a questão 8: “Há alguma matéria na escola em que você pede mais ajuda? Qual?”

Tabela 11: Porcentagem de respostas para a questão 8: “Por quê?”

Tabela 12: Porcentagem de respostas para a questão 9: “Você pede ajuda nas outras matérias? Em caso negativo por que não?”

Tabela 13: Porcentagem de respostas para a questão 10: “Quando você precisa de ajuda e alguém lhe dá, você acha que essa pessoa o ajudou por quê?”

Tabela 14: Porcentagem de respostas para a questão 11: “Quando alguém que você conhece precisa da sua ajuda você dá?” “Por quê?”

Tabela 15: Dados demográficos

Tabela 16 – Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas dos *clusters* 1 e 2 para a “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim, Boruchovitch & Newman, 2007)

Tabela 17 – Diferenças entre *clusters* em relação às respostas dos participantes para a subescala “Percepção do Ambiente de Sala de Aula”

Tabela 18 – Diferenças entre *clusters* em relação à resposta dos participantes para a

subescala “Estratégias de Sala de Aula”

Tabela 19: Diferenças entre *clusters* em relação às respostas dos participantes para a subescala “Situações nas Quais se Pede Ajuda”

Tabela 20 – Diferenças entre *clusters* em relação às respostas dos participantes para a subescala “Atitudes e Crenças Sobre Pedir Ajuda

Tabela 21: Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas dos participantes da 2ª e 3ª séries para a escala “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim; Boruchovitch & Newman, 2007)

Tabela 22: Comparação de respostas mencionadas pelos participantes da 2ª e 3ª séries

Tabela 23: Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas dos participantes da 2ª e da 4ª séries para a escala “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim; Boruchovitch & Newman, 2007)

Tabela 24: Comparação de respostas mencionadas pelos participantes da 2ª e 4ª séries

Tabela 25: Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas dos participantes da 3ª e da 4ª séries para a escala “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim; Boruchovitch & Newman, 2007)

Tabela 26: Comparação de respostas mencionadas pelos participantes das 3ª e 4ª séries

Tabela 27: Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas de meninos e meninas para a “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim; Boruchovitch & Newman, 2007)

Tabela 28: Teste Mann-Whitney: comparação entre respostas dos participantes do *cluster* 1 e do 2 para a escala “Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças” (Neves & Boruchovitch, 2004)

Tabela 29: Perfil dos *clusters* em relação às respostas dos participantes para a “Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças” (Neves & Boruchovitch, 2004)

Tabela 30: Perfil dos *clusters* em relação às respostas dos participantes para a subescala “Atitudes, Crenças e Metas de Realização”

Tabela 31: Teste do Qui-quadrado: comparação entre as respostas dos participantes do *cluster* 1 e do 2 para a escala “Roteiro de Avaliação de Auto-Eficácia” (Medeiros & Loureiro, 1999)

Tabela 32: Perfil dos *clusters* referentes às respostas mencionadas pelos participantes em relação à auto-eficácia

Tabela 33 – Correlações entre escores totais das escalas

APRESENTAÇÃO

O pedir ajuda se caracteriza por ser uma importante estratégia metacognitiva que envolve o monitoramento, visto que o aluno precisa avaliar a sua compreensão do conteúdo para, posteriormente, pedir ajuda. Implica também no controle e na regulação da cognição, pois o aluno, ao perceber falhas na compreensão, deve ajustar seu comportamento, e pedir ajuda é uma estratégia eficaz para ele lidar com a dificuldade (Newman, 1998).

Pozo (1996) ressalta distinção importante, encontrada na literatura, entre estratégia e técnica (ou tática). Esclarece que o termo estratégia de aprendizagem inclui não apenas o domínio da técnica, como saber sublinhar, mas também o metaconhecimento dessa técnica, ou seja, conhecimento sobre como, quando e onde sua utilização é mais apropriada.

As estratégias cognitivas, as metacognitivas e as afetivas são os instrumentos da auto-regulação, visto que contribuem para promover o próprio processo de aprendizagem, a regulação do próprio pensamento e a manutenção de um estado afetivo e motivacional que facilite a aprendizagem (Boruchovitch, 2001). Aprendizagem auto-regulada diz respeito à possibilidade de os alunos serem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente proativos, reguladores do seu próprio processo de aprendizagem, participantes ativos desse processo e promotores do próprio desempenho (Figueira, 1997).

Boruchovitch (2004) ressalta a importância da auto-regulação cognitiva durante o ensino fundamental e em toda a escolarização formal. As habilidades cognitivas desses alunos incluem uma consciência crescente dos próprios processos de pensamento e da possibilidade de controlá-los. A auto-regulação cognitiva permite ao estudante estabelecer metas, selecionar estratégias apropriadas com a finalidade de atingi-las, monitorar o progresso, rever as estratégias, quando houver necessidade, controlar a atenção e a motivação, até que a meta seja cumprida.

De acordo com Woolfolk (2000), o aluno estratégico e auto-regulado caracteriza-se por planejar o estudo de acordo com os objetivos de aprendizagem; por saber organizar o tempo de forma a privilegiar o conteúdo mais importante, mais difícil e desconhecido, para a realização da tarefa e por anotar os pontos de dificuldade para retornar posteriormente.

Além disso, o aluno auto-regulado, antes de iniciar o estudo, verifica se está familiarizado com os conteúdos a serem estudados, utiliza o conhecimento sobre si mesmo (suas preferências e dificuldades) e sobre as estratégias de aprendizagem em favor da sua própria aprendizagem. Caso a estratégia escolhida não esteja atendendo às suas necessidades, o aluno auto-regulado experimenta outra, na medida em que o importante é permanecer envolvido da melhor maneira com a tarefa a ser cumprida. Esse aluno busca um processamento mais profundo da informação e, para tal, conhece e utiliza uma vasta gama de estratégias. “A qualidade do investimento pessoal implica no emprego de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, o que significa que novos conhecimentos serão construídos mediante o que se denomina processamento de profundidade” (Bzuneck, 2001:12)

O estudante auto-regulado monitora sua compreensão empregando o autoquestionamento, verificando, assim, o seu entendimento. Caso haja alguma dificuldade, ele é capaz de saber solucioná-la, seja fazendo uma revisão em livros ou anotações, procurando outros materiais e pedindo ajuda para pais, professores ou amigos. Pedir e prover ajuda também influenciam o comportamento auto-regulado. Entretanto, Boruchovitch (2004) chama atenção para que a ajuda deve ser no sentido de apoiar o que o estudante está tentando fazer, de maneira a preservar a competência percebida e o senso de controle, encorajando a independência no desempenho futuro.

De modo geral, um estudante auto-regulado possui e utiliza um amplo repertório de estratégias de aprendizagem. Conforme descrito em Boruchovitch (1993; 1994; 1999), o uso efetivo de tais estratégias está associado a fatores de natureza psicológica e motivacional. Assim, primeiramente, é fundamental que o aluno se sinta capaz de realizar uma tarefa com sucesso para que, posteriormente, se envolva em comportamentos estratégicos adequados (Boruchovitch, 1994).

A motivação é um constructo essencial da auto-regulação e do desenvolvimento de todas as suas formas de controle voluntário (Boruchovitch, 2004). Etimologicamente, motivação pode ser entendida como motivo. De modo geral, a motivação ou o motivo é o que move uma pessoa, que a coloca em ação ou que a faz mudar a atuação. Segundo Bzuneck (2001), a motivação pode ser entendida de duas formas, como um fator

psicológico ou como um conjunto de fatores e como um processo. Independentemente de como a motivação é vista, há um consenso entre os estudiosos no que se refere à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo em qualquer atividade humana, os quais levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo e asseguram a persistência para a total realização da tarefa.

De acordo com Bzuneck (2001), pesquisas realizadas nas últimas décadas demonstram que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos. Um dos problemas encontrados no contexto escolar é a falta de motivação dos alunos para aprendizagem de conteúdos escolares, apontada pelos professores como um aspecto que necessita de mudança.

No contexto específico de sala de aula, a motivação é responsável pelo ato de dar início a certos comportamentos, como prestar atenção para aprender um conteúdo, estudar para garantir uma boa nota, se esforçar para aprender assuntos desinteressantes, dentre outros. Assim, esse contexto apresenta características singulares que o diferencia de outras atividades humanas dependentes da motivação, como o esporte, o lazer e a atividade profissional. Primeiramente, o aluno deve realizar tarefas que são de natureza estritamente cognitiva, como atenção, concentração, processamento, elaboração e integração da informação, raciocínio e resolução de problemas. Em segundo lugar, de acordo com a perspectiva cognitiva, com base na Teoria do Processamento da Informação, ele é o protagonista do processo de aprendizagem, devendo executar certos processos cognitivos que ninguém pode fazer por ele (Bzuneck, 2001).

A maneira como o aluno interpreta as situações vividas e o significado que lhes dá desencadeiam a formação de crenças ou expectativas sobre si, seus pontos fortes, fracos, bem como crença em sua própria inteligência (Zimmerman, 2000). Essas crenças e convicções influenciam a motivação e a quantidade de esforço despendido para a realização das atividades escolares (Da Silva & De Sá, 1997). Especificamente, afetam as expectativas, a persistência, a disposição para cumprir metas, o uso eficaz das estratégias de aprendizagem, a intensidade da motivação, dentre outros aspectos (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000). A partir da década de 70 do século passado, pesquisadores começaram a estudar as crenças dos alunos, relacionando-as a tarefas específicas. Essas

investigações resultaram na elaboração de várias abordagens e, dentre elas, uma das mais importantes refere-se ao estudo da crença de auto-eficácia.

A auto-eficácia refere-se ao autojulgamento quanto à capacidade de desempenho para atividades específicas (Bandura, 1982, 1989). Segundo Boruchovitch (1994), a auto-eficácia é um constructo extremamente relevante para o ambiente escolar, visto que influencia a escolha de atividades, a motivação, a quantidade de esforço a ser dispensada, afetando o nível de desempenho dos alunos. Promover um nível de auto-eficácia realista é fundamental, na medida em que as escolhas e as decisões são pautadas em função de estimativas acerca de quão confiante uma pessoa se sente para implementar uma determinada ação com probabilidade de êxito. “Assim, a auto-eficácia se relaciona com a motivação para aprender, uma vez que envolve um questionamento e uma auto-reflexão do aluno acerca da sua própria capacidade de iniciar uma determinada tarefa” (Boruchovitch & Costa, 2006: 94). As autoras chamam a atenção para esta variável devido ao apoio que garante no início e no meio de uma seqüência motivacional iniciada.

Um elevado senso de auto-eficácia estabelece um alto nível de motivação, que se manifesta em maior esforço, persistência frente às dificuldades e obstáculos, propósitos mais condizentes com o aprender e interesse em cumprir as metas. No contexto escolar, alunos confiantes em sua capacidade de escrita antecipam notas altas em tarefas que envolvem a escrita e esperam, com a qualidade do seu trabalho, alcançar benefícios acadêmicos (Pajares & Schunk, 2001). Por outro lado, alunos com baixo nível de eficácia em determinada disciplina podem evitar as tarefas, por não acreditarem na sua capacidade. Indivíduos com baixa crença de auto-eficácia possuem maior dificuldade na realização das tarefas, baixa aspiração, falta de esforço e de comprometimento com as metas que estabelecem e tendem a solicitar menos ajuda, quando necessitam. Em geral, as experiências de fracasso enfraquecem sua motivação (Schunk, 1990).

Segundo Boruchovitch (1994), pesquisas demonstram que a aprendizagem auto-regulada está associada a um elevado senso de controle sobre o ambiente, à auto-avaliação, à motivação, à auto-eficácia e ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. A autora, mencionando Cantor (1990), afirma que o uso apropriado das estratégias de aprendizagem é resultante da interligação de cognições, emoções e forças motivacionais. Nesse sentido, a

presente pesquisa busca conhecer a estratégia metacognitiva de pedir ajuda, em estudantes do ensino fundamental e investigar as possíveis relações entre o uso da estratégia de pedir ajuda e as variáveis psicológicas, como motivação e auto-eficácia.

A seguir o capítulo 1 apresenta o Modelo do Processamento da Informação, arcabouço teórico que influenciou estudos acerca do uso das estratégias de aprendizagem e que será o principal referencial teórico a ser adotado no presente estudo. Expõem as diferentes categorias de estratégias de aprendizagem, bem como salienta sua importância no processo de codificação, aquisição e recuperação das informações armazenadas na memória de longa duração.

Destaca-se a relevância das estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivas, tanto o para o processamento eficiente da informação, quanto para promover a aprendizagem auto-regulada. Em especial, ressalta-se a importância da estratégia de pedir ajuda. Além disso, indica-se a associação entre o uso efetivo das estratégias de aprendizagem e as variáveis psicológicas motivação e crença de auto-eficácia.

No capítulo 2, a estratégia de pedir ajuda será conceituada, mostrando os aspectos envolvidos na decisão de pedir ajuda, e será apresentada uma breve revisão de literatura. A metodologia para a realização da presente pesquisa será descrita no capítulo 3. Em seguida, os resultados encontrados na pesquisa serão descritos no capítulo 4. No capítulo 5 será realizada a discussão dos dados, bem como as considerações finais acerca da temática abordada na pesquisa.

CAPÍTULO 1

PSICOLOGIA COGNITIVA

O trabalho desenvolvido pelos psicólogos cognitivos que se baseiam na Teoria do Processamento da Informação tem desenvolvido pesquisas que tem por objetivo não só identificar como os seres humanos obtêm, transformam, armazenam e aplicam a informação, bem como esclarecer o papel exercido pelas estratégias de aprendizagem no processo de aquisição, retenção, recuperação e utilização da informação (Dembo, 1994).

Os teóricos cognitivistas utilizam o computador como metáfora para explicar o processamento da informação. Entendem que o raciocínio e a aprendizagem do ser humano ocorrem de maneira análoga ao processamento executado pelo computador. Essa analogia privilegiou a memória como a estrutura básica do sistema de processamento da informação e, segundo Bzuneck (2004), muito ajudou a compreender como o novo conhecimento é construído e armazenado na memória de longa duração.

No Modelo do Processamento da Informação, a memória humana pode ser dividida em três partes, a saber: memória sensorial, memória de curta duração e memória de longa duração. A memória sensorial capta as informações provenientes do meio. A memória de curta duração, também denominada memória de trabalho, é considerada o centro do sistema de processamento. Já a memória de longa duração é responsável pelo armazenamento da informação aprendida e que não está sendo utilizada.

Assim, o fluxo da informação inicia-se a partir de um estímulo do ambiente, que pode ser a percepção visual das palavras de um texto ou uma percepção auditiva da fala do professor. Todavia, não são todos os estímulos que passam para a próxima instância, que é a memória de trabalho. A informação percebida, seja pela visão ou pela audição, precisa ser objeto de atenção. Nesse sentido, a percepção caracteriza-se por ser seletiva. De acordo com Bzuneck (2004), a percepção seletiva está estritamente vinculada à atenção, isto é, o aluno percebe seletivamente em que direcionou a sua atenção. Portanto, as informações percebidas pelo aluno atento serão imediatamente abrigadas na memória de curta duração.

Duas funções básicas são executadas pela memória de trabalho: receber as informações vindas da memória sensorial e manipular essas informações, ou seja, o processamento em si da informação (Bzuneck, 2004). Entretanto, o sistema de memória de trabalho apresenta duas limitações, uma de natureza temporal e outra relativa à sua capacidade. O tempo de armazenamento da informação não ultrapassa 30 segundos. Caso a informação não seja processada, a fim de passar para a memória de longa duração, esta se perderá. A outra limitação dessa memória é que só consegue operar simultaneamente uma série entre cinco a nove itens, os quais podem ser: dígitos, sílabas ou idéias simples, expressas em palavras. O uso de algumas estratégias de aprendizagem é importante para reter mais a informação, como, por exemplo, o repetir ou ensaiar a informação.

Segundo Bzuneck (2004), Baddeley e Hitch evidenciaram o papel do executivo central na memória de trabalho que é de dirigir a atenção para os aspectos mais importantes de uma tarefa cognitiva. O executivo central além de contribuir com mecanismos que impedem o declínio da informação e aumento da capacidade da memória de trabalho, age também no gerenciamento de outros sistemas durante ação de uma atividade cognitiva (Oliveira, 2007).

Certos processos de controle, presentes na memória de trabalho, são responsáveis por focalizar a atenção, manipular, organizar e recuperar a informação. Alguns desses processos atuam de maneira automática, já outros processos de controle, como a metacognição, requerem o controle voluntário para serem realizados (Dembo, 1994).

Como descrito em Boruchovitch (1993), metacognição diz respeito ao conhecimento que um indivíduo possui sobre seus próprios processos cognitivos (Flavell, 1979; Dembo, 1994). A metacognição possui dois aspectos distintos, porém relacionados. O primeiro refere-se ao conhecimento dos próprios processos cognitivos e envolve o conhecimento que o indivíduo tem sobre si mesmo (seus interesses, pontos fortes e fracos). Envolve também o conhecimento que o indivíduo tem sobre a tarefa (grau de dificuldade e exigência) e o conhecimento sobre o uso das estratégias de aprendizagem (quais, quando, por que e para que usá-las).

O segundo aspecto da metacognição compreende o comportamento cognitivo, envolve o planejamento, o monitoramento, o controle e a regulação da cognição, do

comportamento e das emoções (Boruchovitch, 1999). A estratégia de planejar se refere ao estabelecimento de uma organização, seja temporal e/ou espacial, a fim de se trabalhar com o material de aprendizagem. Por sua vez, a estratégia de monitorar diz respeito à verificação e à supervisão, por parte do próprio indivíduo, do seu próprio processo de aprendizagem, o quanto conseguiu aprender ou não do conteúdo estudado. Por último, a estratégia de regulação, que, como o próprio nome sugere, se relaciona com o comportamento de modificar as atividades de estudo, ao perceber que não houve compreensão adequada do material estudado.

É a memória de trabalho, que envia a informação para a memória de longa duração, que tem a função de armazenar toda a informação possuída, mas que não está sendo utilizada. Enquanto na memória de trabalho a informação precisa ser repetida ou ensaiada para não se perder, para se integrar à memória de longa duração, a informação precisa ser elaborada, ou seja, deve-se atribuir um significado à nova informação, por meio da associação com o conhecimento já existente. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem desempenham um papel fundamental, na medida em que auxiliam os alunos a controlar da maneira mais adequada os mecanismos de processamento da informação, isto é, o adquirir, o armazenar, o recuperar e o utilizar a informação.

Segundo a definição de Nisbett, Shucksmith e Danserau (1987, citados por Pozo, 1996), estratégias de aprendizagem são seqüências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. De acordo com Dembo (1994), a finalidade das estratégias de aprendizagem é de ajudar o estudante a controlar o processamento da informação, de modo que ele possa melhor armazená-la e recuperá-la para a sua utilização subsequente. Da Silva e De Sá (1997) ressaltam que a instrução em estratégia de aprendizagem propicia uma maior maximização da aprendizagem, permitindo aos estudantes superar dificuldades pessoais e ambientais, de forma a conseguirem alcançar um maior êxito escolar.

Há diferentes tentativas de categorizar e avaliar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em suas tarefas acadêmicas (Weinstein & Meyer, 1985; Garner & Alexander, 1989). Uma primeira que se pode mencionar é que, para alguns teóricos, existem dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas (Garner & Alexander,

1989). Conforme esclarece Dembo (1994), as estratégias cognitivas referem-se aos pensamentos e aos comportamentos que exercem influência sobre o processo de aprendizagem, de maneira que a informação possa ser adquirida, armazenada e utilizada mais eficazmente. Por sua vez, as estratégias metacognitivas dizem respeito aos procedimentos que o indivíduo emprega para planejar, monitorar e regular o seu pensamento, sua ação e seus estados afetivos.

Como exemplos de estratégias cognitivas, podem-se citar as estratégias de aprendizagem: de ensaio, de elaboração e de organização. Para os teóricos McKeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma, 1990 (citados por Dembo, 1994), há estratégias cognitivas para tarefas simples e complexas. Assim, a estratégia de ensaio para tarefa simples implica em repetir e repassar a informação e, para tarefa complexa, envolve o copiar o material na íntegra, o anotar e o sublinhar. As estratégias de elaboração e de ensaio são similares quanto ao uso de recursos mnemônicos para tarefas simples e distinguem-se para tarefas complexas. Enquanto o parafrasear, o resumir, o anotar e o criar analogias são consideradas estratégias de elaboração para tarefas complexas; selecionar idéias, fazer organogramas e mapas conceituais são estratégias de organização para tarefa complexa.

No que concerne às estratégias metacognitivas, elas são as mesmas para tarefas simples e complexas: planejamento, monitoramento e regulação. Como mencionado anteriormente, planejar é uma estratégia metacognitiva e implica no aluno estabelecer metas para serem cumpridas; monitoramento é outra estratégia metacognitiva e refere-se a o aluno gerenciar sua aprendizagem; para tal pode utilizar a autotestagem e deve avaliar o uso das estratégias de aprendizagem, a fim de verificar sua compreensão do material estudado; a regulação envolve também o gerenciamento da aprendizagem por parte do aluno, porém vai além do monitoramento, ao exigir que ele modifique seu comportamento ao encontrar dificuldades. Nesse sentido, o pedir ajuda é uma estratégia de regulação fundamental, visto que envolve a consciência, o ajuste e a ação do aluno para superar uma dificuldade.

Teóricos como Danserau, Collins, MacDonald, Holley, Diekhoff e Evans (1979) fazem a distinção entre estratégias primárias e estratégias de apoio. As primeiras têm a finalidade de ajudar o estudante a organizar, elaborar e integrar a informação. Já as

estratégias de apoio são responsáveis pela manutenção de um estado interno satisfatório que favoreça a aprendizagem.

Outras estratégias de aprendizagem foram identificadas por Weinstein e Mayer (1985), as quais foram assim classificadas por Brophy e Good (1986), são elas: estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e estratégias afetivas. Conforme descrito em Boruchovitch (1993, 1999), as estratégias de ensaio envolvem o repetir intensamente, seja pela fala ou escrita, o material a ser aprendido. Com relação às estratégias de elaboração, elas estas implicam em realizar articulações entre o novo material a ser aprendido e o antigo, fazendo uso, por exemplo, de resumos e de analogias. As estratégias de organização referem-se a impor estrutura ao novo material a ser estudado, dividindo-o em diferentes tópicos. Já as estratégias de monitoramento estão relacionadas ao fato de o indivíduo estar concretamente conseguindo ter a consciência realista do quanto ele está aprendendo do conteúdo que está sendo ensinado. Por fim, as estratégias afetivas dizem respeito à eliminação de sentimentos desagradáveis, os quais não condizem com o processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o controle da ansiedade e a manutenção da atenção.

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) investigaram o uso de estratégias de aprendizagem auto-regulatórias, que os alunos utilizam em contexto de sala de aula, de realização de dever de casa e de estudo. Encontraram 14 tipos de estratégias: auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, estruturação do ambiente, autoconseqüência, ensaio e memorização, pedido de assistência social de professores, de pares e de adultos, revisão de provas, revisão de anotações e revisão de livros.

De acordo com Pozo (1996), as estratégias de aprendizagem podem ainda ser classificadas em relação ao tipo de aprendizagem envolvida, como aprendizagem por associação e por reestruturação. De modo geral, a aprendizagem por associação requer predominantemente as estratégias de processamento superficial da informação, como repetir, destacar, copiar e sublinhar. Já a aprendizagem por reestruturação exige estratégias de processamento profundo da informação, como as de elaboração simples e complexa e as de organização. Para exemplificar, a estratégia de elaboração simples implica no uso de

palavras-chave, imagens, rimas e abreviaturas; para essa estratégia, a busca de sentido ou significado é externa. É considerado como estratégia de elaboração complexa formar analogias e resumir, visto que a busca de sentido é interna. Em relação às estratégias de organização, seriam exemplos as relativas à classificação (formar categorias) e as referentes à hierarquização do conhecimento (formar redes de conceitos, identificar estruturas, elaboração de mapas conceituais). Para Pozo (1996), as estratégias de processamento superficial da informação se dirigem para as atividades que exigem um processamento mais leve da informação, como, por exemplo, a leitura de um manual; enquanto as estratégias de processamento profundo são mais voltadas para situações nas quais se exige a compreensão do significado.

De modo geral, é evidente que as diversas nomenclaturas das estratégias de aprendizagem dizem respeito mais ao aspecto terminológico do que ao semântico. Segundo Boruchovitch e Santos (2006), as estratégias de aprendizagem denominadas de maneira mais específica por alguns autores podem ser agrupadas em categorias mais amplas, propostas, por exemplo, por Garner e Alexander (1989), como as estratégias cognitivas e as metacognitivas, as quais englobam uma vasta gama das estratégias.

Costa & Boruchovitch (2000) expuseram que certas variáveis psicológicas, tais como motivação, percepção de auto-eficácia e competência, crenças sobre aprendizagem, dentre outras, exercem um papel relevante sobre o uso adequado das estratégias de aprendizagem.

Conforme citado por Bzuneck (2001), Ames (1990), Ames e Ames (1984), Brophy (1983) destaca dois aspectos para se considerar a motivação do aluno. No aspecto quantitativo, a motivação pode ser mais ou menos intensa. De acordo com Bzuneck (2001), a diminuição da motivação é um comportamento esperado no contexto escolar, porém o que preocupa é a frequência ou a persistência dessa condição negativa. Contudo, pensar que a motivação deve ser a mais intensa possível é uma idéia equivocada, visto que não há uma relação linear entre motivação e desempenho escolar, isto é, maior motivação não resulta em um melhor desempenho acadêmico.

Para o autor Bzuneck (2001), a eficácia da motivação sobre o desempenho assume a forma de um U invertido. Quando a motivação estiver no nível médio, o desempenho será

melhor. Por outro lado, quando a motivação estiver no nível mais baixo ou mais alto, o desempenho diminuirá. Cabe destacar que essa lei varia em função do tipo da tarefa. Quando se trata de atividades motoras e de pouca complexidade, a *performance* será melhor, com elevado nível de motivação ou impulso (por exemplo, disputa de corrida de 100 metros). Entretanto, níveis altos de motivação são contraproducentes para a realização de tarefas complexas, como as atividades escolares. O excesso de motivação causa fadiga, acompanhada da emoção negativa, que é a alta ansiedade, a qual compromete as várias etapas do processo cognitivo.

De modo geral, segundo Bzuneck (2001), no aspecto quantitativo, a motivação ideal para a realização das atividades escolares não pode ser baixa e nem alta demais. O autor, mencionando Brophy (1983), esclarece que, idealmente, a motivação deve ser branda e vigilante, caracterizando-se mais pela qualidade do que pela quantidade.

O outro aspecto que se deve considerar é o qualitativo. Existem tipos motivacionais inadequados frente às atividades acadêmicas. Conforme explicita Bzuneck (2001), há alunos motivados, mas por causas outras, que produzem menos engajamento com a aprendizagem e, por conseqüência, piores resultados. Como exemplos, podem ser citados alunos que estudam para ganhar um presente, alunos que se esforçam para tirar nota alta para aparecer como o primeiro da classe ou para não parecerem incompetentes e alunos que se preocupam apenas com o diploma ou o certificado, entre outros.

Casos como esses representam distorções na qualidade ou tipo da motivação, porque as razões que movem o aluno não o direcionam tanto para o aprender mas para outros objetivos que, em razão de sua dinâmica, desviam a aplicação de esforço e energia de uma direção construtiva (Bzuneck, 2001: 18).

Essas distorções da motivação são acompanhadas de emoções negativas, como alta ansiedade, medo de fracassar, frustração, irritação, as quais contribuem para o rebaixamento na qualidade da realização das tarefas escolares (Bzuneck, 2001).

Quando um aluno realiza uma atividade pensando em obter uma nota alta, em ganhar um presente ou para parecer o mais inteligente da sala de aula, diz-se que a motivação é extrínseca, ou seja, o comportamento é originado por efeitos do meio. Por outro lado, quando o empenho do estudante é decorrente do seu interesse, da sua

curiosidade em estudar e conhecer o conteúdo, sem desejar recompensa externa, tal motivação é denominada intrínseca (Weiner, 1992; Pintrich & Schunk, 1996; Da Silva & De Sá, 1997). Pesquisas conduzidas na área indicam uma relação positiva e significativa entre a motivação autônoma e o uso de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a elaboração e a organização (Pintrich & De Groot, 1990, Ryan e Deci, 2000). Alunos orientados intrinsecamente, ou motivados de forma autônoma, planejam seus estudos, monitoram sua compreensão, esforçam-se para entender quando têm dúvidas, revendo materiais, como livros e anotações, ou pedindo ajuda, tendo como objetivo aprender (Pintrich & Garcia, 1991).

De acordo com Boruchovitch e Costa (2006), há um consenso na literatura sobre que a motivação positiva é a melhor motivação na escola. De modo geral, os estudos relativos à motivação positiva indicam que ela implica em um investimento de recursos de alta qualidade, traduzindo-se em comportamentos que exigem mais empenho e persistência na execução das atividades por parte dos alunos (Maehr & Meyer, 1997).

De acordo com Bandura (1986), o aluno desenvolve a noção de auto-eficácia na escola à medida que sua *performance* em domínios específicos é avaliada, tanto por professores quanto pelos colegas. Com o avançar da idade e da escolaridade, as crenças de auto-eficácia tornam-se fortemente relacionadas ao desempenho escolar Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Boruchovitch & Costa, 2006).

A crença de auto-eficácia é construída nos diferentes domínios, a partir da interpretação das informações obtidas por meio de quatro fontes: as experiências de êxito, as experiências vicárias, a persuasão verbal e os estados fisiológicos. As experiências de êxito são as fontes mais efetivas e indispensáveis para desenvolver um forte senso de auto-eficácia. São essas experiências que mais influenciam nas crenças de auto-eficácia, pois se baseiam nas experiências pessoais reais (Bandura, 1998).

As experiências vicárias são a segunda fonte responsável por criar as crenças de auto-eficácia, as quais consistem em observar modelos sociais. Ver pessoas com características similares realizando com sucesso uma dada tarefa fortalece o senso de auto-eficácia e desenvolve a crença de ter condições de ser bem sucedido na mesma tarefa. Costa e Boruchovitch (2006) descrevem as idéias de Bandura (1977, 1998), ressaltando que o

modelo social deve ser visto pelo aluno como possuindo características cognitivas semelhantes às dele. Caso o aluno veja o modelo como diferente de si, sua percepção de auto-eficácia não sofrerá influência do comportamento observado.

Segundo Bandura (1998), a terceira fonte que apóia o desenvolvimento da auto-eficácia é a persuasão verbal. Se uma pessoa é persuadida verbalmente de que possui capacidades para realizar uma determinada tarefa, é bem provável que a mesma mobilize e sustente esforços para o cumprimento da tarefa. Para tal, faz-se necessário que o persuasor tenha credibilidade junto à pessoa persuadida. Por último, as reações fisiológicas afetam as crenças de auto-eficácia. A redução do *stress* e a alteração de estados internos emocionais negativos auxiliam o controle do raciocínio, melhorando a crença de auto-eficácia. Cabe destacar que as fontes mencionadas podem influenciar a percepção de auto-eficácia de forma combinada ou não.

A estratégia de pedir ajuda se caracteriza por ser tanto metacognitiva quanto de aprendizagem auto-regulada. Alunos auto-regulados são metacognitivos, intrinsecamente motivados ou motivados de forma autônoma e envolvidos em sua própria aprendizagem. Uma característica específica de estudantes auto-regulados é a habilidade de se beneficiarem de outras pessoas, como um recurso para lidar com dificuldades no seu processo de aprendizagem. Pedir ajuda requer consciência de que se necessita dela, portanto, envolve a capacidade metacognitiva. Inclui também a decisão de solicitar ou não ajuda, que diz respeito à motivação, além da ação ou do aspecto comportamental que envolve mobilizar estratégias para que outras pessoas se disponham a ajudá-lo.

Essa estratégia é uma importante habilidade metacognitiva (Nelson-Le Gall, 1981, Karabenick & Knapp, 1988; Newman, 1994; Alevén, Stahl, Schworm, Fischer & Wallace, 2003). Segundo os autores, pedir ajuda revela um comportamento auto-regulado, na medida em que os estudantes, ao monitorarem seu desempenho escolar, mostram consciência das dificuldades que não conseguem superar por si mesmos e autodeterminação para superá-las, ao pedir ajuda a alguém que tenha mais conhecimento. De acordo com Newman (2002), esses alunos estão demonstrando um comportamento maduro e estratégico. Ao pedir ajuda, o estudante pode superar uma possível falha, manter o envolvimento na tarefa, completar a tarefa com sucesso e aumentar a autonomia em relação à própria aprendizagem.

Pedir ajuda é considerado como uma das estratégias de aprendizagem mais importantes, visto que possibilita ao educando aprender outras habilidades. De acordo com Newman (1990a, 1990b), a criança que pergunta e obtém assistência, quando é necessária, além de resolver suas dificuldades acadêmicas, adquire conhecimentos e habilidades que poderão ajudá-la futuramente, como, por exemplo, saber elaborar melhor suas dúvidas e dificuldades e escolher uma pessoa adequada para ajudá-la.

Segundo Newman (2000) a estratégia de pedir ajuda é qualitativamente diferente das outras estratégias de aprendizagem que os estudantes utilizam. O comportamento de pedir ajuda é por definição, um envolvimento social entre professores e alunos e entre alunos e alunos. Diz respeito a um processo sociointeracional em sala de aula (Ellis, 1997; Newman, 1990a; 1998).

Os professores podem influenciar os sentimentos de competência dos alunos no que se refere ao pedir ajuda. Os professores estabelecem, e os estudantes internalizam, padrões de discurso em sala de aula que podem ou não valorizar o pedir ajuda. O *feedback* do professor pode ajudar o estudante a reconhecer quando necessita de ajuda; não dar mais assistência do que a necessária pode auxiliar o estudante a distinguir entre a ajuda adaptativa e a excessiva; encorajar o aluno a estrategicamente usar a ajuda que foi dada pode ajudá-lo a monitorar sua compreensão e determinar se posteriormente precisa de mais ajuda.

Em salas de aula nas quais os professores apresentam um conteúdo para a todos sem discussão e participação dos alunos esperando que o estudante pratique o que foi ensinado não favorece o pedir ajuda adaptativo. Por outro lado, professores que respondem aos pedidos de ajuda com dicas ao invés de respostas diretas e controladoras, propiciam que o estudante reconheça a dificuldade e aprenda que elaborar questões é um meio valioso para solucionar problemas (Newman, 2002).

De acordo com Newman (2002) quando os professores demonstram que dilemas e incertezas podem ser toleradas e inclusive, compartilhada e transformada em desafio intelectual, os estudantes percebem que não ser capaz de resolver todos os problemas é um evento normal e que pedir ajuda é uma estratégia fundamental para sanar as dúvidas.

O docente, ao criar um ambiente de apoio, que promova a autonomia, pode, potencialmente, facilitar a aprendizagem auto-regulada dos estudantes e influenciar a ocorrência de dos tipos autônomos de motivação. O aluno auto-regulado tende a controlar e ser responsável por sua própria aprendizagem, e uma forma de fazer isso é ativamente pedir ajuda, ao se deparar com dificuldades que não consegue superar por si mesmo. Em um ambiente escolar que destaque a autonomia e a aprendizagem, o importante são metas de realização que enfatizem o domínio da tarefa e a responsabilidade pessoal pela aprendizagem e não pelas recompensas externas.

Embora o professor tenha um papel fundamental no que se refere ao uso da estratégia de pedir ajuda pouco se sabe sobre os fatores que influenciam a ajuda fornecida pelo professor. As pesquisas realizadas sobre pedir ajuda no contexto acadêmico tem focado quase exclusivamente quem pede ajuda, ou seja, o estudante, e tem dado pouca atenção para o professor, pessoa a quem o estudante recorre por ajuda. (Butler, 2006).

A literatura internacional apresenta diversas pesquisas e publicações acerca da estratégia de pedir ajuda, as quais, presumivelmente, iniciaram-se na década de 80 do século passado. Os estudos tratam da utilização dessa estratégia, por parte de alunos, desde o início da escolarização até o contexto universitário (Karabenick & Knapp, 1991; Newman, 1990b, 1991; Van der Meij, 1988, 1990). Além disso, demonstram que as variáveis psicológicas motivação para aprender e auto-eficácia estão relacionadas ao pedir ajuda (Newman, 1990a, 1998; Ryan, Ghenn & Midgley, 1998; Karabenick, 2003).

Dentre as várias estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos brasileiros destaca-se o pedir ajuda, encontrada em estudos nacionais desenvolvidos por Boruchovitch (1995, 1998, 1999, 2006 b); Costa (2000); Schlieper, (2001) e Serafim (2004). Os dados revelaram, de modo geral, que os estudantes, ao se depararem com tarefas difíceis, relatam costumar pedir ajuda do professor ou dos colegas. Tendo em vista a importância dessa estratégia para a aprendizagem e poucos estudos voltados para investigá-la, em nosso meio, sobretudo nas suas relações com outras variáveis, a presente pesquisa visa conhecê-la melhor em estudantes e professores do ensino fundamental e inquirir as possíveis relações entre o uso dessa estratégia e as variáveis psicológicas motivação e auto-eficácia, em alunos do ensino fundamental.

Espera-se contribuir para o avanço do conhecimento nesta área. Acredita-se, pois, que os dados obtidos nesse estudo possam ser futuramente transformados em informações úteis, que possibilitem o fortalecimento da capacidade de aprender de alunos, bem como de uma melhor atuação pedagógica, por parte dos professores, no que concerne ao oferecer e ao legitimar o pedir e o dar ajuda de forma adaptativa em sala de aula.

CAPÍTULO 2

A ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA

2.1 – UMA BREVE CONCEITUAÇÃO

A estratégia de pedir ajuda permite ao estudante lidar com as dificuldades acadêmicas, mantendo-se ativamente envolvidos na realização de sua tarefa. É uma importante estratégia de aprendizagem no repertório dos estudantes e caracteriza-se por ser uma estratégia metacognitiva, para a aprendizagem auto-regulada. Pedir ajuda é qualitativamente diferente de outras estratégias utilizadas pelos alunos, como ler em voz alta, fazer resumos, criar analogias, dentre outras, visto que ela é, por definição, uma transação social que envolve professores e pares (Ellis, 1997; Newman, 1998). Assim, pedir ajuda acadêmica necessariamente abarca outras pessoas com as quais o aluno terá que interagir e de quem possivelmente receberá assistência. Nesse sentido, pedir ajuda não deve ser visto apenas como uma estratégia no repertório dos alunos, mas também como um processo sociointeracional em sala de aula (Newman, 1990a).

Cabe salientar que pedir ajuda não é sinônimo de pedir ao colega para terminar o trabalho ou dar a resposta correta. Pedir ajuda de forma adaptativa não é uma habilidade simples. De acordo com Nelson-Le Gall (1981, 1985), há duas formas de pedir ajuda: a instrumental e a executiva. Pedir explicação indica o desejo do aluno de esclarecer ou refinar suas idéias sobre um determinado conhecimento. Mostra, sobretudo, a vontade de aprender, caracterizando, assim, um pedido do tipo instrumental. Por sua vez, pedir resposta correta caracteriza o tipo de pedido de ajuda executivo, pois, além de mostrar falta de conhecimento por parte do aluno, revela que o mesmo não tem por objetivo aprender, mas sim, finalizar a tarefa.

Três aspectos mostram-se envolvidos na decisão de pedir ajuda. Primeiramente, deve-se ter consciência de que a ajuda é necessária. O segundo aspecto se relaciona a saber elaborar a pergunta, de forma que a pessoa que irá fornecer a ajuda compreenda a dúvida ou a dificuldade. Reconhecer quem é a pessoa mais adequada para ajudar refere-se ao terceiro aspecto.

Newman (1994) menciona que a decisão de pedir ajuda é tomada por um sistema afetivo-motivacional (*system motivational-affective*). Relata este autor que o pedido de ajuda adaptativo é definido por uma seqüência de decisões e ações que o aluno deve tomar. Ressalta que pedir ajuda adaptativa requer competência cognitiva, competência social e recursos pessoais motivacionais (Newman, 1998a, 2000). A competência cognitiva refere-se ao monitoramento da própria aprendizagem, o que implica em o aluno saber quando a ajuda é necessária e como formular a questão que trará a informação de que precisa (“É necessário que eu peça ajuda?”; “Como eu devo formular a questão?”). Por sua vez, a competência social diz respeito a reconhecer que outras pessoas podem ajudar e saber distinguir quem é a melhor pessoa (“A quem eu devo perguntar? Professor ou colega?”). Além disso, envolve também saber realizar o pedido por ajuda de forma socialmente apropriada. Já os recursos afetivo-motivacionais são relativos às percepções de competência e de auto-eficácia, às expectativas para o sucesso e às atribuições de causalidade do estudante. Esses recursos internos lhe permitem admitir suas limitações e tentar superá-las, ao pedir assistência (Newman, 1994, 1998a). Por último, é imprescindível que o estudante manipule e elabore a ajuda que recebeu.

Ainda segundo Newman (1994), no momento de realização da tarefa, o aluno deve estar monitorando sua compreensão com autoquestionamento, como, por exemplo, “Eu estou entendendo?” “Esta resposta está correta?” Caso a resposta seja afirmativa, ele continua a realizar sua tarefa. Entretanto, se for negativa, o filtro afetivo-motivacional é acessado e algumas questões são colocadas ao estudante: “Eu devo continuar?” “Como eu devo continuar?” “O que eu deveria perguntar?” “Para quem eu deveria perguntar?”

O pedir ajuda adaptativo diz respeito ao aluno associar a melhor pessoa para ajudá-lo e elaborar o conteúdo da dificuldade que está enfrentando. (Newman, 2006).* O autor ressalta que o elemento básico nesta definição é a necessidade. O aluno deve perceber que pedir ajuda é necessário, que seu pedido deve incidir sobre essa necessidade e que a escolha de uma pessoa para dar ajuda deve ser seletiva, no que concerne a quem é que melhor pode ajudar, num dado momento (Newman, 2006).

* *Adaptive help seeking involves the child matching, to the best of his or her ability, the content and target of a request to the specific needs at hand* (Newman, 2006: 227).

Posterior à tomada de consciência de que a ajuda é necessária, passa a ser objeto de reflexão o conteúdo do pedido de ajuda, que deve estar associado à necessidade, ou seja, o aluno precisa ter clareza de sua dúvida para formular a pergunta, a fim de sanar sua dificuldade ou explicar ao professor ou colega, que irá ajudá-lo, o que ele não entendeu. Nem todos os pedidos de ajuda, mesmo aqueles que correspondem a uma necessidade, são adaptativos; frente a uma determinada tarefa, certos tipos de pedidos podem ser mais apropriados, isto é, mais adaptativos do que outros (Newman, 2006).

Outro momento na decisão de pedir ajuda envolve o aluno saber escolher a pessoa mais apropriada para ajudá-lo. Um estudante que pede ajuda de forma adaptativa é capaz de avaliar o contexto e a circunstância e selecionar uma pessoa em particular que seja mais provável de atender suas necessidades. Para exemplificar, Newman (2006) fornece a seguinte situação: um aluno que pede ajuda adaptativamente está com dificuldade em uma tarefa de matemática, ele sabe que procurar Maria para ajudá-lo é melhor, pois ela é *expert* em matemática, ao invés de procurar o Sr. Antônio, que também é muito inteligente, mas explica de uma forma complicada. Posteriormente, este aluno saberá fazer uma questão que incida diretamente sobre a sua dificuldade na tarefa.

Em síntese, identificam-se duas formas de pedir ajuda. O pedido de ajuda executivo revela que a intenção do aluno é concluir a tarefa, por exemplo, ao pedir a resposta. Já o pedido de ajuda instrumental, também chamado de adaptativo, demonstra o desejo de aprender por parte do aluno, por exemplo, quando pede esclarecimentos. Pedir ajuda adaptativa para a aprendizagem envolve decisões e ações que constituem o processo de pedir ajuda. O modelo descrito por Newman (1994) identifica os aspectos cognitivos e sociais e os recursos internos motivacionais, comprometidos nesse processo.

2.2 – PEDIR AJUDA: UMA ESTRATÉGIA METACOGNITIVA PARA A APRENDIZAGEM AUTO-REGULADA

Pedir ajuda é uma importante estratégia auto-regulatória, que contribui para a aprendizagem do estudante (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Karabenick e Sharma, 1994; Newman, 1994). Além disso, é também uma estratégia metacognitiva (Schunk &

Zimmerman, 1994; Newman, 2006). Newman (1998) afirma que pedir ajuda pode ser considerada uma estratégia metacognitiva por causa de sua natureza reflexiva, isto é, porque os estudantes refletem sobre suas próprias atividades mentais, especialmente nos momentos de dificuldades.

Como já mencionado, brevemente, no capítulo 1, a metacognição é uma parte do constructo de aprendizagem auto-regulada e parece ser um componente imprescindível para o exercício da auto-regulação (Silva, 2004). A faculdade de conhecer o próprio ato de aprender, ou analisar e avaliar como se conhece e aprende caracteriza a metacognição. O termo metacognição foi introduzido por Flavell (1979) para definir o conhecimento que se tem da sua própria cognição, bem como o controle e a monitoração da mesma. A metacognição abarca as crenças e os conhecimentos sobre os processos psicológicos de si e dos outros, que agem e interagem de modo a afetar o envolvimento do indivíduo no cumprimento da tarefa (Flavell, 1979). Segundo Jou e Sperb (2006), os trabalhos iniciais sobre metacognição detiveram-se apenas no conhecimento que o indivíduo tinha sobre sua cognição, como, por exemplo, o que sabiam sobre sua memória (metamemória) ou sobre sua atenção (metatenção). Definiu-se metacognição como a cognição sobre a cognição, ou o processo mediante o qual o indivíduo realiza operações cognitivas, além de acompanhá-las, quando ocorrem (Flavel, 1987).

Para Flavell (1979, 1987), o processo metacognitivo apresenta uma capacidade auto-reguladora que age sobre o próprio sistema cognitivo. O autor diferencia os tipos de conhecimento necessários na atividade metacognitiva. Ele enfatiza, por um lado, o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva e, por outro, os objetivos e as ações cognitivas. O conhecimento metacognitivo diz respeito ao conhecimento que o ser humano possui sobre si mesmo e sobre o modo como as variáveis pessoais, da tarefa e da estratégia de aprendizagem, afetam o resultado das atividades cognitivas. Já as experiências metacognitivas referem-se às experiências afetivas que acompanham o empreendimento metacognitivo (Flavell, 1979, 1987).

De acordo com Flavell (1979, 1987), o conhecimento e a experiência metacognitiva estão interligados, na medida em que o conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas. Estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação

desse conhecimento. Por outro lado, os objetivos cognitivos relacionam-se às metas a serem alcançadas em cada envolvimento cognitivo e as ações cognitivas dizem respeito às realizações para alcançar tais metas (Flavell 1979, 1987).

Segundo Flavell (1987), o desenvolvimento metacognitivo far-se-á à medida que a pessoa se vê como agente ativo, sendo central na realização das atividades cognitivas. Os estudantes desenvolvem o seu conhecimento metacognitivo quando refletem sobre as exigências da tarefa, sobre as competências e as estratégias de aprendizagem que devem ser utilizadas para o seu cumprimento, quando avaliam seus conhecimentos e revêem trabalhos já realizados. A estratégia de pedir ajuda exige que o aluno primeiramente avalie sua compreensão e sua dificuldade, considere a exigência da atividade e escolha, entre as possíveis estratégias de aprendizagem, o pedir ajuda como a mais adequada, no momento.

Ribeiro (2003) ressalta que as experiências cognitivas consistem em impressões ou percepções conscientes, que podem ocorrer antes e durante a realização ou depois da realização de uma determinada tarefa. Podem estar relacionadas com a percepção do grau de sucesso, bem como com a falta de compreensão ou um sentimento de que não a está desempenhando bem. Além disso, é por meio dessas experiências que o estudante pode avaliar suas dificuldades e desenvolver formas de superá-las.

Nos últimos anos, novos conceitos foram incorporados ao estudo da metacognição. A perspectiva do Processamento da Informação, proposto pela Psicologia Cognitiva, considera que o sistema cognitivo contém um subsistema de controle, cuja finalidade é a de monitorar, planejar e regular seus processos (Jour & Sperb, 2006). Em crianças pequenas, na maioria das vezes, esse controle acontece inconscientemente. Todavia, conforme os processos cognitivos sejam mais exigidos, em decorrência de situações de vida mais complexas, os processos metacognitivos tornam-se mais conscientes.

Ribeiro (2003) ressalta que, apesar de reconhecida a importância da metacognição no processo de aprendizagem, parece ainda não existir uma definição unívoca. Duas questões contribuem para a dificuldade de compreensão. Por um lado, a dificuldade em estabelecer a distinção entre o que é meta e o que é cognitivo e, por outro, a amplitude da utilização do termo metacognição também gera algumas confusões.

No que se refere ao primeiro aspecto, enquanto a cognição, em termos restritos, diz respeito a um tipo específico de representação dos objetos e dos fatos, num sentido lato, se refere a qualquer tipo de representação da informação, proveniente do meio. A metacognição é relativa ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. Ribeiro (2003), mencionando Weinert (1987), observa que as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações.

A amplitude do uso da expressão metacognição na literatura psicológica também provoca uma confusão quanto à definição do termo. Diferentes correntes utilizam tal constructo, o que acaba criando uma polêmica conceitual e diversas orientações de investigação (Ribeiro, 2003). Todavia, Brown (1997) reconhece que a origem da metacognição se encontra exclusivamente no paradigma da Teoria do Processamento da Informação, mais especificamente, na descrição dos mecanismos executivos do sistema cognitivo para aprendizagem, por meio do desenvolvimento da auto-regulação, e, na auto-instrução, pelo desenvolvimento da heterorregulação.

Ribeiro (2003) destaca que, como objeto de investigação e na esfera educacional, há duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre conhecimento e controle ou auto-regulação. A primeira diz respeito à consciência dos processos e das competências necessárias para a realização de uma dada tarefa, e o segundo aspecto envolve a capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções, quando for necessário; envolve, portanto, o controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas (Ribeiro, 2003).

De acordo com Schraw (2002), o que o indivíduo sabe sobre sua própria cognição, ou seja, o conhecimento que tem acerca do seu próprio conhecimento, inclui no mínimo três tipos diferentes de consciência metacognitiva: conhecimento declarativo, conhecimento procedimental e conhecimento condicional. Segundo o autor, o conhecimento declarativo diz respeito ao saber e ao conhecer a si mesmo como aprendiz, reconhecer que fatores influenciam seu desempenho e distinguir seus pontos fortes e fracos. Por sua vez, o

conhecimento procedimental refere-se ao saber fazer, isto é, como se preparar para um teste de matemática, como fazer o dever de casa de história, como aprender as regras de acentuação, dentre outras atividades escolares. E o conhecimento condicional é relativo ao saber quando e por que usar os conhecimentos declarativos e procedimentais. Estudantes metacognitivos sabem quando e que informação ensaiar. Este tipo de conhecimento é muito importante, porque ajuda o estudante a seletivamente utilizar suas estratégias mais eficientemente; além disso, auxilia a ajustar as demandas de cada tarefa escolar (Schraw, 2002).

De maneira geral, a metacognição é um constructo essencial para a aprendizagem auto-regulada. O conhecimento que o estudante possui sobre seus próprios conhecimentos, sobre suas dificuldades e sobre sua própria aprendizagem é fundamental para a seleção e o uso eficiente das estratégias de aprendizagem, na medida em que esse conhecimento o auxilia a decidir quando e qual estratégia utilizar. Um aluno metacognitivo, mais do que utilizar a estratégia de pedir ajuda, sabe expor sua dificuldade com clareza e escolher adequadamente uma pessoa para que sua dificuldade seja superada. Portanto, a metacognição favorece a do processo de aprendizagem.

Pesquisas sobre o uso das estratégias de aprendizagem em nível nacional revelaram que, de maneira geral, a estratégia de pedir ajuda tem sido bastante citada pelos alunos da 2ª série do ensino fundamental (Costa, 2000; Serafim, 2004, Boruchovitch, 2006). Percebe-se que alunos, já no início do processo de escolarização, conseguem fazer um monitoramento da compreensão de uma dificuldade.

Rosário (2001) identifica que tanto a auto-regulação quanto a metacognição têm sido caracterizadas como envolvendo o planejamento, o monitoramento ou o controle do pensamento. Todavia, o mesmo autor apresenta algumas distinções entre os dois constructos. Um aspecto central da metacognição é a generalidade da ação estratégica. Já na auto-regulação, os teóricos têm-se focado mais no estudo da forma e da função dos componentes auto-regulatórios, como, por exemplo, o estabelecimento de objetivos. Outra diferenciação é relativa ao fato da auto-regulação não se relacionar apenas com a intenção de monitorar a realização cognitiva, mas também com a regulação dos estados

motivacionais, afetivos, comportamentais e ambientais (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1998, 2000).

De acordo com Figueira (1997), independente da perspectiva teórica adotada, a aprendizagem auto-regulada refere-se ao grau em que os alunos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente proativos, reguladores de seus próprios processos de aprendizagem, participantes ativos desse processo e promotores dos seus próprios desempenhos, como mencionado no capítulo 1. De maneira mais sucinta, Pintrich (2000) a define como o processo no qual os estudantes tentam monitorar e controlar suas próprias aprendizagens. Nesse sentido, o pedir ajuda se configura como uma estratégia que corrobora para o monitoramento e o controle da aprendizagem.

O modelo da aprendizagem auto-regulada sugere que os alunos estabelecem objetivos de aprendizagem e, para alcançarem as metas traçadas, eles monitoram seus próprios processos de aprendizagem. Caso este monitoramento indique que o objetivo foi cumprido, o aluno dará a tarefa por encerrada e estabelecerá novas metas e objetivos para si. Por outro lado, se o monitoramento apontar que o objetivo não foi cumprido e que ainda precisa ser alcançado, o aluno deverá ajustar suas estratégias de aprendizagem e planos de estudo, por exemplo, selecionando outra estratégia e empregando mais tempo de estudo no material. De acordo com esta perspectiva, um monitoramento metacognitivo acurado é necessário para a auto-regulação efetiva da aprendizagem que, juntos, contribuem para uma melhor aprendizagem. Nesse sentido, torna-se evidente o caráter metacognitivo da estratégia de pedir ajuda, pois o aluno, ao monitorar o desenvolvimento de sua própria aprendizagem, consegue reconhecer suas dificuldades e o pedir ajuda é uma ação em direção à superação da mesma.

Segundo Simão (2004), parece haver um consenso de que a auto-regulação envolve os componentes cognitivo, afetivo, motivacional e comportamental, que possibilitam ao indivíduo a capacidade de ajustar suas ações e objetivos, de modo a atingir os resultados desejados. Silva (2004) ressalta que, tanto nas atividades escolares quanto em quaisquer outras atividades, a auto-regulação implica naqueles componentes, uma vez que toda ação, para ser regulada pelo indivíduo, requer que ele tenha consciência dos objetivos que deseja alcançar; conheça as exigências da ação que deseja realizar, discrimine e organize seus

recursos internos e externos para a concretização da ação; avalie o nível de realização atingido; e altere os procedimentos utilizados, se o resultado não o satisfizer. Portanto, pode-se afirmar que os estudantes regulam sua aprendizagem por meio das estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais. E, nessa perspectiva, ressalte-se que o papel exercido pelas estratégias de aprendizagem é confirmar a ação ativa do aluno sobre o seu próprio desempenho escolar (Simão, 2004).

Silva (2004) chama a atenção para o fato de que a ação, para ser auto-regulada, exige a definição de um objetivo a ser alcançado. É imprescindível que haja um motivo que incite, sustente e prolongue o esforço até atingir a meta desejada. Nesse sentido, estudantes auto-regulados caracterizam-se por serem aprendizes autônomos e por buscarem atingir seus objetivos. Suas ações, pensamentos, sentimentos e atitudes apóiam o alcance desses objetivos. Quando o aluno está monitorando seu desempenho acadêmico e demonstra consciência de uma dificuldade que não consegue superar por si mesmo, pedir ajuda é uma estratégia que pode sanar a dificuldade, evitar possíveis fracassos, manter o envolvimento do estudante com a tarefa, concluí-la com sucesso e propiciar uma aprendizagem mais autônoma (Newman, 2002, 2003). Segundo Ryan, Pintrich e Midley (2001), o estudante pode comprometer sua aprendizagem e desempenho caso não peça ajuda em um momento de dificuldade.

Silva (2004) salienta a idéia de auto-regulação como uma atividade dinâmica, temporal, intencional, planejada e complexa. A auto-regulação é dinâmica, porque qualquer alteração pessoal, situacional ou social pode provocar alterações adaptativas, a fim de se alcançar o objetivo desejado. É também temporal, visto que a auto-regulação ocorre em um determinado período de tempo, que varia de acordo com o objetivo a ser alcançado, por exemplo, completar o dever de casa é mais próximo do que se preparar para a prova do vestibular. A auto-regulação é uma ação intencional, que obriga o estabelecimento de metas e um planejamento estratégico para alcançá-la. Caracteriza-se por ser planejada, pois não basta saber qual o objetivo a ser atingido, é imprescindível saber como se pode alcançá-lo. Por último, a auto-regulação é uma atividade complexa, é dependente das aspirações e das intenções, de competências e estratégias, de valores e resultados que são oriundos de diferentes variáveis, como motivação, crença de auto-eficácia, autoconceito, dentre outras.

Boruchovitch (2004) salienta que o funcionamento cognitivo é uma das principais áreas que os alunos precisam aprender a auto-regular. Eles precisam desenvolver capacidades como controlar a atenção e os processos de memória, criar regras e estratégias para pensar e resolver problemas, planejar, monitorar seus desempenhos em relação às metas, organizar o pensamento e avaliar e ajustar o comportamento, sempre que for preciso. Tais capacidades desenvolvidas caracterizam a auto-regulação cognitiva.

A revisão de literatura feita por Hacker (1998) sugere que se pode ensinar crianças a partir da 2ª série do ensino fundamental a monitorarem seus comportamentos estratégicos e que esta intervenção contribui para a regulação eficaz das estratégias. De acordo com Schneider (citado por Hacker, 1998), é apenas por volta dos 10 anos de idade que as crianças começam a selecionar e usar espontaneamente estratégias de recordação. Pozo (1996) apresenta uma visão menos otimista. Menciona que crianças de até 5 anos de idade não utilizam estratégias de recordação e sequer se beneficiam da instrução em estratégias de aprendizagem, visto que há uma deficiência nos processos básicos. Crianças entre 6 e 10 anos também não utilizam espontaneamente as estratégias, porém se beneficiam da instrução e, se ensinadas, passam a usá-las. É somente por volta de 11 a 12 anos que as crianças fazem uso espontâneo e seletivo das estratégias.

Há muito tempo, Paris e Lindauer (1982) já defendem que a idéia de que, para se discutir as reais capacidades de memorização e de uso das estratégias de aprendizagem de crianças pré-escolares, se deve considerar a natureza da tarefa. Em tarefas nas quais as crianças têm maior conhecimento da informação e os objetivos de recordação são claros, elas revelam indícios de estratégias de memória e uma melhor capacidade de recordar os fatos. Conforme Hacker (1998), não há dúvida de que crianças pequenas já sejam capazes de monitorar suas ações, usar estratégias de aprendizagem e discriminar seus erros e acertos; todavia, essas capacidades tornam-se mais eficientes com o avançar da idade e da escolaridade.

As habilidades cognitivas de alunos do ensino fundamental compreendem a capacidade de estabelecer metas para si, a seleção de estratégias apropriadas para realizar a tarefa ou o estudo de um conteúdo, a monitoração de seu progresso, a revisão do uso da estratégia, quando necessário, o controle da atenção e a motivação, até que a meta seja

alcançada. Há consenso entre os estudiosos sobre o fato de que, com o avançar da idade e da escolaridade, os alunos vão progressivamente tendo maior consciência dos seus próprios processos de pensamento e da possibilidade de controlá-lo, ou seja, vão-se tornando cada vez mais estudantes auto-regulados (Zimmerman, 1989; Corno, 1992; Butler & Wine, 1995; Boruchovitch, 2004).

O grau de auto-regulação da aprendizagem é um aspecto essencial, que diferencia aluno de alto desempenho e de baixo desempenho escolar. Em geral, estudante de alto desempenho utiliza um número considerável de estratégias de aprendizagem, estabelece metas, planeja seus estudos, automonitora sua compreensão e pede ajuda (Zimmerman & Schunck, 1989). O ambiente exerce forte influência sobre a auto-regulação da aprendizagem. Boruchovitch (2004) observa que oferecer aos alunos opções e deixá-los aprender com as conseqüências de suas ações e decisões contribui para que direcionem melhor suas atividades. “A motivação para auto-regulação aumenta quando a criança acredita que é responsável pelas suas próprias ações, que é capaz de controlá-las, e que ela tem escolha” (Boruchovitch, 2004: 72).

O professor, em especial das séries iniciais do ensino fundamental, pode ajudar os alunos a desenvolverem a auto-regulação cognitiva pela forma como organiza o ambiente e pela maneira com que oferece ajuda. Pode proteger os alunos de distrações e interferências que prejudicam a realização da tarefa, encorajá-los a persistirem nas atividades, estimular a independência e saber ajudá-los, quando for preciso. Fornecer ajuda também influencia o desempenho auto-regulado. Boruchovitch (2004), mencionando as pesquisas de Nelson-Le Gall e Glor-Scheib (1986), ressalta que a ajuda deve apoiar o que o aluno está tentando fazer, de forma a preservar a competência percebida e o senso de controle, encorajando a independência no desempenho posterior. Ajuda em excesso acaba por promover a dependência, ao invés do comportamento auto-regulado. A autora estabelece que é fundamental explicitar para o aluno seus próprios esforços e sugerir estratégias que o apoiem, contribuindo para que ele aumente a crença em sua própria capacidade de controlar e conduzir sua aprendizagem.

Além dos aspectos metacognitivos e motivacionais, tem destaque também o comportamental, na medida em que a auto-regulação exige que a pessoa selecione as

estratégias mais eficazes para a realização da tarefa, ajuste recursos pessoais, materiais e sociais na execução da atividade e promova alterações e correções, quando forem necessárias. A estratégia de pedir ajuda implica nos três aspectos. O aspecto cognitivo se refere à consciência da dificuldade e da necessidade de ajuda; a decisão de pedir ajuda envolve o aspecto motivacional, e o aspecto comportamental diz respeito ao ato de pedir ajuda.

Em linhas gerais, a estratégia de pedir ajuda se caracteriza por ser uma estratégia de aprendizagem metacognitiva para a aprendizagem auto-regulada. É uma importante estratégia no repertório dos estudantes, uma vez que lhes permite serem cada vez mais autônomos e comprometidos com a sua própria aprendizagem.

A literatura da área vem indicando a importância da estratégia de pedir ajuda no repertório dos estudantes (Nelson-Le Gall, 1985; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Ryan & Pintrich, 1997; Newman, 2006). A ênfase é no pedir ajuda adaptativo, isto é, pedir a ajuda necessária para que se possa realizar a tarefa de maneira independente e não simplesmente obter a resposta correta. Ao monitorar a sua compreensão, o aluno revela consciência da dificuldade que não consegue superar por si mesmo e utilizar a estratégia de pedir ajuda evita um possível fracasso e, além disso, permite que o estudante se mantenha ativamente engajado na realização da tarefa e a realize com sucesso (Newman, 1990a, 2002).

2.3 - FATORES ASSOCIADOS À ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA: REVISÃO DE LITERATURA

Pesquisas têm demonstrado que, quando o aluno monitora seu desempenho acadêmico, mostra consciência de suas dificuldades e toma a iniciativa de pedir ajuda, ele está exibindo maturidade e comportamento estratégico (Nelson-Le Gall, 1985; Karabenick & Knapp, 1991; Newman, 1994, 1998, 2002). Pedir ajuda pode manter o envolvimento do aluno na tarefa e evitar possíveis falhas na aprendizagem (Kuhl, 1985; Corno, 1989; Skinner & Wellborn, 1994, citado por Newman, 2000). Assim, na realidade, como defende Newman (1991; 1994; 1998), pedir ajuda deve ser visto de maneira positiva, isto é, como

uma estratégia adaptativa de aprendizagem auto-regulada, relacionada ao desenvolvimento metacognitivo e às habilidades sociais da criança.

Pode-se constatar que diversas variáveis se mostram relacionadas, tanto ao pedir assistência acadêmica, quanto ao evitar pedir ajuda. Fatores relacionados aos estudantes e outros, relativos ao contexto de sala de aula, revelam uma forte associação com o pedir ajuda por parte do estudante. A idade, a série, o gênero, a motivação e a crença de auto-eficácia constituem-se num conjunto dos principais fatores ligados ao fato de o aluno pedir ajuda (Ryan & Pintrich, 1997; Ryan, Gheen & Midgley, 1998; Newman, 1993, 2000). Já os fatores referentes ao ambiente são: clima de sala de aula, estrutura das atividades de sala e conteúdo programático, entre outros (Van der Meij, 1988; Newman, 2000; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001; Urdan & Schoenfelder, 2006).

2.3.1 – A Estratégia de Pedir Ajuda e sua Relação com Idade, Série Escolar e Gênero

Newman (2000) observou que há uma associação positiva entre a idade e o pedir ajuda adaptativo. Estudos têm revelado que os estudantes da 4ª série mostraram um pedir ajuda mais adaptativo do que os das séries anteriores do ensino fundamental. (Nelson-Le Gall & Jones, 1990; Newman & Schwager, 1995).

Em uma tarefa, envolvendo vocabulário, com alunos de 3ª e 5ª séries, Nelson-Le Gall, Kratzer, Jones e DeCooke (1990) encontraram que os alunos da 5ª série foram mais apropriados no pedir ajuda, restringindo o pedido a momentos de necessidade e após tentativas de cumprir a tarefa. Já os alunos da 2ª série utilizaram indiscriminadamente o pedir ajuda; em alguns momentos, sem tentarem realizar por si mesmos a tarefa.

Crianças pequenas já são capazes de diferenciar qual a melhor pessoa para auxiliá-la em sua necessidade e essa habilidade aumenta com o avançar da idade e da escolarização (Newman, 2000, 2002). Os alunos de pré-escola e da primeira série do ensino fundamental julgam que uma determinada pessoa é boa em ajudar, se ela foi útil em algum momento anterior (Newman, 2006). Por sua vez, os alunos das demais séries do ensino fundamental julgam seus professores como bons fornecedores de ajuda, dependendo da disponibilidade

dos mesmos, da dedicação que lhes é dada e da relação pessoal estabelecida entre professor e aluno.

As atitudes dos estudantes sobre quem é a melhor pessoa para ajudar mudam consideravelmente ao longo dos anos escolares, à medida que se tornam mais conscientes das características que a pessoa apresenta. Enquanto os alunos da educação infantil parecem mais preocupados com aspectos pessoais de quem fornece ajuda, tais como bondade e cuidado, alunos do ensino fundamental já revelam preocupações com os aspectos acadêmicos, como competência e boa vontade em ajudar (Newman, 1998). No decorrer do processo de escolarização formal, há um maior reconhecimento, por parte do aluno, de que pedir ajuda apresenta um importante benefício acadêmico. Newman e Schwager (1993) pediram aos estudantes de 3^a, 5^a e 7^a séries para classificarem um estudante que pede ajuda ao professor. Os alunos da 3^a série predominantemente identificaram como um aluno “burro”, os alunos da 5^a série mostraram-se divididos. Para alguns, o aluno que pede ajuda é “burro” e, para outros, é “esperto”. Já os alunos da 7^a série o classificaram como um aluno “esperto”.

Apesar de os alunos adquirirem melhores habilidades para pedir ajuda e ocorrer uma melhor utilização dessa estratégia conforme ficam mais velhos, há também um aumento considerável do evitar pedir ajuda com o avançar do processo de escolarização (Good *et al.*, 1987, Newman, 1990). Não se sabe se as diferenças relacionadas à série refletem uma mudança no desenvolvimento cognitivo-social ou mudanças no contexto de sala de aula. Trata-se, pois, de uma questão complexa e que, segundo alguns autores, demanda pesquisas mais aprofundadas (Newman & Schwager, 1993).

Pesquisas também não são claras quanto à diferença de gênero, no que concerne ao pedir ajuda. Newman e Goldin (1990) encontraram que as meninas demonstram uma maior preocupação em não parecer “burras”, quando fazem perguntas ao professor em aula de matemática. Em um outro trabalho, Newman e Schwager (1993) encontraram que as meninas da 5^a série demonstravam ser mais preocupadas do que os meninos em fazer perguntas ao professor.

2.3.2 – A Estratégia de Pedir Ajuda e as Variáveis Psicológicas

Outras características pessoais dos alunos também parecem influenciar o pedir ajuda. Uma delas é a motivação. Os pesquisadores internacionais que trabalham com a estratégia de pedir ajuda têm adotado duas perspectivas teóricas da motivação: a teoria da autodeterminação, cujos conceitos-chave são motivação intrínseca e motivação extrínseca (Deci & Ryan, 1996; Ryan & Deci, 2000), e a teoria das metas de realização (Brophy, 1983; Ames, 1992, Bzuneck, 1999). Constata-se que predominam, na literatura, mais pesquisas embasadas pela segunda teoria.

Segundo Ames (1992), até o início da década de 90 do século passado, as pesquisas foram delineadas na teoria das metas de realização. Nessa teoria, os conceitos-chave são meta aprender e meta *performance*. Alunos com meta aprender (ou domínio) tendem a ser profundamente engajados nas atividades escolares e mostram um interesse intrínseco em realizar a tarefa e desenvolver competência. Esse tipo de aluno gosta de desafios e, quando encontra dificuldades, persevera e estrategicamente tenta superar o obstáculo para aprender. Por outro lado, alunos com meta *performance* tendem a ser interessados em ter boas notas, exibir competência e evitar mostrar-se não competentes. Esse aluno evita o desafio e a dificuldade, a fim de manter sua autopercepção de habilidade em relação aos colegas (Newman, 1998).

Pesquisas têm indicado que alunos com meta aprender são mais prováveis de pedir ajuda adaptativa do que estudantes com meta *performance*. Os primeiros procuram decifrar os erros, resolver as dificuldades e, assim, caminhar em direção ao domínio independente da tarefa (Butler, 1993, Butler & Neuman, 1995, Newman & Schwager, 1995). Por sua vez, alunos com meta *performance* tendem a mostrar padrões mal-adaptativos de questionamento, tal como pedir uma resposta imediatamente, sem antes tentarem resolver a tarefa por si mesmos (Newman & Schwager, 1995).

De acordo com a visão de Harter (1981), aluno com orientação intrínseca para aprendizagem acadêmica gosta de desafio, manifesta curiosidade e interesse em suas tarefas escolares e se esforça por um domínio acadêmico independente. Em contraste, o aluno orientado extrinsecamente para a aprendizagem escolar prefere tarefas relativamente fáceis,

faz as tarefas para agradar a pais e a professores e para ter boas notas; além disso, são mais dependentes da assistência do professor para completar a tarefa.

Nelson-Le Gall, Jones e DeCooke (1990) mostraram que estudantes orientados intrinsecamente são mais prováveis de solicitar assistência, de forma que garanta sua autonomia, do que os orientados extrinsecamente, ou seja, de pedir ajuda adaptativa. Esses pesquisadores solicitaram aos alunos de 3^a e 5^a séries que definissem palavras. Primeiramente, o estudante tentava resolver a tarefa e dar uma resposta; então, era dada a opção ao aluno de pedir ajuda ao pesquisador, assim, ele decidia se precisava ou não de ajuda e, em seguida, deveria dar uma resposta final. Com esse experimento, os pesquisadores observaram que estudantes com orientação intrínseca pediam explicações, ao invés de pedir respostas. Já os alunos extrinsecamente orientados não mostraram preferência no pedido de ajuda, ou seja, eles solicitavam tanto explicação da tarefa quanto resposta.

Pode-se constatar que resultados provenientes dos estudos relativos à teoria das metas de realização se assemelham muito aos relativos à teoria da autodeterminação. Alunos motivados intrinsecamente e que apresentam a meta aprender pedem mais ajuda, quando necessário, pois seu objetivo é aprender.

Outro constructo motivacional, que se relaciona com a estratégia de pedir ajuda, é a auto-eficácia, que se refere ao julgamento do estudante sobre sua capacidade de completar tarefas escolares com sucesso. Em linhas gerais, pesquisas vêm indicando que estudante com nível elevado de auto-eficácia acadêmica tem mais probabilidade de compreender o pedir ajuda como uma estratégia útil para a sua aprendizagem, enquanto a do aluno com baixa auto-eficácia acadêmica é ficar preocupado em relação a que os outros vão pensar que a sua necessidade de ajuda signifique que ele seja incapaz, portanto, esse aluno tende a evitar pedir ajuda (Newman, 1990; Newman & Goldin, 1990; Butler & Neuman, 1995; Ryan & Pintrich, 1997 e Ryan, Gheen & Midgley, 1998).

Ryan, Gheen e Midgley (1998) chamam atenção para a complexa relação entre a estratégia de pedir ajuda e o senso de auto-eficácia. Segundo os autores, os estudantes que não se sentem capazes de realizar suas tarefas acadêmicas são os que têm mais

probabilidade de evitar pedir ajuda, o que acaba por prejudicar seus próprios processos de aprendizagens.

Newman (1990) investigou a relação entre competência percebida e as intenções de pedir ajuda acadêmica em alunos da 3^a, 5^a e 7^a séries, e o resultados confirmaram a expectativa de que crianças que acreditam que são competentes são as que têm mais probabilidade de pedir ajuda, quando necessário. Nas três séries, quanto maior era a competência percebida no aluno, maior era a probabilidade de ele expressar o pedido de ajuda. Por sua vez, alunos com baixa autocompetência evidenciam menos probabilidade de pedir ajuda. Isto significa que alunos que mais precisam de ajuda são os que menos pedem.

Ryan e Pintrich (1997) enfatizam relação entre a percepção de competência social e a estratégia de pedir ajuda. O fato de o aluno sentir-se à vontade em sala de aula e ser habilidoso, em relação aos seus colegas, diminui a percepção de que será julgado negativamente. Os autores, pesquisando essa relação, relatam que os adolescentes que se perceberam como socialmente competentes se sentiram pouco ameaçados ao pedir ajuda e mostraram mais probabilidade de pedir ajuda, quando necessário.

Além da percepção de competência social, a percepção de competência cognitiva também exerce influência sobre a estratégia de pedir ajuda. Percepção de competência cognitiva diz respeito às percepções dos estudantes sobre suas habilidades acadêmicas, ou seja, envolve suas crenças sobre suas capacidades de compreender e realizar suas tarefas escolares (Pintrich & Schunk, 1996). Segundo Pintrich e DeGroot (1990), os estudantes que acreditam em suas capacidades têm mais probabilidade de usar estratégias cognitivas e auto-regularem suas próprias aprendizagens.

De modo geral, os sentimentos dos estudantes desempenham um papel decisivo para a realização da tarefa escolar. Ao longo da etapa inicial do processo de escolarização, suas decisões e ações em relação ao pedir ajuda são influenciadas por esse sentimento, pelas atitudes e pelas percepções relativas aos seus professores e colegas de classe. No ensino médio, esses sentimentos, que influenciam o pedir ajuda como uma estratégia de aprendizagem, tornam-se crescentemente complexos (Newman, 1998).

Os diferentes sentimentos em relação aos professores e aos colegas de sala se refletem na escolha do estudante sobre quem é a melhor pessoa a quem pedir ajuda. De

modo geral, os estudantes do ensino fundamental preferem procurar o professor a colegas, quando eles precisam de ajuda com tarefas escolares (Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984). Os estudantes acreditam que pedir ajuda ao professor é mais provável que resulte em aprendizagem e menos provável que o professor pense que eles são “burros” (Newman & Goldin, 1990).

Os sentimentos do estudante sobre a pessoa que irá ajudá-lo exercem uma forte influência na estratégia de pedir ajuda e afetam a interação social da sala de aula. De acordo com Newman (1994), tais sentimentos, de modo geral, refletem um processo desenvolvimentista, características pessoais e ambientais.

A avaliação do estudante sobre os custos e os benefícios de pedir ajuda faz a mediação entre o estudante ter a habilidade para usar a estratégia e espontaneamente usá-la (Paris & Newman, 1990). Ao longo do processo de escolarização, atitudes positivas e negativas dos professores trazem conseqüências em relação às vantagens e aos sacrifícios de se pedir ajuda, influenciando de forma complexa a decisão do aluno sobre o que fazer, quando ele se depara com alguma dificuldade acadêmica. Já nos primeiros anos escolares, os alunos mostram consciência do custo de se pedir ajuda, e a sua decisão em pedir ou não ajuda parece depender apenas do grau em relação ao qual sentem que serão beneficiados com a ajuda do professor. Já para os estudantes mais velhos e de séries mais avançadas o custo de pedir ajuda tem um papel mais proeminente na tomada de decisão (Newman, 1990, 2006). Os estudantes do ensino médio avaliam tanto o custo quanto o benefício de utilizar a estratégia de pedir ajuda, mas o medo de parecer “burro” perante o professor e os colegas da classe é uma barreira muito forte para se solicitar ajuda (Ryan & Pintrich, 1997; Ryan, Gheen & Midgley, 1998).

Newman (2006) chama atenção para o fato de que as crianças também apresentam percepções negativas em relação à ajuda oferecida pelos adultos. Alguns alunos de 2ª série temem reações negativas do professor, se eles pedirem ajuda. Sentem que os professores vão pensar que são “burros”, ao pedirem ajuda (Newman & Goldin, 1990). Os custos percebidos de ir ao professor pedir ajuda são reforçados, quando o professor parece não ser desejoso de ajudar e, além disso, Van der Meij (1988) ressalta que comentários de professores, tais como “Se você tivesse prestado atenção, agora não precisaria de ajuda”,

não apóiam os estudantes a solicitarem ajuda. No contexto de sala de aula, os alunos distinguem quais professores levam à ansiedade e ao medo de parecerem “burros” e quais apóiam e dão suporte para o aluno fazer perguntas e questionar durante as aulas (Newman, 2006).

De acordo com Newman (1998), ao longo do ensino fundamental, as crenças dos estudantes sobre os benefícios de pedirem ajuda ao professor apresentam um efeito positivo e o encorajamento, por parte do professor, influencia sobremaneira a intenção de o aluno pedir ajuda. Já no ensino médio, as crenças sobre os custos começam a competir com os benefícios, inibindo a estratégia de pedir ajuda. O autor ressalta que os alunos do ensino fundamental também têm consciência dos custos de pedir ajuda, mas é principalmente no ensino médio que os pensamentos e os medos em relação aos custos assumem papel mais proeminente nas decisões dos alunos de pedirem ou não ajuda (Newman, 1990; Newman & Schwager, 1993).

2.3.3 – A Estratégia de Pedir Ajuda e o Contexto de Sala de Aula

As características da sala de aula que influenciam o uso da estratégia de pedir ajuda incluem a disponibilidade de uma pessoa que possa ajudar, a estrutura das atividades, o grau de comparação que existe entre os estudantes e o grau de controle exercido pelo professor.

As metas contextuais ou de sala de aula estão embutidas nas características estruturais do ambiente de aprendizagem. Esses objetivos podem ser de dois tipos: enfatizar a aprendizagem e o domínio da tarefa ou enfatizar a *performance* e a habilidade (Ames, 1992). Em uma sala de aula voltada para a aprendizagem, o professor enfoca a importância do domínio da tarefa e da autonomia e dá ao estudante um *feedback* que garanta o desenvolvimento intelectual e social do aluno. Nesse ambiente, o sucesso do aluno é visto como dependente do esforço e há o encorajamento para pedir assistência, quando necessário. Por outro lado, em uma sala de aula que valoriza a *performance*, o professor ressalta a importância de o aluno ter boas notas e de ser competente. Nesse ambiente, o sucesso do estudante depende de sua habilidade e desempenho, portanto, o professor encoraja menos os alunos a pedirem assistência acadêmica. O *feedback* dado por esse

professor, em geral, é baseado em comparações do aluno com os resultados dos outros colegas da classe (Butler & Neuman, 1995; Newman, 1991, 1994; Ryan & Pintrich, 1997; Ryan, Gheen & Midgley, 1998).

De modo geral, a estrutura de sala de aula voltada para o desenvolvimento da meta aprender tem sido encontrada como relacionada positivamente ao pedido de ajuda adaptativo (Butler & Neuman, 1995; Newman & Schwager, 1995; Ryan & Pintrich, 1997). Já a organização de sala de aula que se volta para a meta *performance* tem sido associada com o evitar pedir ajuda (Ryan & Pintrich, 1997; Ryan, Gheen & Midgley, 1998).

Guimarães (2004) explicita que diversas variáveis psicológicas influenciam o sucesso escolar do aluno, todavia, ressalta que os fatores sociais, relativos ao relacionamento com os pais, os irmãos, os professores e os colegas são essenciais na dinâmica do envolvimento dos alunos com a escola. A autora destaca também a necessidade de pertencer como uma variável subjacente, no que se refere ao envolvimento do aluno com a escola. Apesar de poucas pesquisas relativas à investigação dessa relação, os resultados apontam efeitos positivos, ou seja, estudantes que relatam sentimento de pertencimento ou de vinculação com as pessoas do contexto escolar apresentam níveis mais elevados de confiança, de emoções positivas, enfrentam o desafio de maneira mais adaptativa, empregam mais esforço e, de modo geral, obtêm maior sucesso na aprendizagem (Guimarães, 2004).

Dada a natureza social do pedir ajuda, o clima social da sala de aula influencia o comportamento de pedir ajuda do aluno. Uma sala de aula caracterizada pela amizade, preocupada com o estudante e que apóia suas necessidades faz com que ele se sinta mais à vontade, interagindo freqüentemente com o professor e com os outros estudantes (Ryan *et al.*, 2001). Segundo Berndt (1999), a definição de amizade envolve ajuda e apoio um ao outro. A qualidade da amizade fornece um contexto interpessoal, no qual a criança se sente à vontade em expressar suas necessidades de ajuda, facilitando o uso dessa estratégia entre pares. DeCooke e Nelson-Le Gall (1989) examinaram o pedido de ajuda entre pares de estudantes de 3ª e 5ª séries. Os dados indicaram que, onde havia maior familiaridade e amizade entre os estudantes, era mais provável ocorrer o pedido de ajuda.

A relação professor-aluno também é fundamental no contexto da sala de aula. Urdan e Schoenfelder (2006) consideram que o apoio do professor tem um efeito direto sobre as atitudes dos estudantes em relação aos seus objetivos acadêmicos e sociais. Os professores, percebidos pelos alunos como cuidadosos, apresentam qualidades similares às dos pais. Eles impõem regras e estruturas, ao mesmo tempo em que promovem a autonomia. Essas qualidades incluem uma comunicação democrática, na qual o professor ouve o que o aluno tem a dizer, envolve também o respeito pelas diferenças individuais, sendo a relação interpessoal caracterizada pelo carinho e pela paciência e pelo *feedback* construtivo do professor (Noddings, 1992).

Pesquisando a relação interpessoal no contexto escolar, Wentzel (1994, 1997) demonstrou que a percepção do estudante de uma relação positiva com seu professor estava associada ao objetivo de ser socialmente responsável. Além disso, a percepção de uma relação boa com o professor influenciou sobretudo os interesses do estudante em relação à escola, mais do que o apoio de pais e pares. A percepção de amizade com o professor emergiu como um forte indicador do pedir ajuda de alunos do ensino fundamental e médio, na pesquisa de Newman e Schwager (1993).

Além da importância da relação entre pares e entre professor-aluno, bem como a necessidade de pertencer dos alunos, Newman (1998) observa que a estrutura da sala de aula influencia os sentimentos do estudante acerca desse ambiente e, por consequência, o seu pedido de ajuda. A organização das atividades em sala de aula retrata como o professor estabelece as regras, como ocorre a interação professor-aluno e a comunicação entre os estudantes. Diferentes tipos de atividades, como, por exemplo, atividades com a classe toda, individual ou em pequenos grupos, estão associadas a uma específica interação social e a diferentes atitudes de pedir ajuda (Ames, 1992).

Os professores geralmente empregam diferentes tipos de estruturas de atividades em suas aulas, tais como: atividades individuais, em pequenos grupos e atividades com toda a classe. Para cada tipo de atividade, existem várias regras e expectativas, tanto implícitas quanto explícitas, em relação à instrução da atividade, à organização do espaço, à interação professor-aluno e à comunicação entre os estudantes. Cada tipo de atividade restringe ou favorece, cada qual a seu jeito, o pedido de ajuda do estudante (Newman, 2000).

Quando a atividade a ser realizada pelo aluno enfatiza o individual, o professor espera que ele realize sozinho a tarefa e que persista, sem contar com a ajuda de alguém. Nessa estrutura, a norma social enfoca a importância de não perturbar os colegas de classe. Se algum aluno precisa de ajuda, ele geralmente procura o professor, que, por sua vez, tende a esperar que o aluno não necessite de assistência durante essa atividade (Van der Meij, 1988).

Por outro lado, durante atividades com toda a sala, o professor frequentemente apresenta uma nova lição para a classe inteira. Nessa organização, há um nível de controle muito alto por parte do professor. Os questionamentos tendem a ser dele para os alunos e não dos alunos para ele. Diante de todos os colegas, o aluno experiencia uma forte sensação de comparação social e talvez possa sentir-se embaraçado, o que pode inibi-lo de fazer perguntas e de pedir ajuda (Newman, 1994, 2000; Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001; Karabenick, 2004; Urdan & Schoenfelder, 2006).

Um terceiro tipo de estrutura de sala de aula é a atividade em pequenos grupos, o que promove a interação dos alunos, visto que estes solicitam e fornecem ajuda. Estudantes, trabalhando em pequenos grupos, em contraste com atividades individuais e com a classe toda, mostram mais probabilidade de pedir ajuda dos seus colegas (Nelson-Le Gall & Glor-Scheib, 1985; Newman, 1991).

O trabalho colaborativo em pequenos grupos facilita a estratégia de pedir ajuda. Primeiramente, o trabalho em grupo favorece a iniciativa, por parte do estudante, e o seu engajamento na tarefa, por causa de falta de comparação social e competitividade. Newman (1998) observa que a característica mais saliente das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio – e que inibe o pedir ajuda – é o grau de comparação normativa em sala de aula. O autor afirma que salas de aula baseadas na comparação normativa promovem a competitividade e os estudantes podem julgar-se negativamente. Sob essas condições, os estudantes invariavelmente são relutantes em pedir ajuda.

Em segundo lugar o trabalho colaborativo pode facilitar o engajamento na tarefa, porque eles têm um maior senso de controle sob sua própria aprendizagem. O controle exercido pelo professor é inversamente relacionado ao exercido pelo estudante sob sua própria aprendizagem, como pedir ajuda. Estudantes com um bom desempenho escolar,

geralmente, têm autonomia e possibilidade de se autodirecionar, interagindo ativamente com o professor e os colegas. Já os estudantes com baixo desempenho escolar geralmente percebem que estão sendo controlados e não se oferecem espontaneamente para fazer e responder questões; na realidade, aprendem a ser passivos (Newman, 1998). Além disso, os alunos que trabalham colaborativamente tendem a falar mais um com o outro, o que pode facilitar o pedir ajuda (Newman, 2000).

Como pode ser constatado, diversas variáveis influenciam a estratégia de pedir ajuda. As demográficas, como idade e série, e as características pessoais dos alunos parecem sobremaneira influenciar o uso dessa estratégia. Se, por um lado, com o avançar da idade e da escolaridade, os alunos demonstram ter maior domínio no uso dessa estratégia e reconhecem a importância do pedir ajuda, por outro, há uma diminuição do seu uso. A relação entre o uso da estratégia de pedir ajuda e a idade revela-se complexa e demanda pesquisas mais aprofundadas.

Variáveis psicológicas, como motivação e auto-eficácia, também exercem influência quanto ao uso dessa estratégia. Quanto maior a motivação intrínseca e a crença de auto-eficácia, mais os alunos pedem ajuda e de forma mais adaptativa à sua aprendizagem. Além disso, há que se destacar o ambiente social da escola e a relação entre alunos e entre professor e aluno. Como a estratégia de pedir ajuda requer a interação de pessoas, esta é influenciada pelo contexto da sala de aula, que inclui atitudes em relação à aprendizagem, normas de interação social, aceitação das idéias e dos erros e das estruturas de aprendizagem, estabelecidas pelo professor, que influencia o pedir ajuda do aluno, tanto na relação pessoal que é estabelecida, quanto na forma como estrutura as atividades. Os resultados das pesquisas evidenciam que atividades colaborativas podem facilitar o desenvolvimento de competência e o senso de controle da criança em relação ao pedir ajuda.

A partir da revisão da literatura realizada, constatou-se que as pesquisas focando o uso da estratégia de pedir ajuda, no contexto educacional, se iniciou presumivelmente a partir da década de 80 do século passado. A literatura internacional apresenta vastas pesquisas acerca da temática, enfocando os diferentes níveis de ensino. Além disso, o pedir ajuda também é estudado na área da saúde, que apresenta amplas pesquisas, demonstrando

a importância de pedir ajuda no tratamento de doenças e para as pessoas vítimas de violência (Barney, Griffiths, Jorm, Christensen, 2006; Dawson, Grant, Stinson, Chou, 2006). Já na literatura nacional, é escassa. Não foi encontrada pesquisa que abordasse especificamente a estratégia de pedir ajuda no repertório dos estudantes brasileiros do ensino fundamental, nem que relacionasse a estratégia de pedir ajuda com variáveis de interesse.

No entanto, cabe salientar que o tema estratégia de pedir ajuda foi encontrado em estudos nacionais, desenvolvidos por Boruchovitch (1995, 1998, 1999, 2006b); Costa (2000); Schiliper, (2001) e Serafim (2004). De maneira geral, pode-se constatar que a estratégia de pedir ajuda compõe o repertório de estratégias dos estudantes brasileiros.

Nas pesquisas realizadas por Costa (2000) e Schiliper (2001), alunos das séries iniciais do ensino fundamental relataram mais o uso da estratégia de pedir ajuda do que os alunos das séries mais avançadas. No estudo de Serafim (2004), o pedir ajuda foi mencionado por alunos, tanto da série inicial quanto da mais avançada. Nesses estudos, a estratégia de pedir ajuda apareceu principalmente em situações de aprendizagem em sala de aula, para redigir uma redação, para lidar com a compreensão, para realizar a lição de casa, para se preparar e realizar uma prova.

Já no estudo de Boruchovitch (2006), a estratégia de pedir ajuda foi a mais mencionada pelos alunos, emergiu em 12 das 15 perguntas realizadas na entrevista. Entretanto, a estratégia de pedir ajuda apresentou tendência oposta à apontada na literatura. Os alunos mais velhos, mais avançados na série escolar e os repetentes mencionaram mais pedir ajuda para lidar com as situações de aprendizagem. Boruchovitch (2006) ressalta a necessidade de que estudos aprofundem o uso da estratégia de pedir ajuda, visto que ela foi uma das mais referidas pelos alunos.

Tendo em vista a importância da estratégia de aprendizagem pedir ajuda e a ausência de estudos nacionais específicos sobre ela, em nosso meio, optou-se, na presente pesquisa, por verificar as concepções de alunos sobre o pedir ajuda e examinar como o pedir ajuda se relaciona com as variáveis demográficas série e gênero, bem como com as variáveis motivação e crença de auto-eficácia em estudantes do ensino fundamental.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO DO ESTUDO

O presente estudo é de natureza descritivo-correlacional e apresenta os seguintes objetivos:

3.1 – OBJETIVOS

- ✓ Conhecer a concepção de pedir ajuda de alunos do ensino fundamental.
- ✓ Averiguar as relações entre a estratégia de pedir ajuda no que se refere à série escolar e ao gênero.
- ✓ Identificar as relações entre a estratégia de pedir ajuda e a orientação motivacional, assim como a auto-eficácia dos estudantes.

3.2 - PARTICIPANTES

A amostra foi composta de 159 estudantes de ambos os sexos, sendo 59 alunos de 2ª série, 58 estudantes de 3ª série e 42 alunos de 4ª série, de uma escola pública do ensino fundamental de Campinas. Dos participantes 46% eram meninos e 54 % eram meninas. A faixa etária variou de 7 a 11 anos.

3.3 - Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, a fim de que fosse realizada dentro dos princípios éticos estabelecidos por esse órgão competente. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o nº 754/2007.

A escola em que foi realizada a pesquisa foi contatada e a pesquisadora se reuniu com a direção e a coordenação escolar e explicou seus objetivos, bem como sua

importância para a produção e o avanço do conhecimento acadêmico e do conhecimento pedagógico. Foi garantido à direção da escola que esta não teria seu nome mencionado, que a coleta de dados com os alunos seria realizada nos horários de maior conveniência da instituição.

Foi solicitado aos pais ou responsáveis pelas crianças das séries estudadas uma autorização por escrito para a participação das mesmas na pesquisa (Anexo 1). Foi enviado aos pais, por intermédio da própria criança, um termo, esclarecendo os objetivos da pesquisa e a importância da participação dos alunos. Bem como, foram informados que a participação era voluntária. Foi assegurado o caráter confidencial da pesquisa e que esta não influenciaria no desempenho escolar do aluno. Além disso, os responsáveis também foram assegurados da ausência de prejuízo decorrente da não participação.

Antes de iniciar a coleta de dados foi realizado um estudo-piloto tendo como objetivo testar os procedimentos de coleta de dados e os instrumentos que se seguem: Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar (Serafim; Boruchovitch & Newman, 2007); Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças (Neves & Boruchovitch, 2004); Roteiro de Avaliação de Auto-Eficácia (Medeiros & Loureiro, 1999) e Entrevista - Conhecendo a Concepção do Pedir Ajuda de Alunos (Serafim; Boruchovitch & Brenelli, 2007). O estudo-piloto revelou boa compreensão dos estudantes, acerca dos instrumentos. Não foi necessária qualquer revisão nos procedimentos de coleta de dados que foram utilizados. Tanto o estudo piloto como a coleta de dados foram realizados na sala de vídeo da escola. É uma sala que além de ter aparelhos eletrônicos como televisão e DVD, também disponibilizava de carteiras e cadeiras para acomodar a pesquisadora e os participantes. Possuía boa iluminação e ventilação, sendo bastante agradável para a coleta de dados.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos em dias diferentes. No primeiro, buscou-se conhecer a motivação para aprender e a crença de auto-eficácia dos alunos. O segundo momento destinou-se investigar o uso da estratégia de pedir ajuda.

Inicialmente foram aplicadas a Escala de Auto-Eficácia e a Escala de Motivação, a fim de investigar como as variáveis motivação e auto-eficácia se relacionam com a estratégia de pedir ajuda por parte dos alunos. Os dados foram coletados em grupos de dez

alunos. A pesquisadora fez a leitura em voz alta de todos os itens e acompanhou o preenchimento das escalas pelos participantes

A fim de conhecer o uso e a concepção da estratégia de pedir ajuda foi utilizada a Prancha e a Entrevista Para Avaliação da Concepção do Pedir Ajuda. Esses instrumentos foram apresentados para cada estudante, individualmente, pela pesquisadora, que anotou, na íntegra, as respostas dadas pelos alunos.

Para finalizar foi administrada a Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar em grupo de dez alunos, também pela pesquisadora, que fez a leitura, em voz alta, de todos os itens do instrumento e acompanhou o seu preenchimento.

3.4 – INSTRUMENTOS

3.4.1 - Prancha Para Avaliação da Concepção do Pedir Ajuda de Alunos (Serafim, Boruchovitch & Brenelli, 2007) (Anexo 2)

A Prancha para Avaliação da Concepção do Pedir Ajuda foi desenvolvida por Serafim, Boruchovitch & Brenelli (2007), a partir da literatura da área. A fim de motivar o participante a responder sobre sua concepção de pedir ajuda, optou-se por iniciar a coleta de dados com uma prancha com ilustração de uma história a ser apresentada, trazendo uma situação-problema que suscita o uso da estratégia de pedir ajuda. Foi elaborada uma prancha que foi utilizada com os participantes de ambos os sexos. Após a emergência da estratégia de pedir ajuda por parte da amostra, os participantes responderam à entrevista a seguir, a fim de melhor conhecerem a concepção deles acerca do pedir ajuda.

3.4.2 - Entrevista - Conhecendo a Concepção do Pedir Ajuda de Alunos (Serafim, Boruchovitch & Brenelli, 2007) - (Anexo 3)

A entrevista foi elaborada por Serafim, Boruchovitch & Brenelli (2007), a partir da literatura da área. Esse instrumento é composto de 10 questões abertas, que têm como finalidade verificar a concepção de alunos do ensino fundamental, sobre o uso da estratégia de pedir ajuda. Optou-se por aplicar esse instrumento após a utilização da Prancha, na

medida em que ambos se relacionam com o objetivo de identificar a concepção do pedir ajuda por parte dos participantes.

3.4.3 - Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar – Tradução e Adaptação de Serafim, Boruchovitch & Newman (2007) do *The Mathematics Learning in the Classroom Questionnaire* (Newman, 1990) (Anexo 4)

Instrumento baseado na tradução e na adaptação do *The Mathematics Learning in the Classroom Questionnaire* (MLCQ, de Newman, 1990), realizada por Serafim, Boruchovitch e Newman (2007). Num primeiro momento, o autor foi contatado e autorizou o uso, a tradução e a adaptação do mesmo no contexto brasileiro. O instrumento original apresenta o formato de escala *Likert* e consta de quatro subescalas em relação à aprendizagem da matemática: percepção do ambiente de sala de aula (9 itens); estratégias de sala de aula (18 itens); atitudes e crenças sobre pedir ajuda (10 itens) e atitudes, crenças e metas de realização (13). Cada subescala possui instruções próprias relativas ao seu conteúdo.

Inicialmente, a tradução desse instrumento foi feita por duas pessoas, isoladamente. Uma delas tem experiência de ter morado, mais de cinco anos, em um país de língua inglesa, e a outra possui um domínio adequado do idioma, proveniente de estudos particulares da língua. A concordância na tradução dos itens foi estimada e ficou em torno de 85%. É importante ressaltar que as divergências não foram no sentido original da palavra, mas sim na tradução e na adaptação da mesma para o contexto dos estudantes brasileiros. As poucas discordâncias foram resolvidas por consenso, prevalecendo a melhor tradução do item para a sua aplicação no contexto brasileiro.

Como etapa final dos procedimentos de tradução, foi solicitado a um estudante norte-americano que fizesse a versão do instrumento para o inglês (*back translation*). A concordância na tradução dos itens foi estimada e ficou em torno de 90%. Acredita-se que os cuidados metodológicos tomados, no que concerne à tradução e à adaptação do instrumento, permitiram a mensuração da variável estudada de maneira válida e confiável.

Após análise das traduções e das adaptações da escala, o instrumento foi mantido em forma de escala *Likert*. Foi consenso entre as tradutoras não limitar o pedir ajuda à matemática, e sim adequar as questões de modo que se pudesse avaliar o pedir ajuda em situações variadas da aprendizagem escolar, por ser esse o objetivo principal do presente estudo. Cabe mencionar que a escala original possui cinco alternativas de respostas, sendo de 1 (totalmente falso) até 5 (totalmente verdadeiro). Foi consenso também adotar as alternativas “sempre”, “às vezes” e “nunca”, visto que a experiência prévia em avaliação psicoeducacional tem revelado que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental têm dificuldades com instrumentos com muitas opções de respostas, sendo essas três as mais utilizadas com crianças em estudos anteriores do orientador. Maiores informações sobre esses estudos podem ser encontrados em Boruchovitch (2006 b).

Assim, a escala traduzida e adaptada foi composta de cinco subescalas, que buscam investigar a estratégia de pedir ajuda em relação: à percepção do ambiente de sala de aula e o pedir ajuda (8 itens), às estratégias de sala de aula e o pedir ajuda (9 itens), às situações nas quais se pede ajuda (12 itens), às atitudes e às crenças sobre pedir ajuda (14 itens) e atitudes, crenças e metas de realização (22 itens). É relevante salientar que a subescala “estratégia de sala de aula”, do instrumento original (Newman, 1990), é composta de duas partes: “estratégias de sala de aula e o pedir ajuda” e “situações nas quais se pede ajuda”. A primeira parte dessa subescala refere-se às diferentes atitudes e comportamentos que os alunos podem ter, durante a realização de uma tarefa. Já a segunda parte diz respeito aos momentos em que os alunos estão tendo dificuldade com a atividade acadêmica e precisam tomar a decisão de pedir ou não ajuda.

Cada item possui três alternativas de resposta: “sempre”, “às vezes” e “nunca”. Para a resposta “sempre”, atribuem-se 3 pontos, para a resposta “às vezes”, 2 pontos, e para “nunca”, 1 ponto. Pode-se mencionar como exemplo desse instrumento o seguinte item: “A professora me deixa fazer perguntas durante a aula.”: () sempre () às vezes e () nunca. Apenas um item, “Eu acho que posso tirar uma nota baixa se não receber ajuda”, apresenta a pontuação invertida, ou seja, para a resposta “sempre” será atribuído 1 ponto, para resposta “às vezes”, 2 pontos, e para “nunca”, 3 pontos.

3.4.4 - Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças (Neves & Boruchovitch, 2004) – (Anexo 5)

Este instrumento é composto de 34 assertivas, redigidas na primeira pessoa do singular, no formato de escala *Likert*. Cada questão oferece como possibilidade de resposta à frequência “sempre”, “às vezes” e “nunca”. Um exemplo de item desse instrumento é: “Eu estudo porque estudar é importante para mim.”: () sempre () às vezes e () nunca.

O alpha de Cronbach foi de 0,80 revelando boa consistência interna do instrumento. A análise fatorial revelou a existência de dois fatores, condizentes com os pressupostos teóricos, que deram origem ao instrumento. O Fator 1, Motivação Intrínseca, foi composto pelos 17 itens ímpares propostos. Apresentou eigenvalues de 6,00, explicando 17,68% da variância total. E Fator 2, Motivação Extrínseca, foi composto por 14 itens, dos 17 iniciais. Apresentou eigenvalues de 4,32, explicando 12,71% da variância total (Neves & Boruchovitch, 2007).

3.4.5 - Roteiro de Avaliação de Auto-Eficácia (Medeiros & Loureiro, 1999) – (Anexo 6)

O instrumento focaliza a autopercepção do aluno quanto ao seu desempenho acadêmico e à sua capacidade de realização das atividades escolares. A escala é composta de 20 afirmativas, sendo 12 relacionadas à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico e 8 afirmativas relativas também à percepção do desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares. Cada questão deve ser respondida como “sim” ou “não”. Um exemplo de item desse instrumento é: “Na escola eu tenho me saído bem.”: () sim () não.

Em um estudo preliminar, com 20 crianças de idade entre oito e dez anos, o índice de estabilidade (teste e reteste) atingido em duas avaliações, com intervalo de 28 dias, foi de 92% de concordância bruta (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000).

3.5 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As respostas dos participantes acerca da estratégia de pedir ajuda foram estudadas por análise de conteúdo (Bardin, 1991) utilizando um sistema de categorização de resposta para cada questão. Conforme descrito por Boruchovitch (1993), cada categoria foi definida operacionalmente a fim de aumentar a consistência da análise de dados e um conjunto de regras para a classificação das repostas foi cuidadosamente desenvolvido por Serafim e Boruchovitch (Anexo 8). Cabe destacar que durante o processo de categorização, dois juízes independentes foram escolhidos, com a finalidade de classificar as respostas dos participantes de acordo com as categorias estabelecidas para cada questão. Cada juiz analisou 12 repostas dadas por diferentes participantes que foram selecionadas aleatoriamente. A porcentagem de correspondência obtida na “Prancha Para Avaliação da Concepção do Pedir Ajuda de Alunos” foi de 100% e na “Entrevista - Conhecendo a Concepção do Pedir Ajuda de Alunos” variou de 90 a 80%.

Foram utilizados também os procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Tendo em vista que o primeiro objetivo do trabalho era conhecer a concepção dos estudantes acerca da estratégia de pedir ajuda foi realizado a análise de cluster com os itens que compõem a “Escala Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” com o propósito de agrupar estudantes com percepções similares em relação a essa estratégia.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, os resultados serão apresentados considerando os objetivos propostos pelo presente estudo. Vale lembrar que o trabalho é composto de duas etapas. Assim, primeiramente, serão descritos os dados dos instrumentos abertos e, num segundo momento, os dos instrumentos objetivos.

4.1 – ANÁLISE DOS DADOS: INSTRUMENTOS ABERTOS

A seguir serão apresentados os dados obtidos mediante entrevista com os alunos. A Tabela 1 apresenta os dados relativos à identificação dos participantes. A amostra, nessa etapa de análise, contou com a participação total de 60 estudantes, sendo 20 de cada série escolar, com idade de 7 a 10 anos e de ambos os sexos. Esses participantes foram aleatoriamente selecionados, através de sorteio, entre aqueles cujos pais autorizaram a participação e que compuseram a parte qualitativa do presente estudo. Cabe mencionar que o número de respostas pode ser superior ao número de participantes, uma vez que foi permitido mencionar mais de uma para cada situação proposta.

Tabela 1: Dados demográficos da amostra

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Idade	7 anos	12	20
	8 anos	21	35
	9 anos	16	26,7
	10 anos	11	18,3
Gênero	Masculino	30	50
	Feminino	30	50
Série	2 ^a	20	33,3
	3 ^a	20	33,3
	4 ^a	20	33,3

4.1.2 – Pedir ajuda e dados demográficos

A primeira parte dessa entrevista foi realizada com uma prancha, contendo uma história, a fim de suscitar no participante a estratégia de pedir ajuda.

A situação-problema proposta pela prancha foi a seguinte: “Ana e Pedro vão viajar de férias com seus pais para a casa de seus avós. Eles organizaram uma mala cheia de seus brinquedos favoritos para levar. A mala ficou muito pesada. Agora eles não conseguem carregá-la. Se você estivesse na situação deles, o que você faria para colocar essa mala no carro, com todos os brinquedos de que eles tanto gostam?”.

Conforme pode ser observado na Tabela 2, a estratégia de pedir ajuda foi bastante mencionada pela maior parte da amostra, sugerindo que ela é muito importante no repertório de resolução de problemas.

Uma outra categoria que emergiu na análise de dados foi “Outra Solução” e, como exemplos de respostas para esta categoria, têm-se:

Participante 21: “Eu tirava um pouco dos brinquedos para a caixa ficar mais leve, colocava a caixa no carro e depois colocava o resto dos brinquedos na caixa”.

Participante 31: “Eu colocava primeiro a caixa e depois os brinquedos”.

Tabela 2: Porcentagem de respostas relativas à prancha

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Procurar assistência social	37	61,7
Outra solução	20	33,3
Não sei	3	5
Total	60	100

Em seguida, os participantes foram questionados sobre a sua concepção de pedir ajuda. A maior parte da amostra associou a estratégia de pedir ajuda com a dificuldade ou a falta de conhecimento para resolver sozinho alguma situação. Como exemplo de resposta para essa categoria têm-se:

Participante 13: “É quando você precisa muito de alguma coisa que você não consegue fazer”.

Participante 49: “Quando a gente não sabe fazer alguma coisa”.

Outros participantes definiram a estratégia de pedir ajuda como a ação de solicitar ajuda. Podem-se apresentar os seguintes exemplos:

Participante 59: “É pedir para alguém fazer uma coisa”.

Participante 60: “É chamar uma pessoa e pedir o que você quer que ela faça”.

Tabela 3: Porcentagem de respostas para a questão 1: “O que é pedir ajuda, para você?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Impossibilidade de realização independente	33	55
Busca de apoio	14	23,3
Não sei	13	21,7
Total	60	100

Conhecer a percepção do estudante acerca da criança que pede ajuda era a finalidade da questão 2. Verificou-se que a maioria de suas respostas relacionou a criança que pede ajuda a características gerais do ser humano. Como exemplo de resposta para essa categoria, pode-se apresentar:

Participante 21: “Ela é fraca”.

Participante 17: “É uma criança boa e legal”.

É interessante notar que um valor expressivo de estudantes não soube conferir características a uma criança que pede ajuda.

Tabela 4: Porcentagem de respostas para a questão 2: “Para você, como é uma criança que pede ajuda?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Atributos Gerais	26	43,3
Não Sei	16	26,7
Impossibilidade de Realização independente	11	18,3
Pedido Verbal e Comportamento Valorizado	7	11,7
Total	60	100

Saber se a criança utilizava a estratégia de pedir ajuda e por que eram o objetivo da questão 3. Do total de participantes, apenas um estudante da 3^a série afirmou que não pedia ajuda.

Constatou-se que a principal explicação dada pela maior parte da amostra para o uso do pedir ajuda foi a inabilidade para enfrentarem sozinhos uma situação adversa. Como exemplos de respostas apresentam-se:

Participante 1: “Porque eu não estou conseguindo fazer alguma coisa.”

Participante 13: “Porque às vezes é difícil fazer alguma coisa”.

A Tabela 5 mostra um valor expressivo de participantes que afirmaram desconhecer ou não saber explicar o motivo pelo qual solicitam ajuda.

Tabela 5: Porcentagem de respostas para a questão 3: “Você pede ajuda? Por quê?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Impossibilidade de realização independente	52	88,1
Não Sei	6	10,2
Prazer de pedir ajuda	1	1,7
Total	59	100

Investigar em quais circunstâncias o estudante pede ajuda foi o tema tratado na questão 4. Observou-se que a maioria das respostas fornecidas pelos participantes referia-se às atividades escolares. Como exemplo dessa categoria, têm-se as seguintes respostas:

Participante 18: “Na lição de casa, quando tem alguma coisa que eu não entendo”.

Participante 38: “Na lição de casa tem coisa que eu não sei como escrever”.

Outros participantes mencionaram que pedem ajuda nos momentos de dificuldade para realizarem uma ação independentemente. Como exemplos de respostas podem-se apresentar:

Participante 14: “Para pegar as coisas que estão no alto”.

Participante 31: “Quando quebra alguma coisa, para carregar coisas pesadas e para ir buscar alguma coisa”.

Tabela 6: Porcentagem de resposta para a questão 4: “Em que situações você pede ajuda?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Situações escolares	30	44,1
Impossibilidade de realização independente	26	38,3
Momentos difíceis	6	8,8
Não sei	6	8,8
Total	68	100

Visando conhecer a forma que o estudante utiliza para pedir ajuda, respostas à questão 5 mostraram que o pedido de ajuda ocorre verbalmente, isto é, ou o aluno chama uma pessoa ou vai até ela e manifesta o seu pedido de ajuda. Para exemplificar, podem-se destacar as respostas:

Participante 25: “Eu falo assim: ‘Você pode me ajudar?’”.

Participante 26: “Eu chamo a pessoa e pergunto se ela pode me ajudar”.

Outros participantes afirmaram que também expressam o pedido de ajuda de maneira verbal, porém utilizando formas socialmente valorizadas. Como exemplo, podem-se expor as respostas:

Participante 44: “Eu falo com educação”.

Participante 55: “Eu peço por favor para a pessoa me ajudar e depois eu falo obrigada”.

Tabela 7: Porcentagem de resposta referente à questão 5: “Como é que você pede?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Pedido oral simples	31	52,5
Pedido oral com ênfase na sua adequação social	25	42,4
Não sei	3	5,1
Total	59	100

A quem os participantes pedem ajuda foi o tema da questão 6. A Tabela 8 mostra que eles mencionaram pedir mais ajuda aos familiares. Poucos estudantes citaram pedir ajuda aos colegas e menos ainda aos docentes.

Tabela 8: Porcentagem de resposta da questão 6: “Para quem você mais pede ajuda?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Familiares	51	86,4
Colegas	7	11,9
Docentes	1	1,7
Total	59	100

Saber a quem o aluno recorria em momentos de dificuldades foi tratado na questão 7. A maior parte da amostra relatou ser a mãe a principal pessoa que os ajuda em um momento de necessidade, em seguida foi o pai. Recorrer ao colega num momento de dificuldade foi pouco citado pelos participantes.

É importante ressaltar que, nesta questão, a categoria pedir ajuda ao professor (Tabela 9) não emergiu.

Tabela 9: Porcentagem de respostas da questão 7: “Em momentos difíceis, quem é que ajuda você?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Mãe	46	44,6
Pai	28	27,2
Demais Parentes	14	13,6
Irmão / Irmã	11	10,7
Colegas	4	3,9
Total	103	100

Na questão 8, foi perguntado aos estudantes se havia alguma matéria em que eles pediam mais ajuda. Os dados são apresentados na Tabela 10.

A maior parte da amostra relatou pedir mais ajuda na matéria matemática, em seguida, foi português. Já as matérias geografia e educação física foram pouco mencionadas pelos participantes.

Tabela 10: Porcentagem de respostas para a questão 8: “Há alguma matéria na escola em que você pede mais ajuda? Qual?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Matemática	19	34,5
Português	16	29,1
Ciências	10	18,2
História	7	12,7
Geografia	2	3,7
Educação Física	1	1,8
Total	55	100

Ainda nessa questão, foi pedido que os estudantes justificassem por que pedem ajuda nas matérias por eles citadas. Duas categorias de respostas surgiram (Tabela 11).

A principal justificativa dada pelos alunos das três séries investigadas para pedir ajuda em alguma matéria refere-se à dificuldade em realizar a tarefa de maneira autônoma. Exemplos de respostas dadas pelos participantes são expostas a seguir:

Participante 2: “Em Matemática, porque eu não consigo fazer as lições”.

Participante 45: “Sim, História. Porque têm palavras que são difíceis de ler”.

Participante 58: “Sim, Matemática. Porque eu não entendi divisão com dois fatores”.

É interessante notar que poucos alunos justificaram pedir ajuda em alguma matéria por não apreciá-la ou por estudá-la pouco.

Tabela 11: Porcentagem de respostas para a questão 8: “Por quê?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Impossibilidade de realização independente	46	88,5
Desgostar da matéria/ Estudo insuficiente	6	11,5
Total	52	100

A questão 9 indagava se o aluno pedia ajuda em outras matérias além da que ele havia mencionado na questão anterior. Caso não pedisse, deveria justificar por quê. Do total de 60 entrevistados, 20 estudantes disseram que não pediam ajuda em outra matéria, sendo que 7 eram da 2ª série, 9 da 3ª e 4 da 4ª série.

Observando os dados da Tabela 12, tem-se que, em linhas gerais, a maior parte da amostra apresentou como principal justificativa saber resolver as demais tarefas. Expõem-se as seguintes respostas a título de exemplo:

Participante 7: “Não, porque eu consigo fazer sozinho”.

Participante 38: “Não, porque as outras eu sei responder”.

Tabela 12: Porcentagem de respostas para a questão 9: “Você pede ajuda nas outras matérias? Em caso negativo por que não?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Saber resolver	18	90
Preferência pelas matérias	2	10
Total	20	100

Com o objetivo de examinar a compreensão do aluno sobre o porquê ele foi ajudado em um momento de necessidade, as respostas dos participantes à questão 10 evidenciam que, de modo geral, os alunos relataram que foram ajudados devido à qualidade pessoal de quem ofereceu ajuda ou por laços afetivos existentes. Apresentam-se como exemplo as respostas:

Participante 49: “Porque ela é uma pessoa boa e gosta de ajudar as pessoas”.

Participante 53: “Porque nós somos amigos”.

Alguns participantes justificaram a ajuda recebida em função do pedido realizado. Outros alunos associaram a ajuda à dificuldade para fazer algo de maneira independente ou tendo em vista interesses particulares. Para exemplificar, relatam-se as seguintes respostas referentes às categorias encontradas na Tabela 13: “Pela simples solicitação”, “Percepção da dificuldade para a realização independente” e “Interesses particulares”, respectivamente:

Participante 4: “Porque eu pedi”.

Participante 12: “Porque eu não consigo fazer”.

Participante 40: “Porque às vezes ela quer alguma coisa em troca”.

Tabela 13: Porcentagem de respostas para a questão 10: “Quando você precisa de ajuda e alguém lhe dá, você acha que essa pessoa o ajudou por quê?”

<i>Categorias</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Qualidade pessoal e vínculos afetivos	39	65
Pela simples solicitação	7	11,7
Percepção da dificuldade para a realização independente	6	10
Interesses particulares	4	6,7
Não sei.	3	5
Obrigação moral ou religiosa	1	1,6
Total	60	100

Saber se o estudante ofereceria ajuda a alguém que estivesse precisando e por que foram os tópicos abordados na última questão da entrevista. Todos os participantes disseram que ajudariam uma pessoa que estivesse necessitando de sua colaboração. Entre as 7 categorias que surgiram, a principal justificativa dada pelos participantes das três séries escolares foi retribuir alguma ajuda já recebida. Podem-se citar as seguintes respostas como exemplo:

Participante 43: “Sim, porque um dia ela já me ajudou daí eu tenho que ajudar ela também”.

Participante 48: “Sim, porque ele me ajuda e eu tenho que retribuir”.

Uma outra justificativa também citada pelos alunos diz respeito à qualidade pessoal da própria pessoa que está ajudando, bem como reforçando os laços de amizade existente entre eles. Para exemplificar, podem-se destacar as seguintes respostas:

Participante 44: “Sim, porque eu sou gentil”.

Participante 41: “Sim, porque são meus amigos”.

Alguns participantes justificaram ajudar alguém devido à necessidade do colega. Outros afirmaram ajudar em virtude de um valor moral ou religioso, ou em função de interesses particulares. Exemplos de respostas referentes às categorias “Pela necessidade”, “Obrigação moral ou religiosa” e “Interesses particulares” são expostos a seguir:

Participante 13: “Sim, porque a pessoa está precisando da minha ajuda”.

Participante 31: “Sim, porque ela precisa de ajuda”.

Participante 17: “Sim, porque Deus gosta”.

Participante 18: “Sim, porque eu acho que é minha obrigação. Meu pai sempre fala que tem que ajudar o próximo”.

Participante 45: “Sim, porque senão ele não vai mais querer fazer as coisas comigo”.

Participante 57: “Sim, porque quando eu precisar ela vai me ajudar também”.

Tabela 14: Porcentagem de respostas para a questão 11: “Quando alguém que você conhece precisa da sua ajuda você dá?” “Por quê?”

<i>Categories</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Retribuição da ajuda	23	38,3
Qualidade pessoal e vínculos afetivos	15	25
Pela necessidade	7	11,7
Interesses particulares	7	11,7
Pela simples solicitação	3	5
Obrigação moral ou religiosa	3	5
Não sei	2	3,3
Total	60	100

De modo geral, os estudantes revelaram utilizar a estratégia de pedir ajuda para a realização de atividades cotidianas ou acadêmicas. Em linhas gerais, eles associaram o uso da estratégia de pedir ajuda à dificuldade para realizar uma determinada ação de forma independente. Os participantes relataram que a principal forma de pedir ajuda é por meio da manifestação verbal. Indicaram, ainda, que as pessoas a quem eles mais pedem ajuda são os familiares, em especial a mãe. E que as atividades escolares são um dos principais momentos em que solicitam ajuda.

A seguir, será apresentada a análise dos dados dos instrumentos objetivos

4.2 - ANÁLISE DOS DADOS: INSTRUMENTOS OBJETIVOS

Serão apresentados, na Tabela 15, os dados relativos à identificação da amostra total, que, nesta segunda etapa, contou com a participação de 159 estudantes de ambos os sexos e cujas idades variaram de 6 a 11 anos.

Tabela 15: Dados demográficos

<i>Variáveis</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Idade	7 anos	33	20,7
	8 anos	66	41,5
	9 anos	44	27,7
	10 anos	16	10,1
Gênero	Masculino	76	47,8
	Feminino	83	52,2
Série	2 ^a	59	37,1
	3 ^a	59	37,1
	4 ^a	41	28,5

No que diz respeito à descrição dos resultados, primeiramente será apresentado o perfil dos *clusters*, no que se refere à estratégia de pedir ajuda. Em seguida, a relação entre essa estratégia e as variáveis demográficas, série escolar e gênero. Posteriormente, será descrito o perfil dos *clusters*, em relação às variáveis motivação e crença de auto-eficácia.

4.2.1 – Perfil dos Clusters e a Estratégia de Pedir Ajuda

Os dados foram coletados mediante a aplicação do instrumento *Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar* – Tradução e Adaptação de Serafim; Boruchovitch & Newman (2007) do *The Mathematics Learning in the Classroom Questionnaire* (Newman, 1990). Serão comentados apenas os dados que tiveram significância estatística.

A escala de “Avaliação da Estratégia de pedir Ajuda no Contexto Escolar” é composta de 5 subescalas, relativas à estratégia de pedir ajuda (itens 1 a 43) e uma subescala contendo proposições motivacionais referentes às metas de realização. Por referir-se exclusivamente à motivação, esta última subescala foi tratada de forma independente, no presente estudo, isto é, como uma variável motivacional.

O *alpha de Cronbach* da escala total é 0,603, na presente amostra, revelando que o instrumento inteiro apresenta índices aceitáveis de consistência interna (acima de 0,60). Todavia, das quatro subescalas que formam a escala de pedir ajuda apenas duas revelaram índices de consistência interna aceitáveis. O valor do *alpha de Cronbach* da primeira subescala “Percepção do ambiente de Sala de Aula” foi de 0,254. Na segunda subescala, “Estratégias de Sala de Aula”, o valor foi de 0,008. “Situações nas Quais se Pede Ajuda” é a terceira subescala e obteve o valor de 0,77. O *alpha de Cronbach* da quarta subescala “Atitudes e Crenças Sobre Pedir Ajuda” foi de 0,49. Já o da subescala “Atitudes, Crenças e Metas de Realização” foi de 0,625.

Foi realizada a análise de *cluster* com as questões da “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar”. Essa técnica multivariada, mais sensível a problemas de baixa consistência interna, foi utilizada para atender ao objetivo de conhecer as concepções dos estudantes acerca da estratégia de pedir ajuda e a fim de agrupar estudantes com percepções semelhantes em relação a essa estratégia. De acordo com os testes estatísticos realizados, os 159 participantes podem ser agrupados em 2 *clusters* distintos. O primeiro é formado por 107 sujeitos e o segundo, por 52.

A fim de verificar em quais assertivas da escala os *clusters* possuem opiniões diferentes, isto é, determinar quais são as assertivas que os diferenciam, utilizou-se o teste não-paramétrico de Mann-Whitney. O resultado é exposto na Tabela 16.

Tabela 16 – Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas dos *clusters* 1 e 2 para a “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim, Boruchovitch & Newman, 2007)

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
“A professora me deixa fazer perguntas durante a aula.”	2.347,000	-1,820	0,069
“Eu gosto da minha professora.”	2.758,500	-0,182	0,856
“A professora gosta quando os alunos fazem perguntas na aula.”	2.542,000	-0,956	0,339
“A professora está sempre muito ocupada para responder às perguntas dos alunos.”	2.549,000	-0,972	0,331
“Minha professora gosta de mim.”	2.688,500	-0,544	0,586
“A professora gosta de responder às perguntas dos alunos.”	2.236,000	-2,253	0,024*
“Quando você está fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas à professora.”	1.777,500	-3,928	0,000***
“Quando você está fazendo sua tarefa, você pode fazer pergunta a outra criança.”	2.202,000	-2,984	0,003**
“Quando eu estou fazendo as tarefas eu faço perguntas para mim mesmo para ter certeza de que eu entendi como fazer.”	2.721,000	-0,256	0,798
“Quando têm exemplos resolvidos no livro, eu estudo esses exemplos.”	2.622,000	-0,699	0,485
“Eu tento trabalhar com os outros alunos para que uns possam ajudar os outros.”	1.848,000	-3,779	0,000***
“Se tem uma tarefa que eu não consigo fazer, eu pulo e vou para a próxima, sem pedir ajuda.”	2.510,500	-1,097	0,273
“Quando tem alguma coisa que eu não entendo e não consigo descobrir sozinho, eu peço ajuda.”	1.497,500	-5,261	0,000***
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço a outro aluno.”	1.503,000	-5,073	0,000***
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço à professora.”	2.044,000	-3,011	0,003**
“Tem momentos que eu quero fazer perguntas, mas eu não faço.”	2.261,000	-2,091	0,037*
“Eu preciso de muita ajuda nas minhas tarefas.”	1.718,000	-4,200	0,000***
“Eu não entendo o que tem que fazer.”	1.926,000	-3,519	0,000***
“Eu não entendo como fazer a tarefa.”	1.629,000	-4,647	0,000***
“Eu não consigo me lembrar de alguma coisa que eu preciso saber para fazer a tarefa.”	1.989,000	-3,271	0,001***
“Eu fiz a tarefa, mas eu não tenho certeza da resposta.”	2.221,000	-2,245	0,025*
“Eu estou estudando uma matéria nova e sinto dificuldade.”	1.218,000	-6,231	0,000***
“Eu tenho dificuldade com uma matéria que eu já aprendi.”	2.413,500	-1,569	0,117
“Eu estou tendo dificuldade e a professora parece ocupada.”	1.935,500	-3,377	0,001***
“Eu preciso de ajuda com alguma coisa que a professora já explicou como fazer.”	1.769,000	-4,201	0,000***
“Eu acho que posso tirar uma nota baixa se não receber ajuda.”	1.934,000	-3,368	0,001***
“Eu estou tendo dificuldade, e outros alunos também estão tendo.”	1.869,500	-3,642	0,000***
“Eu estou tendo dificuldade, mas ninguém mais está tendo.”	1.512,000	-5,068	0,000***
“Quando eu estou com dificuldade e vejo que outros alunos estão pedindo ajuda.”	1.802,500	-3,910	0,000***
“Eu gosto de fazer perguntas durante a aula.”	2.000,500	-3,100	0,002**
“Eu gosto de fazer pergunta para minha professora.”	1.666,500	-4,432	0,000***
“Eu gosto de fazer perguntas a outras crianças.”	1.988,000	-3,253	0,001***
“Eu acho que fazer pergunta me ajuda a aprender as matérias.”	1.609,500	-4,591	0,000***
“Eu acho que fazer pergunta a professora me ajuda a aprender as matérias.”	1.271,500	-5,994	0,000***
“Eu acho que fazer pergunta às outras crianças me ajuda a aprender as matérias.”	1.815,000	-3,995	0,000***
“Eu acho que é importante para mim trabalhar sozinho sem pedir ajuda.”	2.581,500	-0,794	0,427
“Eu fico com medo de fazer perguntas.”	1.855,000	-3,805	0,000***
“Eu me sinto inteligente quando eu faço perguntas.”	2.009,500	-3,021	0,003**
“Eu tenho vergonha de fazer perguntas.”	1.596,500	-4,902	0,000***
“Eu acho muito chato fazer perguntas.”	2.760,500	-0,088	0,930
“Eu acho que a professora pode pensar que eu sou burro quando eu faço uma pergunta.”	2.049,500	-3,897	0,000***
“Eu acho que as outras crianças da classe podem pensar que eu sou burro quando eu faço perguntas.”	1.468,000	-5,716	0,000***
“Eu acho que a professora pode ficar brava comigo quando eu faço perguntas.”	2.377,000	-1,657	0,097

Conforme pode ser observado na Tabela 16, a significância do teste de Mann-Whitney indicou valor inferior a 0,05 em 31 assertivas, do total de 43 itens que compõem a escala. Para analisar mais detalhadamente quais as concepções dos participantes em relação à estratégia de pedir ajuda, serão apresentadas as questões que revelaram significância estatística, separadas nas subescalas que constituem o instrumento, lembrando que a subescala “Atitudes, Crenças e Metas de Realização” foi tratada como uma variável motivacional, relacionada com as demais subescalas.

A primeira subescala é *Percepção do Ambiente de Sala de Aula*. A Tabela 17 mostra as respostas dos participantes para as assertivas que revelaram significância estatística. Pode-se observar que as respostas dos participantes do *cluster 1* concentram-se nas alternativas “sempre” e “às vezes”, e as respostas dos participantes do *cluster 2* agrupam-se entre as alternativas “às vezes” e “nunca”.

Parece que os participantes do *cluster 1* têm uma percepção do ambiente de sala de aula mais favorável ao uso da estratégia de pedir ajuda, pois mencionam que a professora gosta de responder às perguntas e que eles podem fazê-las. Já os alunos do *cluster 2* revelam uma visão de sala de aula mais inibidora do pedir ajuda, na medida em que afirmam que às vezes a professora gosta de responder às perguntas elaboradas pelos estudantes, mas que eles não podem fazê-las enquanto estão realizando a atividade escolar.

Cabe observar que os estudantes de ambos os *clusters* relataram não poderem fazer perguntas ao outro colega durante o cumprimento da tarefa escolar. Todavia, proporcionalmente, os alunos que formam o *cluster 2* são mais incisivos nessa afirmação. Alguns estudantes do *cluster 1* mencionaram que sempre podem fazer perguntas e outros alunos disseram que às vezes é permitido fazer perguntas aos colegas.

Tabela 17 – Diferenças entre *clusters* em relação às respostas dos participantes para a subescala “Percepção do Ambiente de Sala de Aula”

Assertivas	CLUSTER 1						LUSTER 2					
	Sempre		Às vezes		Nunca		Sempre		Às vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“A professora gosta de responder às perguntas dos alunos.”	54	50,5	47	43,9	6	5,6	16	30,8	32	61,5	4	7,7
“Quando você está fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas à professora.”	40	37,4	43	40,2	24	22,4	6	11,5	21	40,4	25	48,1
“Quando você está fazendo sua tarefa, você pode fazer pergunta a outra criança.”	7	6,5	23	21,5	77	72	0	0	4	7,7	48	92,3

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

A subescala *Estratégias de Sala de Aula* é composta por 9 assertivas, 6 das quais demonstraram significância estatística (Tabela 18).

Tabela 18 – Diferenças entre *clusters* em relação à resposta dos participantes para a subescala “Estratégias de Sala de Aula”

Assertivas	CLUSTER 1						CLUSTER 2					
	Sempre		Às vezes		Nunca		Sempre		Às vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“Eu tento trabalhar com os outros alunos para que uns possam ajudar os outros.”	61	57,0	41	38,3	5	4,7	17	32,7	20	38,5	15	28,8
“Quando tem alguma coisa que eu não entendo e não consigo descobrir sozinho, eu peço ajuda.”	56	52,3	50	46,7	1	0,9	9	17,3	30	57,7	13	25,0
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço a outro aluno.”	26	24,3	51	47,7	30	28,0	3	5,8	12	23,1	37	71,2
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço à professora.”	61	57,0	39	36,4	7	6,5	17	32,7	27	51,9	8	15,4
“Têm momentos em que eu quero fazer perguntas, mas eu não faço.”	25	23,4	53	49,5	29	27,1	5	9,6	27	51,9	20	38,5
“Eu preciso de muita ajuda nas minhas tarefas.”	30	28,0	48	44,9	29	27,1	3	5,8	19	36,5	30	57,7

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

As respostas dos estudantes que compõem o *cluster* 1 tendem para as alternativas “sempre” e “às vezes”, diferentemente do *cluster* 2, em que responderam mais “às vezes” e “nunca”.

Parece que os participantes que formam o *cluster* 1 utilizam mais estratégias de sala de aula, em especial o pedir ajuda. Mencionaram que tentam trabalhar com os outros alunos para que um possa ajudar o outro, que pedem ajuda quando não entendem algo ou não conseguem descobrir sozinhos. Afirmaram que pedem ajuda à professora e às vezes a outro aluno. Os que constituem o *cluster* 2 revelaram utilizar menos a estratégia de pedir ajuda. Citaram que, quando precisam de ajuda, às vezes pedem à professora, mas nunca a outro colega e que também às vezes pedem ajuda quando não entendem ou não conseguem fazer.

Situações nas Quais se Pede Ajuda é a terceira subescala, composta de 12 assertivas, em que 11 indicaram significância estatística. Nas diversas situações de sala de aula propostas pelos itens, a maioria dos alunos do *cluster* 1, afirmou que às vezes utiliza a estratégia de pedir ajuda.

Já as respostas dos participantes do *cluster* 2 se concentraram na alternativa “nunca”. Afirmaram que nunca pedem ajuda quando estão estudando uma matéria nova e estão com dificuldade, assim como em relação a uma matéria que a professora já explicou. Disseram ainda que não pedem ajuda quando estão com dificuldade e os outros colegas também estão. Também não pedem ajuda quando estão com dificuldades e nenhum outro colega está. Igualmente não o fazem em momento de dificuldade, quando vêem em outros colegas o uso da estratégia de pedir ajuda. Tais dados parecem indicar que os estudantes do *cluster* 1 pedem mais ajuda nas diversas situações de sala de aula, enquanto os estudantes que formam o *cluster* 2 não utilizam a estratégia de pedir ajuda nos momentos de necessidade em sala de aula.

A única assertiva desta subescala que não apresentou significância estatística foi “Eu tenho dificuldade com uma matéria que eu já aprendi”. Parece que a estratégia de pedir ajuda não é utilizada em assuntos escolares de que os alunos já tenham conhecimento.

Tabela 19: Diferenças entre *clusters* em relação às respostas dos participantes para a subescala “Situações nas Quais se Pede Ajuda”

Assertivas	CLUSTER 1						CLUSTER 2					
	Sempre		Às vezes		Nunca		Sempre		Às vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“Eu não entendo o que tem que fazer.”	42	39,3	60	56,1	5	4,7	11	21,2	27	51,9	14	26,9
“Eu não entendo como fazer a tarefa.”	39	36,4	52	48,6	16	15,0	2	3,8	31	59,6	19	36,5
“Eu não consigo me lembrar de alguma coisa que eu preciso saber para fazer a tarefa.”	33	30,8	59	55,1	15	14,0	5	9,6	32	61,5	15	28,8
“Eu fiz a tarefa, mas eu não tenho certeza da resposta.”	29	27,1	55	51,4	23	21,5	8	15,4	25	48,1	19	36,5
“Eu estou estudando uma matéria nova e sinto dificuldade.”	45	42,1	53	49,5	9	8,4	3	5,8	24	46,2	25	48,1
“Eu estou tendo dificuldade e a professora parece ocupada.”	32	29,9	50	46,7	25	23,4	3	5,8	28	53,8	21	40,4
“Eu preciso de ajuda com alguma coisa que a professora já explicou como fazer.”	13	12,1	47	43,9	47	43,9	1	1,9	10	19,2	41	78,8
“Eu acho que posso tirar uma nota baixa se não receber ajuda.”	27	25,2	40	37,4	40	37,4	4	7,7	15	28,8	33	63,5
“Eu estou tendo dificuldade e outros alunos também estão tendo.”	20	18,7	54	50,5	33	30,8	5	9,6	14	26,9	33	63,5
“Eu estou tendo dificuldade, mas ninguém mais está tendo.”	23	21,5	53	49,5	31	29,0	2	3,8	13	25,0	37	71,2
“Quando eu estou com dificuldade e vejo que outros alunos estão pedindo ajuda.”	23	21,5	58	54,2	26	24,3	5	9,6	17	32,7	30	57,7

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS

A última subescala que compõe o instrumento é *Atitudes e Crenças Sobre Pedir Ajuda*. Das 14 assertivas da subescala, 11 revelaram significância estatística. Pode-se observar que a respostas dos participantes do *cluster* 1 estão mais agrupadas na alternativa “às vezes” e as do *cluster* 2, na alternativa “nunca”.

Os participantes do *cluster* 1 declararam que gostam de fazer perguntas e que fazem à professora os ajuda a aprender. Além disso, relataram que se sentem inteligentes quando as fazem. Apesar dessas afirmações, um número considerável de alunos disse ter medo e vergonha de fazer perguntas. Por sua vez, os estudantes do *cluster* 2 mencionaram

que não gostam de fazer perguntas durante a aula e não acreditam que fazê-las ajuda a aprender. Relataram não se sentirem inteligentes quando fazem perguntas, bem como não terem medo e nem vergonha de fazê-las.

Tabela 20 – Diferenças entre *clusters* em relação às respostas dos participantes para a subescala “Atitudes e Crenças Sobre Pedir Ajuda”

Assertivas	CLUSTER 1						CLUSTER 2					
	Sempre		Às vezes		Nunca		Sempre		Às vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“Eu gosto de fazer perguntas durante a aula.”	26	24,3	42	39,3	39	36,4	4	7,7	17	32,7	31	59,6
“Eu gosto de fazer pergunta para minha professora.”	41	38,3	50	46,7	16	15,0	5	9,6	26	50,0	21	40,4
“Eu gosto de fazer perguntas a outras crianças.”	15	14,0	45	42,1	47	43,9	1	1,9	15	28,8	36	69,2
“Eu acho que fazer pergunta me ajuda a aprender as matérias.”	51	47,7	40	37,4	16	15,0	9	17,3	19	36,5	24	46,2
“Eu acho que fazer pergunta a professora me ajuda a aprender as matérias.”	66	61,7	30	28,0	11	10,3	9	17,3	18	34,6	25	48,1
“Eu acho que fazer pergunta as outras crianças me ajuda a aprender as matérias.”	22	20,6	36	33,6	49	45,8	4	7,7	6	11,5	42	80,8
“Eu fico com medo de fazer perguntas.”	15	14,0	46	43,0	46	43,0	2	3,8	11	21,2	39	75,0
“Eu me sinto inteligente quando eu faço perguntas.”	40	37,4	30	28,0	37	34,6	6	11,5	19	36,5	27	51,9
“Eu tenho vergonha de fazer perguntas.”	18	16,8	43	40,2	46	43,0	0	0	9	17,3	43	82,7
“Eu acho que a professora pode pensar que eu sou burro quando eu faço uma pergunta.”	12	11,2	18	16,8	77	72,0	0	0	1	1,9	51	98,1
“Eu acho que as outras crianças da classe podem pensar que eu sou burro quando eu faço perguntas.”	17	15,9	37	34,6	53	49,5	0	0	2	3,8	50	96,2

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Em linhas gerais, os estudantes que compõem o *cluster* 1 manifestaram ter uma boa percepção do ambiente de sala de aula, o que favorece o uso da estratégia de pedir ajuda. Mencionaram utilizar essa estratégia nas diversas situações de aprendizagem e apresentaram atitudes e crenças mais favoráveis ao pedir ajuda. Diferentemente, os

participantes do *cluster* 2 têm uma visão de sala de aula de modo mais restritivo ao pedir ajuda e relataram que não costumam utilizar o pedir ajuda no contexto de sala de aula. Pode-se observar que os *clusters* se diferenciam, principalmente nas duas últimas subescalas, “Situações nas Quais se Pede Ajuda” e “Atitudes e Crenças Sobre Pedir Ajuda”, visto que a maioria dos itens dessas subescalas revelaram significância estatística. Foram, também, as que apresentaram melhores índices de consistência interna para essa amostra.

4.2.2 - A Estratégia de Pedir Ajuda e a Série Escolar

Inicialmente, foi realizado o teste de Kruskal-Wallis, que indicou que, dentre as 43 assertivas que compõem a escala total, 11 apresentaram valores estatisticamente significantes. Em seguida, foi aplicado o teste de Mann-Whitney sobre os itens que apresentaram significância estatística para analisar e comparar o perfil de cada série.

A Tabela 21 apresenta a comparação entre a 2ª e a 3ª séries e mostra que essas séries se diferem em 6 assertivas. Já a Tabela 22 exhibe detalhadamente as opiniões dos participantes em relação aos itens estatisticamente significantes.

Tabela 21: Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas dos participantes da 2ª e 3ª séries para a escala “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar”

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
“A professora está sempre muito ocupada para responder às perguntas dos alunos.”	1.509,000	-1,446	0,148
“A professora gosta de responder às perguntas dos alunos.”	1.560,500	-1,086	0,277
“Quando você está fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas à professora.”	1.470,000	-1,554	0,120
“Se tem uma tarefa que eu não consigo fazer, eu pulo e vou para a próxima, sem pedir ajuda.”	972,500	-4,572	0,000***
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço a outro aluno.”	1.224,500	-2,997	0,003**
“Eu não consigo me lembrar de alguma coisa que eu preciso saber para fazer a tarefa.”	1.338,500	-2,379	0,017*
“Eu estou estudando uma matéria nova e sinto dificuldade.”	1.415,500	-1,885	0,059
“Eu preciso de ajuda com alguma coisa que a professora já explicou como fazer.”	1.205,000	-3,259	0,001***
“Eu acho que fazer pergunta à professora me ajuda a aprender as matérias.”	1.384,000	-2,061	0,039*
“Eu tenho vergonha de fazer perguntas.”	1.197,500	-3,312	0,001***
“Eu acho que as outras crianças da classe podem pensar que eu sou burro quando eu faço perguntas.”	1.530,500	-1,408	0,159

Nota: * Significante a 0,05, ** Significante a 0,01 e *** Significante a 0,001

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Tabela 22: Comparação de respostas mencionadas pelos participantes da 2ª e 3ª séries

Assertivas	2º série						3º série					
	Sempre		As vezes		Nunca		Sempre		As vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“Se tem uma tarefa que eu não consigo fazer, eu pulo e vou para a próxima sem pedir ajuda.”	7	11,9	7	11,9	45	76,3	9	15,3	34	57,6	16	27,1
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço a outro aluno.”	8	13,6	16	27,1	35	59,3	17	28,8	23	39,0	19	32,2
“Eu não consigo me lembrar de alguma coisa que eu preciso saber para fazer a tarefa.”	12	20,3	29	49,2	18	30,5	19	32,2	33	55,9	7	11,9
“Eu preciso de ajuda com alguma coisa que a professora já explicou como fazer.”	3	5,1	14	23,7	42	71,2	10	16,9	24	40,7	25	42,4
“Eu acho que fazer pergunta à professora me ajuda a aprender as matérias.”	23	39,0	12	20,3	24	40,7	30	50,8	18	30,5	11	18,6
“Eu tenho vergonha de fazer perguntas.”	4	6,8	12	20,3	43	72,9	10	16,9	24	40,7	25	42,4

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

A maioria dos alunos da 2ª série relatou que não pula uma lição e vai para a próxima sem pedir ajuda e que também não tem vergonha de perguntar. Todavia, a maioria também afirmou que não pede ajuda a outro aluno e que também não pede ajuda sobre alguma coisa que a professora já explicou.

Por sua vez, a maioria das respostas dos estudantes da 3ª série se concentra na alternativa “às vezes”. Afirmaram que às vezes passam para a próxima tarefa sem pedir ajuda e que pedem ajuda a outros colegas. Acreditam que fazer perguntas ajuda a aprender e revelaram timidez em fazê-las.

A seguir, na Tabela 23, pode-se visualizar o resultado da comparação entre a 2ª e a 4ª séries e constatar que essas séries se diferem em 8 assertivas. A Tabela 24 mostra detalhadamente as respostas dos participantes em relação às questões estatisticamente significantes.

Tabela 23: Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas dos participantes da 2ª e da 4ª séries para a escala “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim, Boruchovitch & Newman, 2007)

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
“A professora está sempre muito ocupada para responder às perguntas dos alunos.”	854,500	-2,754	0,006**
“A professora gosta de responder às perguntas dos alunos.”	988,500	-1,763	0,078
“Quando você está fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas à professora.”	759,500	-3,358	0,001***
“Se tem uma tarefa que eu não consigo fazer, eu pulo e vou para a próxima sem pedir ajuda.”	818,500	-3,165	0,002**
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço a outro aluno.”	939,500	-2,085	0,037*
“Eu não consigo me lembrar de alguma coisa que eu preciso saber para fazer a tarefa.”	1.060,500	-1,178	0,239
“Eu estou estudando uma matéria nova e sinto dificuldade.”	768,500	-3,338	0,001***
“Eu preciso de ajuda com alguma coisa que a professora já explicou como fazer.”	989,500	-1,825	0,068
“Eu acho que fazer pergunta a professora me ajuda a aprender as matérias.”	822,000	-2,918	0,004**
“Eu tenho vergonha de fazer perguntas.”	955,500	-2,105	0,035*
“Eu acho que as outras crianças da classe podem pensar que eu sou burro quando eu faço perguntas.”	901,500	-2,567	0,010*

Nota: * Significante a 0,05, ** Significante a 0,01 e *** Significante a 0,001

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Tabela 24: Comparação de respostas mencionadas pelos participantes da 2^a e 4^a séries

Assertivas	2 ^o série						4 ^o série					
	Sempre		Às Vezes		Nunca		Sempre		Às Vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
”A professora está sempre muito ocupada para responder às perguntas dos alunos.”	20	33,9	33	55,9	6	10,2	7	17,1	21	51,2	13	31,7
”Quando você está fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas à professora.”	12	20,3	21	35,6	26	44,1	17	41,5	19	46,3	5	12,2
”Se tem uma tarefa que eu não consigo fazer, eu pulo e vou para a próxima sem pedir ajuda.”	7	11,9	7	11,9	45	76,3	4	9,8	21	51,2	16	39,0
”Quando eu preciso de ajuda, eu peço a outro aluno.”	8	13,6	16	27,1	35	59,3	4	9,8	24	58,5	13	31,7
”Eu estou estudando uma matéria nova e sinto dificuldade.”	13	22,0	25	42,4	21	35,6	17	41,5	22	53,7	2	4,9
”Eu acho que fazer pergunta à professora me ajuda a aprender as matérias.”	23	39,0	12	20,3	24	40,7	22	53,7	18	43,9	1	2,4
”Eu tenho vergonha de fazer perguntas.”	4	6,8	12	20,3	43	72,9	4	9,8	16	39,0	21	51,2
”Eu acho que as outras crianças da classe podem pensar que eu sou burro quando eu faço perguntas.”	5	8,5	9	15,3	45	76,3	4	9,8	17	41,5	20	48,8

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

A principal alternativa de respostas dada pelos estudantes da 2^a série foi “nunca”. Afirmaram que nunca pulam uma atividade e passam para a seguinte sem pedir ajuda. Todavia, relataram que não podem fazer perguntas à professora quando estão fazendo suas lições, não pedem ajuda aos colegas quando dela necessitam e não acreditam que fazer perguntas ajude a aprender as matérias. Revelaram que não têm vergonha de fazer perguntas e que não temem o julgamento por parte dos colegas ao fazer perguntas. Já a maior parte das respostas dadas pelos estudantes da 4^a série foi “às vezes”. Disseram que às vezes pedem ajuda aos colegas e à professora, às vezes pedem ajuda com uma matéria nova e que às vezes passam para a atividade seguinte sem pedir ajuda.

Dados relativos à comparação entre a 3^a e a 4^a séries serão descritos a seguir. A Tabela 25 indica que essas séries se diferem apenas em duas assertivas. A Tabela 26 apresenta as respostas dos participantes em relação às questões que revelaram diferenças

estatisticamente significantes.

Tabela 25: Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas dos participantes da 3ª e da 4ª séries para a escala “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar”

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
“A professora está sempre muito ocupada para responder às perguntas dos alunos.”	983,500	-1,819	0,069
“A professora gosta de responder às perguntas dos alunos.”	872,500	-2,644	0,008**
“Quando você esta fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas à professora.”	945,500	-1,985	0,047*
“Se tem uma tarefa que eu não consigo fazer, eu pulo e vou para a próxima sem pedir ajuda.”	1.039,000	-1,337	0,181
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço a outro aluno.”	1.057,500	-1,153	0,249
“Eu não consigo me lembrar de alguma coisa que eu preciso saber para fazer a tarefa.”	1.045,500	-1,334	0,182
“Eu estou estudando uma matéria nova e sinto dificuldade.”	986,000	-1,736	0,083
“Eu preciso de ajuda com alguma coisa que a professora já explicou como fazer.”	1.019,500	-1,469	0,142
“Eu acho que fazer pergunta à professora me ajuda a aprender as matérias.”	1.085,500	-0,965	0,335
“Eu tenho vergonha de fazer perguntas.”	1.070,500	-1,065	0,287
“Eu acho que as outras crianças da classe podem pensar que eu sou burro quando eu faço perguntas.”	1.062,500	-1,169	0,242

Nota: * Significante a 0,05, ** Significante a 0,01

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Tabela 26: Comparação de respostas mencionadas pelos participantes das 3ª e 4ª séries

Assertivas	3º série						4º série					
	Sempre		Às Vezes		Nunca		Sempre		Às Vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“A professora gosta de responder às perguntas dos alunos.”	21	35,6	31	52,5	7	11,9	24	58,5	17	41,5	0	0
“Quando você esta fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas à professora.”	17	28,8	24	40,7	18	30,5	17	41,5	19	46,3	5	12,2

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

A 3ª e a 4ª séries apresentaram diferenças em apenas 2 assertivas. Para a maioria dos estudantes da 3ª série a professora às vezes gosta de responder às perguntas dos alunos, que às vezes podem fazer perguntas para ela. Já os estudantes da 4ª série mencionaram que a professora sempre gosta de responder às questões dos alunos, que sempre podem fazer perguntas enquanto estão fazendo a tarefa escolar.

Os dados parecem indicar que a série que mais se diferencia é a 2ª, na medida em que se mostrou diferente da 3ª em 6 assertivas e da 4ª, em 8 assertivas.

De modo geral, a maioria dos alunos da 2ª série afirmou que não pode fazer perguntas à professora enquanto está realizando a atividade escolar e que também não pede ajuda aos colegas de classe. Considera que fazer perguntas à professora não ajuda a aprender as matérias. Todavia, mencionou que, quando não conseguem finalizar uma tarefa, não passam para a atividade seguinte sem pedir ajuda.

4.2.3 - A Estratégia de Pedir Ajuda e o Gênero

Para verificar se havia diferenças estatisticamente significativas entre a estratégia de pedir ajuda e a variável gênero, foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Os resultados são apresentados na Tabela 27.

Tabela 27: Teste de Mann-Whitney: comparação entre as respostas de meninos e meninas para a “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim, Boruchovitch & Newman, 2007)

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
“A professora me deixa fazer perguntas durante a aula.”	3.039,500	-0,450	0,653
“Eu gosto da minha professora.”	3.012,500	-1,027	0,304
“A professora gosta quando os alunos fazem perguntas na aula.”	2.893,000	-0,977	0,329
“A professora está sempre muito ocupada para responder às perguntas dos alunos.”	2.984,500	-0,664	0,507
“Minha professora gosta de mim.”	2.832,000	-1,761	0,078
“A professora gosta de responder às perguntas dos alunos.”	3.004,500	-0,579	0,562
“Quando você está fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas à professora.”	2.955,500	-0,729	0,466
“Quando você está fazendo sua tarefa, você pode fazer pergunta a outra criança.”	2.952,000	-0,976	0,329
“Quando eu estou fazendo as tarefas eu faço perguntas para mim mesmo, para ter certeza de que eu entendi como fazer.”	2.819,500	-1,320	0,187
“Quando têm exemplos resolvidos no livro, eu estudo esses exemplos.”	3.063,500	-0,371	0,710
“Eu tento trabalhar com os outros alunos para que uns possam ajudar os outros.”	2.798,000	-1,353	0,176
“Se tem uma tarefa que eu não consigo fazer, eu pulo e vou para a próxima sem pedir ajuda.”	2.991,000	-0,619	0,536
“Quando tem alguma coisa que eu não entendo e não consigo descobrir sozinho eu peço ajuda.”	2.895,500	-0,994	0,320
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço a outro aluno.”	2.531,000	-2,321	0,020*
“Quando eu preciso de ajuda, eu peço à professora.”	2.807,500	-1,328	0,184
“Têm momentos em que eu quero fazer perguntas, mas eu não faço.”	2.969,000	-0,697	0,486
“Eu preciso de muita ajuda nas minhas tarefas.”	2.763,000	-1,449	0,147
“Eu não entendo o que tem que fazer.”	3.082,000	-0,278	0,781
“Eu não entendo como fazer a tarefa.”	2.974,000	-0,681	0,496
“Eu não consigo me lembrar de alguma coisa de que eu preciso saber para fazer a tarefa.”	2.898,000	-0,992	0,321
“Eu fiz a tarefa, mas eu não tenho certeza da resposta.”	3.060,000	-0,353	0,724
“Eu estou estudando uma matéria nova e sinto dificuldade.”	2.963,500	-0,713	0,476
“Eu tenho dificuldade com uma matéria que eu já aprendi.”	2.895,500	-1,034	0,301
“Eu estou tendo dificuldade e a professora parece ocupada.”	3.010,000	-0,539	0,590
“Eu preciso de ajuda com alguma coisa que a professora já explicou como fazer.”	3.138,500	-0,060	0,952
“Eu acho que posso tirar uma nota baixa se não receber ajuda.”	3.046,000	-0,403	0,687
“Eu estou tendo dificuldade, e outros alunos também estão tendo.”	3.033,000	-0,454	0,650
“Eu estou tendo dificuldade, mas ninguém mais está tendo.”	2.914,500	-0,898	0,369
“Quando eu estou com dificuldade e vejo que outros alunos estão pedindo ajuda.”	3.133,000	-0,079	0,937
“Eu gosto de fazer perguntas durante a aula.”	2.812,500	-1,272	0,203
“Eu gosto de fazer pergunta para minha professora.”	2.784,500	-1,379	0,168
“Eu gosto de fazer perguntas a outras crianças.”	2.862,500	-1,122	0,262
“Eu acho que fazer pergunta me ajuda a aprender as matérias.”	2.980,500	-0,638	0,523
“Eu acho que fazer pergunta à professora me ajuda a aprender as matérias.”	2.884,000	-1,006	0,314
“Eu acho que fazer pergunta às outras crianças me ajuda a aprender as matérias.”	2.999,500	-0,599	0,549
“Eu acho que é importante para mim trabalhar sozinho sem pedir ajuda.”	3.023,000	-0,488	0,626
“Eu fico com medo de fazer perguntas.”	2.768,000	-1,488	0,137
“Eu me sinto inteligente quando eu faço perguntas.”	3.072,500	-0,299	0,765
“Eu tenho vergonha de fazer perguntas.”	2.818,500	-1,303	0,193
“Eu acho muito chato fazer perguntas.”	3.072,500	-0,312	0,755
“Eu acho que a professora pode pensar que eu sou burro quando eu faço uma pergunta.”	3.009,000	-0,725	0,469
“Eu acho que as outras crianças da classe podem pensar que eu sou burro quando eu faço perguntas.”	3.124,000	-0,123	0,902
“Eu acho que a professora pode ficar brava comigo quando eu faço perguntas.”	3.151,500	-0,010	0,992

Apenas uma assertiva apresentou significância estatística, que dizia “Quando eu preciso de ajuda eu peço a outro aluno”. Entre os meninos, 41 nunca pedem ajuda, 22 pedem ajuda às vezes e 12 sempre pedem ajuda. Já entre as meninas, 26 nunca pedem ajuda, 41 pedem às vezes e 16 pedem sempre. Nesse caso, parece que as meninas são mais propensas a pedir ajuda aos colegas, quando comparadas aos meninos.

4.2.4 – Perfil dos *Clusters* e a Motivação

A variável motivação foi analisada por meio da “Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças” (Neves & Boruchovitch, 2004) e da subescala “Atitudes, Crenças e Metas de Realização”, que compõe a escala “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim; Boruchovitch & Newman, 2007).

A seguir, será descrita a relação entre a primeira escala e os 2 *clusters* formados. O *alpha de Cronbach* da “Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças” foi de 0,782, revelando bom índice de consistência interna.

A fim de verificar em quais assertivas da escala os *clusters* possuem opiniões diferentes, isto é, determinar quais itens revelaram significância estatística, foi realizado o teste de Mann-Whitney. Os dados são apresentados na Tabela 28.

Tabela 28: Teste Mann-Whitney: comparação entre respostas dos participantes do *cluster* 1 e do 2 para a escala “Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças” (Neves & Boruchovitch, 2004)

Assertivas	Mann-Whitney U	Z	Significância
“Eu estudo porque estudar é importante para mim.”	2.626,500	-1,426	0,154
“Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo.”	2.491,000	-1,433	0,152
“Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos.”	2.727,000	-0,351	0,726
“Eu faço os deveres de casa por obrigação.”	2.747,500	-0,142	0,887
“Eu gosto de estudar assuntos desafiantes.”	2.632,000	-0,715	0,474
“Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro.”	2.707,000	-0,688	0,491
“Eu gosto de estudar assuntos difíceis.”	2.286,500	-1,988	0,047*
“Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas.”	2.571,500	-0,828	0,408
“Eu me esforço bastante nos trabalhos de casa, mesmo sabendo que não vão valer como nota.”	2.703,000	-0,432	0,666
“Eu estudo porque minha professora acha importante.”	2.293,000	-2,408	0,016*
“Eu estudo mesmo sem meus pais pedirem.”	2.698,000	-0,359	0,720
“Eu estudo porque fico preocupado que as pessoas não me achem inteligente.”	2.716,000	-0,264	0,792
“Eu me esforço bastante nos trabalhos em sala de aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota.”	2.758,000	-0,126	0,899
“Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo.”	2.634,500	-0,675	0,499
“Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria.”	2.535,000	-1,611	0,107
“Eu só estudo para não me sair mal na escola.”	2.413,500	-1,798	0,072
“Eu fico tentando resolver uma tarefa mesmo quando ela é difícil para mim.”	2.765,000	-0,076	0,939
“Eu estudo para os meus pais deixarem eu ir brincar com os meus amigos ou fazer as coisas de que eu gosto.”	2.564,500	-0,869	0,385
“Eu prefiro aprender na escola assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos.”	2.594,000	-1,226	0,220
“Eu só estudo para agradar meus professores.”	2.549,500	-1,037	0,300
“Eu faço minhas lições de casa mesmo que meus pais não me peçam.”	2.679,000	-0,451	0,652
“Eu prefiro estudar assuntos fáceis.”	2.473,000	-1,206	0,228
“Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos.”	2.652,000	-1,005	0,315
“Eu estudo apenas aquilo que a professora avisa que vai cair na prova.”	2.611,000	-0,705	0,481
“Eu gosto de estudar.”	2.557,000	-1,504	0,133
“Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante.”	2.351,000	-1,833	0,067
“Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem minha professora pedir.”	2.767,500	-0,063	0,949
“Eu só estudo porque quero tirar notas altas.”	2.471,000	-1,480	0,139
“Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá.”	2.399,500	-2,259	0,024*
“Eu só estudo porque meus pais mandam.”	2.622,000	-0,647	0,518
“Eu estudo porque quero aprender cada vez mais.”	2.717,000	-0,471	0,638
“Eu estudo por obrigação.”	2.593,000	-0,794	0,427
“Eu fico interessado quando a professora começa uma lição nova.”	2.755,500	-0,145	0,885
“Eu desisto de fazer uma tarefa quando encontro dificuldade.”	2.145,000	-2,936	0,003*

Nota: * Significante a 0,05, ** Significante a 0,01 e *** Significante a 0,001

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Pode-se notar que, das 34 assertivas que constituem a escala, apenas 4 apresentaram significância estatística. Assim, pode-se dizer que, apesar de a amostra se agrupar em dois *clusters* em relação à estratégia de pedir ajuda, ou seja, eles apresentam poucas diferenças em relação à variável motivação.

A Tabela 29 mostra as respostas dos participantes para as assertivas que indicaram diferenças estatisticamente significantes mais detalhadamente.

Tabela 29: Perfil dos *clusters* em relação às respostas dos participantes para a “Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças” (Neves & Boruchovitch, 2004)

Assertivas	CLUSTER 1						CLUSTER 2					
	Sempre		Às vezes		Nunca		Sempre		Às vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“Eu gosto de estudar assuntos difíceis.”	40	37,4	49	45,8	18	16,8	27	51,9	21	40,4	4	7,7
“Eu estudo porque minha professora acha importante.”	75	70,1	18	16,8	14	13,1	46	88,5	2	3,8	4	7,7
“Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá.”	86	80,4	16	15,0	5	4,7	49	94,2	2	3,8	1	1,9
“Eu desisto de fazer uma tarefa quando encontro dificuldade.”	16	15,0	23	21,5	68	63,6	3	5,8	4	7,7	45	86,5

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Fazendo uma análise acurada dos dados da Tabela 29, pode-se observar que, proporcionalmente, mais da metade dos alunos que compõem o *cluster 2* gostam de estudar assuntos desafiantes. Quase a amostra total estuda para agradar à professora, gosta mais de ir para escola para aprender assuntos interessantes e nunca desiste de fazer uma atividade quando encontra qualquer dificuldade. Parece que os estudantes que pertencem ao *cluster 2* são mais motivados intrinsecamente do que os alunos do *cluster 1*.

A subescala “Atitudes, Crenças e Metas de Realização”, que pertence ao instrumento *Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar – Tradução e Adaptação de Serafim; Boruchovitch & Newman (2007) do The Mathematics*

Learning in the Classroom Questionnaire (Newman, 1990), conforme foi mencionada anteriormente, foi analisada separadamente do instrumento, por ser uma escala que mede, em linhas gerais, a motivação e não a estratégia de pedir ajuda. O *alpha de Cronbach* dessa subescala foi de 0,625, indicando índice aceitável de consistência interna.

Das 22 assertivas que compõem a subescala, 4 apresentaram valor inferior a 0,05, sendo assim estatisticamente significativa. Parece que, novamente, a motivação não se mostra uma variável diferencial em relação aos *clusters*.

Tabela 30: Perfil dos *clusters* em relação às respostas dos participantes para a subescala “Atitudes, Crenças e Metas de Realização”

Assertivas	CLUSTER 1						CLUSTER 2					
	Sempre		Às vezes		Nunca		Sempre		Às vezes		Nunca	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
“As matérias são chatas para mim.”	15	14,0	21	19,6	71	66,4	0	0	5	9,6	47	90,4
“As matérias são difíceis para mim.”	15	14,0	61	57,0	31	29,0	3	5,8	22	42,3	27	51,9
“Eu erro bastante quando eu faço as tarefas da escola.”	17	15,9	51	47,7	39	36,4	2	3,8	20	38,5	30	57,7
“Estudar é difícil para mim.”	11	10,3	24	22,4	72	67,3	3	5,8	1	1,9	48	92,3

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Cabe lembrar que o *cluster 2* é formado por 52 participantes, tendo-se que quase a amostra total não considera as matérias chatas e que estudar não é difícil. Mais da metade dos participantes não julga as matérias difíceis e não erra muito quando faz as lições escolares. Assim, proporcionalmente, o *cluster 2* se mostra mais homogêneo nas respostas, tendendo mais para a alternativa “nunca”, enquanto o *cluster 1* se dilui nas alternativas.

Analisando as respostas dos participantes, pode-se dizer que os alunos do *cluster 2* parecem ter um melhor perfil motivacional, uma vez que relataram, em sua maioria, gostar de estudar e de ir para a escola, não consideram estudar uma atividade difícil e nem as matérias, chatas. Além disso, não desistem de fazer uma tarefa quando encontram dificuldade.

4.2.5 – Perfil dos Clusters e a Auto-Eficácia

Para avaliar a crença de auto-eficácia dos estudantes, foi utilizado o instrumento “Roteiro de Avaliação de Auto-Eficácia” (Medeiros & Loureiro, 1999). O *alpha de Cronbach* dessa subescala foi de 0,752, indicando boa consistência interna do instrumento na amostra. Para verificar o perfil dos *clusters* em relação a essa variável, foi utilizado o teste do Qui-quadrado (Tabela 31).

Tabela 31: Teste do Qui-quadrado: comparação entre as respostas dos participantes do *cluster* 1 e do 2 para a escala “Roteiro de Avaliação de Auto-Eficácia” (Medeiros & Loureiro, 1999)

Assertivas	Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
“Eu tenho me saído bem.”	0,111	1	0,604
“Eu quero parar de estudar logo.”	1,562	1	0,199
“Eu consigo ler com facilidade.”	1,810	1	0,132
“Minha família me considera um aluno fraco.”	2,021	1	0,144
“Eu consigo copiar com facilidade.”	0,783	1	0,307
“Minha professora me considera um aluno fraco.”	2,366	1	0,104
“Eu consigo escrever as palavras que são ditadas.”	1,517	1	1,83
“Eu demoro mais que os outros para acabar com as atividades.”	4,321	1	0,028*
“Eu lembro com facilidade do que aprendi.”	3,258	1	0,055
“Eu tenho mais dificuldade para aprender que meus colegas.”	5,830	1	0,011*
“Eu aprendo tão bem quanto meus colegas.”	1,013	1	0,234
“Eu esqueço rápido o que aprendi.”	1,021	1	0,221
“Eu acabo as atividades no mesmo tempo que os colegas.”	1,021	1	0,201
“Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas.”	3,991	1	0,033*
“Minha professora me considera um bom aluno.”	0,002	1	0,595
“Eu tenho dificuldade para fazer cópia.”	1,624	1	0,147
“Minha família me considera um bom aluno.”	0,379	1	0,471
“Eu tenho dificuldade para ler.”	5,957	1	0,010*
“Eu tenho me saído mal.”	2,805	1	0,074
“Eu quero continuar estudando por muitos anos.”	4,024	1	0,037*

Nota: * Significante a 0,05, ** Significante a 0,01 e *** Significante a 0,001

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Do total de 20 itens que formam o instrumento, 5 se mostraram estatisticamente significantes. Parece que os dois *clusters* também apresentam poucas diferenças em relação

à variável crença de auto-eficácia. A Tabela 32 mostra as opiniões dos participantes em relação às questões que apresentaram diferenças estatisticamente significantes.

Tabela 32: Perfil dos *clusters* referentes às respostas mencionadas pelos participantes em relação à auto-eficácia

Assertivas	Cluster 1				Cluster 2			
	Sim		Não		Sim		Não	
	N	%	N	%	N	%	N	%
“Eu demoro mais que os outros para acabar com as atividades.”	25	23,4	82	76,6	5	9,6	47	90,4
“Eu tenho mais dificuldade para aprender que meus colegas.”	28	26,2	79	73,8	5	9,6	47	90,4
“Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas.”	27	25,2	80	74,8	6	11,5	46	88,5
“Eu tenho dificuldade para ler.”	31	29,0	76	71,0	6	11,5	46	88,5
“Eu quero continuar estudando por muitos anos.”	95	88,8	12	11,2	51	98,1	1	1,9

Fonte: Resultados obtidos através da análise de dados com o SPSS.

Conforme pode ser observado na Tabela 32, proporcionalmente, um número maior de alunos do *cluster 2* afirmou não demorar mais que os colegas para acabar as atividades, não ter mais dificuldade que o colega para aprender, não ter dificuldades para escrever as palavras ditadas e nem para ler, bem como desejar continuar a estudar por muitos anos. Assim, parece que os alunos que constituem o *cluster 2* revelam uma maior crença de auto-eficácia, em relação às tarefas escolares, do que os do *cluster 1*.

4.3 - CORRELAÇÃO ENTRE ESCORES TOTAIS

As correlações entre escores totais das variáveis de interesse serão analisadas na Tabela 33.

Tabela 33 – Correlações entre escores totais das escalas

Escores totais	Percepção do Ambiente de Sala de Aula	Estratégias de Sala de Aula	Situações nas Quais se Pede Ajuda	Atitudes e Crenças Sobre Pedir Ajuda	Atitudes, Crenças e Metas de Realização	Pedir Ajuda (até item 43)	Auto-eficácia	Motivação
Percepção do Ambiente de Sala de Aula	1	0,259***	0,030	0,126	0,134	0,435***	0,271	0,086
Estratégias de Sala de Aula	0,259***	1	-0,067	0,013	0,208**	0,354***	0,237	0,018
Situações nas Quais se Pede Ajuda	0,030	-0,67	1	0,122	-0,444***	0,676***	0,396*	-0,235**
Atitudes e Crenças Sobre Pedir Ajuda	0,126	0,013	0,122	1	0,051	0,617***	0,346	-0,028
Atitudes, Crenças e Metas de Realização	0,134	0,208**	-0,444***	0,051	1	-0,141	0,408*	0,288***
Pedir Ajuda (até item 43)	0,435***	0,354***	0,676***	0,617***	-0,141	1	0,499***	-0,145
Auto-eficácia	0,271	0,237	0,396*	0,346	0,408*	0,499***	1	0,445
Motivação	0,086	0,018	-0,235**	-0,028	0,288***	-0,145	0,445	1

Constata-se pela Tabela 33 que as correlações entre a “Escala da Estratégia de Pedir Ajuda” (total) e as subescalas “Percepção do Ambiente”; “Estratégias de Sala de Aula”; “Situações nas quais se Pede Ajuda” e “Atitudes e Crenças Sobre Pedir Ajuda” se mostraram positivas e significantes. Parece que os estudantes usam a estratégia de pedir ajuda nas diversas atividades escolares.

A correlação entre a “Escala da Estratégia de Pedir Ajuda” e a variável auto-eficácia se mostrou positiva e significativa. Assim, quanto maior é a crença de auto-eficácia do estudante, maior é o uso da estratégia de pedir ajuda.

É interessante observar que há uma correlação negativa entre a “Escala de Pedir Ajuda” e as variáveis motivacionais, a motivação intrínseca e extrínseca e as metas de realização.

Observando as correlações entre as subescalas, tem-se que apenas a subescala “Percepção do Ambiente” revelou uma correlação positiva e significativa com a subescala “Estratégias de Sala de Aula”.

É interessante observar que a subescala “Situações na quais se Pede Ajuda” se correlacionou negativa e significativamente com a variável metas de realização e motivação (intrínseca e extrínseca). E se correlacionou positiva e significativamente com a variável crença de auto-eficácia.

Em síntese, os resultados dos instrumentos abertos indicaram que a maior parte da amostra utiliza a estratégia de pedir ajuda e seu uso se mostrou associado com a dificuldade ou falta de conhecimento para resolver certo conflito. As situações escolares são os principais momentos em que os estudantes pedem ajuda, em especial na tarefa de casa; o pedido de ajuda ocorre de forma verbal e os familiares são as pessoas a quem os participantes da pesquisa pedem ajuda. Matemática e Português são as matérias escolares que os estudantes pedem ajuda devido à dificuldade em realizar a atividade autonomamente. Justificaram uma ajuda recebida em função da qualidade pessoal de quem ofereceu ajuda ou em virtude de laços afetivos. Todos os participantes disseram que ajudariam uma pessoa que estivesse precisando de ajuda para retribuir a ajuda já recebida.

Os principais resultados dos instrumentos objetivos mostraram que os alunos da 2ª série se diferenciam mais das demais séries escolares, visto que relataram utilizar menos a estratégia de pedir ajuda e não acreditam que utilizar a estratégia de pedir ajuda os auxilie a aprender. Em relação ao gênero, os dados sinalizaram diferenças muito pequenas. Os participantes foram agrupados em 2 clusters com percepções distintas em relação ao pedir ajuda. Os estudantes que constituem o cluster 1 mostraram uma percepção mais positiva de sala de aula, relataram utilizar a estratégia de pedir ajuda e apresentaram atitudes e crenças mais favoráveis ao uso dessa estratégia. Por sua vez, os alunos que formam o cluster 2 perceberam a sala de aula como mais inibidora em relação ao uso do pedir ajuda, mencionaram utilizar menos essa estratégia e demonstraram atitudes e crenças não favoráveis ao seu uso. No que se refere à motivação, os estudantes do cluster 1 pareceram ser mais motivados extrinsecamente. Disseram que desistem de fazer uma tarefa quando encontram dificuldade e que consideram estudar uma atividade difícil. Já os estudantes do cluster 2 são mais motivados intrinsecamente. Relataram que gostam de ir para a escola para aprender assuntos desafiantes e nunca desistem de fazer uma tarefa quando encontram dificuldade. Em relação à crença de auto-eficácia, os clusters apresentaram padrões diferentes. Os estudantes que compõem o cluster 1 parecem ter uma menor crença de auto-eficácia, visto que relataram tanto demorar mais que os outros colegas para acabar as atividades quanto ter mais dificuldade para aprender. Os alunos do cluster 2 apresentaram uma maior crença de auto-eficácia. Expuseram que não têm dificuldade para copiar, ler e escrever e que desejam continuar estudando.

A seguir, os dados serão discutidos à luz da literatura da área.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa teve como um dos objetivos conhecer as concepções sobre a estratégia de pedir ajuda de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, bem como verificar as possíveis relações existentes entre a estratégia de pedir ajuda e as variáveis demográficas série e idade, e com as variáveis psicológicas motivação e crença na auto-eficácia. A seguir, serão discutidos os principais resultados, com base na literatura da área.

A discussão será realizada em dois momentos. Primeiramente, serão discutidos os dados relativos aos instrumentos abertos e, num segundo momento, os dos instrumentos objetivos.

5.1 - DISCUSSÃO DOS DADOS: INSTRUMENTOS ABERTOS

De modo geral, os estudantes relataram utilizar a estratégia de pedir ajuda, tanto para a realização de atividades escolares, como para resolver dificuldades que venham a ter na sua vida cotidiana. Afirmaram que utilizam a estratégia de pedir ajuda quando não conseguem realizar algo de forma independente. Matemática foi a disciplina em que os alunos revelaram pedir mais ajuda. Também mencionaram pedir mais ajuda aos familiares, sobretudo à mãe, e que o pedido é feito de forma verbal.

A prancha foi utilizada a fim de examinar como o estudante resolveria uma situação-problema. Pedir ajuda foi a principal estratégia mencionada pela amostra total. O uso da estratégia de pedir ajuda tem sido bastante investigado, em especial por teóricos estrangeiros (Newman, 1990, 1998, 2000). É consensual, na literatura, a importância atribuída à estratégia de pedir ajuda, na medida em que, ao pedir ajuda, o estudante resolve suas dificuldades e adquire habilidades e estratégias que lhe permitem tornar-se mais independente no processo de aprendizagem (Nelson-Le Gall, 1985; Newman, 1991; Newman & Schwager, 1993).

A concepção do estudante acerca da estratégia de pedir ajuda dos alunos está mais voltada para um reconhecimento de dificuldades pessoais, ou seja, pedir ajuda se mostra associado à dificuldade em realizar alguma atividade autonomamente, seja escolar ou não. Cabe, aqui, mencionar a ausência de estudos na literatura nacional abordando esse tema, o que torna difícil qualquer comparação entre as concepções dos estudantes acerca da estratégia de pedir ajuda. Da amostra total de 60 participantes, apenas 1 disse não pedir ajuda. Fica, então, evidente que esta estratégia é amplamente utilizada por todos os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental.

A principal justificativa dada por eles foi a dificuldade em realizar algo sozinho, ou seja, o estudante pede ajuda porque não dá conta de cumprir alguma tarefa de maneira autônoma. O aluno reconhecer a dificuldade e buscar meios de realizar a tarefa é o que faz de pedir ajuda uma estratégia metacognitiva para a aprendizagem auto-regulada.

Diferentemente da literatura, que tem indicado que os estudantes que se percebem como competentes vêem o pedir ajuda como uma estratégia importante para lidar com a dificuldade, os participantes do presente estudo associaram a criança que pede ajuda a características gerais do ser humano, como ser uma criança fraca ou legal (Newman, 1990a). Tal dado parece sugerir que os alunos não percebem a criança que pede ajuda como diferente deles. Indica, talvez, que pedir ajuda é uma característica das pessoas.

A realização da tarefa escolar foi a situação em que os alunos revelaram pedir mais ajuda. Afirmaram, ainda, que o pedido de ajuda ocorre por meio da expressão verbal da dúvida ou do pedido de ajuda. Alguns participantes ressaltaram a importância da utilização de expressões socialmente valorizadas, tais como, *Por favor* e *Obrigado(a)*.

A literatura da área indica também que a principal forma de expressar o pedido de ajuda é por meio da verbalização da dúvida. De acordo com Newman (1994), a decisão de pedir ajuda é realizada por meio de um sistema afetivo-motivacional (*system motivational-affective*), que segue os seguintes passos: primeiramente, o aluno deve ter consciência de que está com dificuldade para resolver a tarefa. Em seguida, deve avaliar todas as estratégias possíveis para solucionar a dificuldade e decidir pedir ajuda. Depois de ter tomado a decisão de pedir ajuda,

deve escolher uma pessoa adequada para solicitá-la. Por último, o pedido de ajuda deve ser expresso de maneira apropriada, a fim de solucionar a dificuldade.

Os familiares são as principais pessoas a quem os estudantes relataram pedir ajuda. A categoria de professor foi pouco mencionada. A mãe é a principal personalidade a quem os estudantes procuram em situações de dificuldade. O pai foi outra figura também mencionada pelos estudantes.

Analisando os dados dessas questões, observa-se que os estudantes pedem pouca ajuda ao docente. É oportuno questionar-se: por que os estudantes procuram pouco o professor para pedir ajuda, se passam boa parte do tempo sob a responsabilidade desse profissional? Parece que resultados semelhantes ocorrem no ensino superior. No estudo realizado por Muneiro (2008), os estudantes universitários relataram pedir mais ajuda aos colegas do que ao professor, em especial os estudantes dos anos mais avançados.

De acordo com Butler (2006), a iniciativa de os estudantes pedirem ajuda ao professor depende essencialmente da forma como ele responde às dificuldades dos alunos e da forma como ocorre a ajuda. Dados de um estudo realizado por *Turner et al.* (2002) revelaram que foi mais provável que os professores respondessem às dificuldades dos estudantes, encorajando-os e oferecendo tempo e oportunidade para eles pensarem em salas de aula voltadas para a meta aprender e que não havia impedimentos para o pedido de ajuda, do que aqueles que evitam o pedido de ajuda.

Todavia, pouco se sabe sobre fatores que podem influenciar a ajuda do professor, porque as pesquisas realizadas sobre a estratégia de pedir ajuda em ambiente escolar têm como foco principal quem pede ajuda, ou seja, o aluno. Butler (2006) ressalta que pouca atenção tem sido despendida para os professores, uma das principais figuras no contexto de sala de aula e a quem os estudantes podem dirigir-se para pedir ajuda.

Os estudantes relataram pedir mais ajuda em matemática, seguida por português. É interessante destacar que essas duas matérias são centrais no trabalho pedagógico do professor nas séries iniciais do ensino fundamental. Foi perguntado ao aluno se ele pedia ajuda em mais alguma matéria que compõe o currículo escolar. Trinta e quatro por cento dos entrevistados

afirmaram que não pedem ajuda em outras disciplinas, e a principal justificativa foi saber resolver as atividades das demais matérias. Outros estudantes afirmaram que pedem ajuda em qualquer matéria, desde que estejam precisando.

O principal motivo dos participantes para pedir ajuda foi a impossibilidade de fazerem sozinhos a atividade da matéria mencionada. Newman (2000) destaca no processo de pedir ajuda a importância de o estudante reconhecer possíveis falhas no seu conhecimento e a necessidade da ajuda para suprir essa deficiência, a fim de prosseguir com sucesso no processo de aprendizagem. Assim, pedir ajuda é uma estratégia metacognitiva, porque o aluno deve reconhecer seus erros e fracassos e buscar estratégias para mudar tal situação. Ao pedir ajuda, o aluno está criando meios de reverter essa situação.

Butler (2006) comenta que, como existem diferentes motivos que levam uma pessoa a pedir ajuda, há também diversos motivos que justificam uma pessoa oferecê-la. De modo geral, uma pessoa ajuda a outra por causa de interesses pessoais, para promover um bem-estar, por sentimentos de empatia ou por causa de valores e princípios de responsabilidade social de que um deve ajudar o outro (Butler, 2006).

No presente estudo, os vínculos afetivos, bem como a retribuição de uma ajuda e os valores religiosos e morais justificaram o receber e o dar ajuda. Para a estratégia de pedir ajuda a relação entre o ajudado e o ajudador é fundamental, pois pedir ajuda se diferencia das outras estratégias de aprendizagem por envolver necessariamente outra pessoa (Newman 2000; 2008).

De maneira geral, os dados indicam o uso, por parte dos estudantes, da estratégia de pedir ajuda. A maior parte da amostra associou o pedido de ajuda ao reconhecimento da dificuldade e outros participantes, ao comportamento de procurar apoio social. Foi interessante observar que os alunos parecem pedir pouca ajuda aos professores. Afirmaram pedir mais ajuda aos familiares e aos colegas.

A seguir, será apresentada a discussão dos dados provenientes dos instrumentos objetivos.

5.2 - DISCUSSÃO DOS DADOS: INSTRUMENTOS OBJETIVOS

Os dados foram analisados por meio dos procedimentos da estatística descritiva e inferencial. A análise de *cluster* indicou que a amostra total poderia ser dividida em dois grupos, com perfis diferentes em relação à estratégia de pedir ajuda. O *cluster* 1 se constituiu de 107 participantes e o 2, de 52.

Os estudantes do *cluster* 1 demonstraram ter uma percepção mais positiva do ambiente de sala de aula. Consideraram que, de modo geral, a professora gosta de responder às perguntas e afirmaram que, quando estão fazendo a tarefa escolar, podem fazer perguntas à professora. Esses alunos parecem pedir mais ajuda do que os estudantes do *cluster* 2, uma vez que afirmaram fazê-lo à professora e aos colegas de sala. Revelaram gostar de fazer perguntas e que isso os ajuda a aprender. Por sua vez, é possível que os estudantes que pertencem ao *cluster* 2 vejam a sala de aula de maneira mais negativa, já que afirmaram que não podem fazer perguntas à professora e aos colegas. Expuseram também que nem sempre pedem ajuda, mas, se precisarem, o fazem à professora.

De acordo com Ryan, Pintrich e Midgley (2001), as regras e as normas estabelecidas pelo professor, na sala de aula, como o finalizar a tarefa, a participação nas aulas e a interação dos estudantes influenciam o pedir ajuda. Os autores ressaltam que o estudante pode ter a consciência da necessidade da ajuda, porém as leis do ambiente escolar determinarão como ele lidará com essa necessidade. Alguns professores permitem que os alunos conversem uns com os outros durante a realização da atividade escolar e recebam ajuda, o que facilita a estratégia de pedir ajuda. Por outro lado, há salas de aula em que é proibido conversar, regra do contexto escolar que restringe o comportamento de pedir ajuda.

De modo geral, uma sala de aula voltada para a meta aprender transmite ao estudante que a compreensão, o aperfeiçoamento e o valor intrínseco da aprendizagem são as razões fundamentais para o próprio aprender. Já a sala de aula que valoriza o desempenho do aluno sinaliza que é mais valoroso demonstrar habilidade perante o grupo (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

Em função da atividade social que envolve o pedir ajuda, o clima da sala de aula influencia sobremaneira o comportamento de pedir ajuda. Em salas de aula caracterizadas como amistosas e preocupadas com o bem-estar é mais provável que o estudante se sinta à vontade e interaja com o professor e seus pares. Já ambientes nos quais ele percebe que suas habilidades acadêmicas serão julgadas negativamente não favorecem o pedir ajuda.

Newman e Schwager (1993) encontraram que a percepção do aluno de que o professor gosta dele e que de ele também gosta do professor se relacionou ao relato do estudante em pedir ajuda em sala de aula. Quando os alunos se sentem à vontade em sala de aula e habilidosos em relação aos seus pares, tendem a utilizar a estratégia de pedir ajuda, diferentemente dos alunos que estão preocupados com sua imagem e seu *status* perante os colegas (Ryan & Pintrich, 2007).

De modo geral, a literatura tem mostrado que os fatores relacionados ao contexto de sala de aula exercem forte influência sobre o comportamento de pedir ajuda (Newman & Schwager, 1993; Ryan & Pintrich, 1997; Ryan, Gheen & Midgley, 1998). Além disso, revelam que tipo de estudante evita pedir ajuda e quais circunstâncias podem melhorar ou diminuir o uso da estratégia de pedir ajuda (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

No que se refere à série escolar, pode-se notar que a 2ª série é a que mais se distingue das demais quanto ao relato de uso da estratégia de pedir ajuda. Já as 3ª e 4ª séries apresentaram poucas diferenças estatisticamente significantes. Os dados sugerem que os alunos da 2ª série têm uma percepção mais negativa do pedir ajuda, quando comparados com os da 3ª e da 4ª séries.

Por um lado, os estudantes da 2ª série mencionaram pedir ajuda quando estão tendo dificuldade na atividade escolar. Porém, por outro lado, relataram também que não pedem ajuda ao colega da classe, não costumam pedir ajuda à professora, depois que ela explicou como fazer; consideram que não podem pedir ajuda à professora quando estão fazendo a tarefa e não acreditam que fazer pergunta os ajude a aprender. Já os estudantes da 3ª e da 4ª séries mencionaram que, algumas vezes, passam para a tarefa seguinte sem ter conseguido terminar a anterior e sem pedir ajuda. Todavia, relataram pedir ajuda aos colegas e acreditar que fazer perguntas os ajuda a aprender as matérias.

Segundo Newman (2000; 2002; 2006), as pesquisas têm indicado que crianças pequenas já são capazes de escolher as pessoas ideais para as ajudarem e que esta habilidade aumenta com a idade. Alunos da pré-escola e da 1ª série do ensino fundamental acreditam que uma pessoa é um bom ajudador se ela foi útil em experiência anterior.

Os alunos julgam seus professores úteis de acordo com as suas disposições em ajudar, o seu envolvimento pessoal e a sua dedicação (Newman, 2006). Na pesquisa realizada por Newman e Schwager (1993), foi perguntado aos estudantes da 3ª, da 5ª e da 7ª séries se eles pediriam ajuda ao professor quando não entendessem a tarefa de matemática e por que pediriam ajuda. A percepção de amizade com o professor emergiu como uma forte influência no pedido de ajuda para as três séries investigadas. Todavia, o encorajamento por parte do professor e o suporte dado por ele ao pedido de ajuda do aluno influenciaram o uso da estratégia de pedir ajuda aos estudantes da série mais avançada. Tendo como objetivo investigar a percepção do estudante sobre seu professor e seus pares, em relação ao pedir ajuda, Newman e Schwager (1993) entrevistaram 177 estudantes da 3ª, da 5ª e da 7ª séries. Os resultados indicaram que os estudantes das três séries preferem os professores aos colegas de classe. Eles acreditam que o professor facilita mais a aprendizagem e não julga os alunos como “burros” por fazerem perguntas. Presumivelmente, os alunos tornam-se mais conscientes das diferentes maneiras pelas quais o professor pode ajudá-los. Além disso, tornam-se mais capazes de escolher entre uma pessoa boa e uma ruim para lhe oferecer ajuda.

Apesar da percepção positiva da ajuda do professor, os estudantes também mostram atitudes negativas em relação a ele. No estudo realizado por Newman e Goldin (1990), os alunos das séries iniciais do ensino fundamental revelaram temer reações negativas por parte do professor ao pedirem ajuda. O custo de pedir ajuda ao professor é reforçado quando ele não demonstra desejo em ajudar. Comentários tais como “Se você tivesse prestado atenção, agora não precisaria de ajuda”, desencorajam qualquer iniciativa de utilizar a estratégia de pedir ajuda. Os dados da presente pesquisa mostram similaridades aos resultados encontrados pelos pesquisadores, uma vez que os alunos da 2ª série revelam certo receio em pedir ajuda ao professor durante a realização da tarefa.

De modo geral, Newman (2006) afirma que os resultados das pesquisas sugerem que, com o avançar da idade e da escolarização, os alunos se tornam crescentemente mais conscientes de suas necessidades de ajuda e, por conseqüência, torna-se mais provável pedir ajuda para lidar com essa dificuldade.

Um dos objetivos do presente estudo foi verificar a relação entre a estratégia de pedir ajuda e o gênero. Apenas uma assertiva da “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim; Boruchovitch & Newman, 2007) revelou significância estatística, que dizia: “Quando eu preciso de ajuda eu peço a outro aluno”. Parece que o gênero não influencia o uso da estratégia de pedir ajuda. Esse resultado se mostra consonante com a literatura da área, uma vez que as pesquisas têm indicado que essa variável não aparece como significativa em relação à estratégia de pedir ajuda (Nelson-Le Gall & Glor-Scheib, 1986; Nelson-Le Gall & Jones, 1990; Newman, 1990; Van der Meij, 1988; 1990). Entretanto, algumas pesquisas têm apresentado pequenas diferenças com relação ao gênero (Newman & Schwager, 1993; Arbretron, 1998). Segundo Arbretron (1998), parece que essas se mostram muito mais relacionadas a padrões motivacionais distintos entre meninos e meninas do que propriamente a quem utiliza mais a estratégia de pedir ajuda. Nesse sentido, pesquisas voltadas para a relação entre a estratégia de pedir ajuda e o gênero, bem como para o papel das variáveis psicológicas, como a motivação, precisam ser conduzidas a fim de se revelar mais claramente a influência dessa variável sobre o comportamento de pedir ajuda.

A relação entre a motivação e a estratégia de pedir ajuda também foi investigada. Das 34 assertivas que compõem a “Escala de Avaliação das Orientações Motivacionais de Crianças” (Neves & Boruchovitch, 2004) apenas 4 itens revelaram ser estatisticamente significantes. Tal dado indica que os *clusters* pouco se diferenciam em relação à motivação. Analisando as assertivas que demonstraram significância estatística, os estudantes do *cluster 2* parecem ser um pouco mais motivados do que os do 1. Afirmaram que gostam de ir para escola para aprender assuntos interessantes, não consideram as matérias difíceis e nunca desistem de fazer uma atividade quando encontram qualquer dificuldade. Tais dados sinalizam uma maior motivação intrínseca.

De modo similar, 4 itens apresentaram significância estatística dos 22 que compõem a subescala “Atitudes, Crenças e Metas de Realização”, que constitui a “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” (Serafim; Boruchovitch & Newman, 2007). Parece que os estudantes do *cluster 2* são mais inclinados à meta aprender, do que os do 1. Responderam que não consideram as matérias chatas e nem difíceis, que não erram muito quando estão fazendo a tarefa escolar e que não é difícil estudar.

É interessante notar que os estudantes do *cluster 1* mostraram maior tendência na utilização da estratégia de pedir ajuda. Afirmaram utilizá-la nas diversas situações de aprendizagem em sala de aula e revelaram atitudes e crenças mais favoráveis ao pedir ajuda. Por sua vez, os alunos que compõem o *cluster 2* mencionaram não fazer muito uso do pedir ajuda no contexto acadêmico, porém, esses estudantes apresentaram melhor padrão motivacional e maior crença de auto-eficácia, quando comparados ao *cluster 1*.

Nesse sentido, a correlação entre a estratégia de pedir ajuda e a variável motivação revelou ser negativa. Ficou, pois, evidenciado, no presente estudo, que alunos com maior motivação extrínseca pedem mais ajuda. Tal dado se revela contrário aos resultados de pesquisas internacionais. Em um estudo realizado por Nelson-Le Gall e Jones (1990), os dados mostraram que o tipo de ajuda pedida por alunos da 3ª e da 5ª séries variavam de acordo com seus objetivos. Era mais provável pedirem ajuda os estudantes com uma orientação motivacional intrínseca, por meio de dicas, ao invés de pedir diretamente as respostas corretas. Já entre os alunos caracterizados como extrinsecamente motivados foi mais provável pedir dicas e respostas.

De acordo com Nelson-Le Gall (1985), a motivação do estudante para pedir ajuda está relacionada à sua motivação para a aprendizagem. Segundo a autora, o aluno que experiencia o ambiente de aprendizagem como intrinsecamente interessante deve ser motivado a se engajar no pedido de ajuda instrumental, quando encontra dificuldades acadêmicas. Em contrapartida, quando os estudantes percebem seu engajamento regulado e controlado por padrões externos, será mais provável que utilize o pedido de ajuda executivo, pois facilita o cumprimento da tarefa. Uma limitação do presente estudo foi não ter identificado o tipo de ajuda solicitado pelo estudante, se instrumental ou executiva. Assim, pesquisas futuras devem ser realizadas para conhecer melhor o uso da estratégia de pedir ajuda por parte dos estudantes.

A pesquisa realizada por Newman (1990a) mostrou uma relação mais complexa entre a orientação intrínseca e a estratégia de pedir ajuda. De acordo com o autor, a relação é moderada por duas variáveis, a idade e o subtipo da orientação intrínseca (busca por domínio independente *versus* preferência por desafios acadêmicos). Foi perguntado aos estudantes da 3^a, da 5^a e da 7^a séries se pediriam ajuda ao professor, se não estivessem entendendo uma tarefa de matemática. Os alunos das três séries investigadas revelaram preferência por desafio acadêmico e demonstraram mais probabilidade de pedir ajuda quando encontrassem dificuldade. Assim, a subescala preferência por desafios acadêmicos se mostrou positivamente relacionada com a estratégia de pedir ajuda para as três séries escolares. Já a subescala busca por domínio independente se relacionou de modo diferente com a estratégia de pedir ajuda de acordo com a série escolar. Os dados dessa pesquisa sugerem que os alunos mais jovens pedem ajuda ao professor, no mínimo, por causa da necessidade de dependência, enquanto os estudantes mais velhos parecem ser motivados por uma consciência de que a ajuda pode levá-los a um domínio maior e mais autonomia.

Newman (1998) chama a atenção para o fato de que os objetivos motivacionais são construídos. Eles podem ter significados diferentes para os indivíduos. Além disso, podem apresentar significados diferentes nas diversas idades e séries escolares. Assim, um aluno jovem pede ajuda por diferentes razões dos estudantes mais velhos. Os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental parecem pedir ajuda para manter certo grau de dependência do professor, o que pode ser apropriado, caso o estudante esteja inseguro com seu trabalho. Com o avançar no processo de escolarização e, o mais importante, ao obter sucesso na aprendizagem e boas experiências de interação social, é mais provável que o aluno peça ajuda motivado por um desejo de conquistar um domínio independente e autonomia.

No que concerne à auto-eficácia, os *clusters* apresentaram diferenças estatisticamente significantes em 5 dos 20 itens que compõem a escala “Roteiro de Avaliação da Auto-Eficácia” (Medeiros & Loureiro, 1999). Proporcionalmente, os estudantes do *cluster* 1 parecem apresentar uma crença de auto-eficácia menor, pois afirmam terem mais dificuldade que os colegas para aprender, terem dificuldade para ler e para escrever as palavras que a professora dita.

Analisando de forma mais acurada os itens que revelaram significância estatística, tem-se que os participantes do *cluster 2* mostraram uma crença de auto-eficácia maior, afirmando que não demoram mais que os outros colegas para acabar as atividades, não têm dificuldade para aprender, não têm dificuldade para escrever as palavras que são ditadas e nem para ler e querem continuar estudando.

É interessante notar que, apesar de os estudantes do *cluster 1*, aparentemente, terem uma menor crença na auto-eficácia, quando comparados aos do *cluster 2*, eles apresentam uma visão mais positiva da estratégia de pedir ajuda e parecem utilizá-la mais do que os do *cluster 2*, que demonstram ter maiores crenças na auto-eficácia.

Esse resultado é um outro ponto do presente estudo que se mostra contrário à literatura: os alunos com maiores crenças na auto-eficácia tendem a utilizar mais a estratégia de pedir ajuda, por não temerem a exposição, e os alunos com menores níveis de auto-eficácia evitam tal estratégia (Ryan, Gheen & Midgley, 1998).

De modo geral, a literatura da área vem apontando que é mais provável que estudantes com baixa auto-eficácia não peçam ajuda por medo do julgamento dos colegas, enquanto os alunos com maiores níveis de auto-eficácia têm mais probabilidade de entender o pedir ajuda como uma estratégia útil e, portanto, de utilizá-la. Ruan, Patrick e Shim (2005) demonstraram como resultados de pesquisa que os alunos que evitavam pedir ajuda relataram menores níveis de suporte emocional e eficácia social com o professor. Além disso, esses alunos exibiram maiores níveis de preocupação com o desempenho.

Em síntese, os dados indicaram que os estudantes apresentam concepções diferentes acerca da estratégia de pedir ajuda. Os alunos que compõem o *cluster 1* relataram utilizar mais o pedir ajuda, tanto ao professor como aos colegas de sala de aula e consideram que fazer perguntas os ajudam a aprender. A variável gênero parece não influenciar no uso da estratégia de pedir ajuda. Os estudantes da 2ª série diferiram dos alunos das 3ª e 4ª séries, uma vez que revelaram um menor uso da estratégia de pedir ajuda. Relataram que não costumam pedir ajuda ao professor e a seus pares. Por sua vez, as variáveis motivação e crença de auto-eficácia parecem influenciar o uso da estratégia de pedir ajuda. Alunos mais motivados extrinsecamente e com menores

crenças de auto-eficácia relataram utilizar mais o pedir ajuda. Nem todos esses resultados coincidem com os dados da literatura internacional.

Pode-se aventar a hipótese de que os padrões motivacionais que influenciam o uso da estratégia de pedir ajuda nos estudantes brasileiros sejam diferentes dos apresentados pela literatura internacional, que é predominantemente norte-americana. Sugere-se a realização de um estudo transcultural, a fim de estudar mais profundamente tal situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inevitável que, no contexto escolar, os estudantes encontrem dificuldades em suas tarefas e necessitem de ajuda. Em tal contexto, pedir ajuda revela ser uma importante estratégia para que o estudante continue o processo de aprendizagem (Nelson-Le Gall, 1985; Karabenick, 1998; Newman, 2000). Teóricos reforçam a importância de pedir ajuda como uma valiosa estratégia auto-regulatória (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Karabenick & Sharma, 1994; Newman, 1994).

Um importante aspecto do processo de aprendizagem é fazer perguntas quando se têm dúvidas sobre o material que se está estudando. Newman (2008) ressalta que, quando o estudante está-se esforçando para a realização da tarefa e se depara com alguma dificuldade que não consegue resolver sozinho, pedir ajuda a uma pessoa com mais conhecimentos pode ser uma estratégia de aprendizagem adaptativa. Infelizmente, muitos alunos falham na iniciativa de pedir ajuda no contexto de sala de aula. Alguns passivamente esperam que o professor venha até eles. Outros pensam que, se pedirem ajuda, os colegas de sala de aula vão julgá-los como “burros”.

Compete ao professor estar atento aos seus alunos e incentivá-los a pedir ajuda nos momentos de dificuldade. Deve mostrar-lhes que a dúvida e a dificuldade fazem parte do processo de aprendizagem e que utilizar a estratégia de pedir ajuda pode ser uma forma eficaz de resolvê-las. Além disso, é imprescindível o professor criar um ambiente de sala de aula que promova a aprendizagem, que acolha a dificuldade do aluno e que lhe dê autonomia, pois a aprendizagem requer papel ativo dos alunos.

Rufini (2004) afirma que é recente a consciência da importância da variável necessidade de pertencer no meio educacional, mais especificamente como um fato subjacente ao envolvimento dos estudantes com a escola. Segundo a autora, os alunos que se sentem aceitos em seus relacionamentos, seja com professores ou pares, desenvolvem uma orientação positiva tanto para a escola e professores, como para os trabalhos e atividades acadêmicas.

As autoras Lisboa e Koller (2004) defendem que a escola deve promover a aquisição de conhecimentos, mas também deve ser um contexto de educação e socialização. Uma relação positiva entre professor e aluno favorece a competência social, tende a desenvolver habilidades cognitivas e o interesse do estudante pela sua própria aprendizagem. A amizade entre os pares também influencia positivamente a aprendizagem. A ideia de pertencer e a socialização dos estudantes são centrais no ambiente de sala de aula que desejam favorecer o uso da estratégia de pedir ajuda, haja visto que essa estratégia requer um envolvimento social entre professor e aluno e entre pares de estudantes.

Vale aqui salientar que o professor deve ser cauteloso em relação ao pedir ajuda, pois o aluno utilizar essa estratégia não é o mesmo que pedir ao professor ou ao colega para resolver a tarefa escolar ou fornecer uma certa resposta. Muitos estudantes utilizam o pedir ajuda de forma não-adaptativa, isto é, solicitam-na quando não é necessária. Algumas vezes, os alunos pedem ajuda quando nem sequer tentaram resolver a tarefa. Em outros momentos, estão mais interessados em ter a resposta correta e terminar rapidamente o dever, ou, ainda, pedem ajuda apenas para chamar a atenção do próprio professor ou dos colegas de classe.

O professor deve fomentar o pedido de ajuda adaptativo, que envolve a auto-reflexão por parte do estudante e este deve ter consciência de sua dificuldade e desejo de superá-la. Ao tomar a decisão de pedir ajuda, o aluno deve considerar três critérios: a necessidade do pedido, o conteúdo e a pessoa a quem vai recorrer.

É importante lembrar que o pedir ajuda é uma estratégia social e, portanto, o que se chama pedir ajuda adaptativo requer a presença e a vontade do professor em ajudar. A interação professor-aluno é fundamental na promoção do pedir ajuda adaptativo no contexto escolar. De acordo com Newman (2006, 2008) nas salas de aula em que o professor compartilha seu tempo e sua disposição e mostra atenção, os estudantes tendem a ser mais atenciosos, esforçados e

interessados em aprender. Essas salas de aulas são caracterizadas pela *intersubjetividade*, isto é, uma relação harmoniosa entre professor e aluno. Nesta relação, o professor se mostra receptivo, busca ouvir seus alunos, fazer questões para se certificar de que eles entenderam e fornecer ajuda de forma adaptativa. Por sua vez, os estudantes, quando vivenciam tal relação, aprendem que professores são pessoas confiáveis para pedirem ajuda.

As metas que os docentes estabelecem em sala de aula também influenciam o pedido de ajuda adaptativo. Quando eles enfatizam a importância da autonomia e da aprendizagem, fomentam o objetivo de aprender no contexto escolar. Por outro lado, quando reforçam a importância das notas e a comparação, promovem a ênfase somente no desempenho dos estudantes. Em salas de aula em que a aprendizagem e o entendimento são valorizados, o professor revela aos estudantes o benefício de eles monitorarem sua compreensão e utilizarem o pedir ajuda de maneira que incida sobre uma possível dificuldade. Dessa forma, os alunos que pedem ajuda de maneira adaptativa podem aumentar suas habilidades e seu entendimento, o que leva a uma melhor *performance* e boas notas (Newman, 2002).

Os estudantes devem sentir-se competentes em relação ao uso da estratégia de pedir ajuda e o professor facilita esse sentimento, ao oferecer suporte para a competência. Cabe a este último ensinar o valor, a utilidade e a habilidade de fazer perguntas, para que os alunos respeitem, ao invés de criticarem, os colegas que pedem ajuda. É imprescindível que os professores não forneçam ajuda mais do que o essencial, para o estudante distinguir a ajuda necessária da excessiva e, assim, promover sua autonomia (Newman, 2002).

Os pais também apresentam um papel fundamental no uso da estratégia de pedir ajuda. Conforme menciona Newman (2002), o envolvimento dos pais, o suporte para a autonomia e para o desenvolvimento de competência parecem influenciar os recursos motivacionais internos dos filhos, que, por sua vez, estão relacionados com a auto-regulação e com o desempenho escolar. A interação pais-filhos e a receptividade por parte dos pais para as necessidades dos seus filhos são fundamentais para o desenvolvimento de um senso de eficácia e confiança e, assim, garantir uma base segura para as situações de desafio enfrentadas pelas crianças.

A forma como os pais fornecem ajuda serve como modelo para as crianças, quando estão realizando alguma atividade por conta própria e encararam um obstáculo. O discurso, respeitável

e sensível, dos pais em relação às necessidades das crianças é fundamental para que elas internalizem estratégias de auto-regulação, como o pedir ajuda (Newman, 2002). Além disso, os filhos observam como seus pais lidam com os problemas e dificuldades, o que pode interferir nas atitudes das crianças sobre pedir ajuda. Ao considerar que ambigüidades, incertezas e dilemas podem ser tolerados, compartilhados e transformados em desafios intelectuais, as crianças podem desenvolver uma orientação voltada para a aprendizagem e que concebe o pedir ajuda como uma importante estratégia adaptativa. Com a convivência, as crianças aprendem que é normal não serem capazes de resolver todos os problemas independentemente (Newman, 2002).

A relação entre os pares também é essencial no uso da estratégia de pedir ajuda. Por ser uma estratégia social, os laços de amizade que existem entre os colegas facilitam o uso dessa estratégia. Nas salas de aula, os colegas compartilham experiências, trocam informações e podem aprender um com o outro. Em contextos de sala de aula caracterizados pela familiaridade e pela amizade, os alunos, de maneira geral, conseguem gerenciar e negociar as interações sociais e, portanto, tornam-se mais capazes de centrar seus esforços para as soluções das dificuldades acadêmicas e dos problemas (Nelson-Le Gall, 1992). Já nos ambientes escolares marcados por conflitos de relacionamento, mostram-se mais relutantes em expor suas dúvidas perante o grupo. Nos trabalhos em grupos, ou onde há colaboração entre os pares, os estudantes se esforçam para atingir um objetivo comum e fazer perguntas uns aos outros contribui para aumentar seus sentidos de competência em relação à estratégia de pedir ajuda.

Boruchovitch (1996) defende que os professores proponham atividades em grupo que envolvam a interdependência dos participantes em relação à tarefa, às funções e às metas a serem alcançadas e aos recursos a serem utilizados. A autora reforça que considerar esses aspectos contribui para tornar o trabalho grupal uma técnica bastante útil, tanto para melhorar o rendimento escolar dos alunos e suas atitudes em relação à escola, como para desenvolver competências sociais e um melhor relacionamento entre os pares.

Em síntese, o pedir ajuda por parte do estudante é influenciado pela relação existente entre professor e aluno, entre os pares e familiares e que deve ser pautado no respeito e na confiança. O ambiente de sala de aula é outro fator que deve ser considerado. O contexto da sala de aula deve oferecer suporte à autonomia e valorizar a aprendizagem do aluno para que ele possa desenvolver

e utilizar a estratégia de pedir ajuda de forma adaptativa. Os pais também influenciam, sobretudo, no uso da estratégia de pedir. Primeiramente, são modelos para seus filhos sobre como lidar com dificuldades e considerar o pedir ajuda como uma forma eficaz de resolvê-la e, num segundo aspecto, é o suporte dado às dificuldades dos filhos que garante uma maior confiança para que eles consigam enfrentar as adversidades e vejam os adultos como boas pessoas a quem pedir ajuda.

Um ponto positivo deste trabalho foi seu caráter inovador, em termos da temática de estudo. A literatura internacional apresenta pesquisas sobre o pedir ajuda no contexto educacional, as quais presumivelmente se iniciaram por volta da década de 80 do século passado. Todavia, faz-se necessária a realização de outras investigações em nível nacional que explorem mais detalhadamente e aprofundem o conhecimento a respeito da estratégia de pedir ajuda em diferentes áreas, idades, séries e contextos educacionais.

Merece ser destacado que a análise qualitativa explorou as concepções dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental acerca da estratégia de pedir ajuda. Em linhas gerais, apontou o uso dessa estratégia pelos estudantes, seja na realização de tarefas do dia-a-dia ou para o cumprimento de tarefas escolares. A concepção dos estudantes se mostrou associada à dificuldade em realizar algo de forma autônoma. E, infelizmente, parece que os estudantes não recorrem muito ao professor nos momentos de necessidade em sala de aula. É importante ressaltar a escassez de pesquisas nacionais e internacionais que possam ser usadas como referência para discutir a convergência ou a divergência desses achados. Mais especificamente, há uma carência de investigações em nível nacional que avaliem as concepções dos estudantes sobre o pedir ajuda. Assim, é essencial que pesquisas futuras sejam desenvolvidas, a fim de se ampliar o conhecimento ora adquirido, bem como para conhecer melhor as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes.

Uma limitação do presente estudo foi ter trabalhado com os relatos de uso da estratégia de pedir ajuda por parte dos estudantes. Não foi possível precisar se, de fato, os alunos utilizam tal estratégia e como a utilizam. Futuras pesquisas a serem desenvolvidas nesta área poderiam considerar o uso da estratégia de pedir ajuda no contexto específico de sala de aula como uma variável importante a ser mais bem investigada. Todavia, acredita-se que o fato de o

delineamento da pesquisa ter-se centrado nos relatos de uso da estratégia de pedir ajuda, por si só, contribui para a literatura da área, tendo em vista poucos estudos específicos.

Outra limitação do estudo foi que o número de participantes da pesquisa (N=159) não permitiu que fosse realizada a análise fatorial da escala “Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar” com um número extenso de itens (N=43). Assim, futuras pesquisas devem ser conduzidas buscando aprimorar o instrumento.

Ademais, espera-se que sejam verificadas as possíveis limitações deste estudo, bem como examinadas em pesquisas futuras, nas quais haja a replicação do modelo adotado em participantes diferentes e em alunos com dificuldade de aprendizagem.

Pozo (1998) considera que é inegável a importância das estratégias da aprendizagem para a educação, na medida em que são instrumentos para a aquisição do conhecimento e para um melhor êxito acadêmico. Sua utilização eficaz depende de um conhecimento sobre elas, de modo a saber a quais estratégias recorrer para estudar determinado material. A estratégia de pedir ajuda destaca-se por ser uma habilidade metacognitiva. Tal habilidade é auto-reguladora, uma vez que tem o papel de alertar o aluno quando algo não foi compreendido. Trata-se de uma percepção acerca do próprio processo de aprendizagem.

Boruchovitch (1999) ressalta que há pouco conhecimento por parte das instituições de ensino e dos professores sobre a importância do desenvolvimento, em estudantes, de estratégias de aprendizagem adequadas. De modo geral, os alunos não refletem sobre seu próprio processo de aprendizagem e em como fazer para aprender mais e melhor. A autora indica que o maior desafio tanto para o professor como para o sistema de ensino é conduzir o estudante a aprender a aprender, estimular o desenvolvimento de estudantes estratégicos, auto-regulados e reflexivos.

Monereo (2003) e Boruchovitch, Costa e Neves (2005) defendem que programas de instrução em estratégia de aprendizagem deveriam ser desenvolvidos nos cursos de formação de professor. É imprescindível assegurar aos educadores a compreensão de tais conhecimentos, do ponto de vista teórico e também em termos vivenciais, promovendo a auto-reflexão dos futuros educadores “*acerca de suas próprias facilidades e dificuldades de aprender e de ensinar para o aprender a aprender*” (Boruchovitch, Costa e Neves, 2005: p. 255). De acordo com

Boruchovitch (2006), o grande desafio para educadores e instituições de ensino é levar o estudante a aprender a aprender e promover o desenvolvimento de alunos estratégicos e auto-regulados.

Para finalizar, cabe ressaltar mais uma vez que, dada a escassez de pesquisas nesta área no Brasil, a presente pesquisa objetivou conhecer mais a estratégia de pedir ajuda no contexto escolar. Vale destacar o fato de que, ao se utilizar o referencial teórico da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação, teoria ainda pouco conhecida no Brasil, se desejava provocar questionamentos, reflexões, nortear discussões a respeito deste tema. Pretendia-se também ampliar a discussão educacional, bem como verificar a adequação do modelo adotado na presente pesquisa à realidade social, cultural e educacional brasileira. Espera-se que futuras pesquisas sejam conduzidas a partir do modelo proposto neste estudo, contribuindo para a produção de novos conhecimentos voltados para a prática do professor em sala de aula e para as intervenções em estratégias de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ALEVEN, V.; STAHL, E.; SCHWORM, S.; FISCHER, F.; & WALLACE, R. (2003) Help seeking and help design in interactive learning environments. *Review of Educational Research*, 73, 277-320

AMES, C (1990). Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, 90, 409-421

AMES, C. & AMES, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556

AMES, C (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271

ARBETRON, A (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use. In: S.A. KARABENICK (ed.), *Strategic help seeking: implications for learning and teaching* (pp. 95-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

BANDURA, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Clifs, NJ: Prentice-Hall

BANDURA, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147

BANDURA, A. (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY. Prentice Hall

BANDURA, A. (1989) Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729 – 735

BANDURA, A. (1998) Self-efficacy. In: V.S. RAMACHAUDRAN (ed.) *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). NEW York: Academic Press

BARDIN, L. (1991) *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70, LDA

BARNEY, L.J., GRIFFITHS, K.M., JORN, A.F., CHRISTENSEN, H. (2006). Stigma about depression and its impact on help-seeking intentions. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40, 51–54

BERNDT, T.J (1999). Friend's influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28

BORUCHOVITCH, E. (1993) A Psicologia Cognitiva e a metacognição – novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22, 22-28

BORUCHOVITCH, E. (1995) *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa realizado na qualidade de bolsista de recém doutor da CNPQ. Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, UNICAMP

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

BORUCHOVITCH, E. (1996). Trabalho em grupo: efeitos positivos e negativos para a aprendizagem. *Revista de Tecnologia Educacional*, v. 24, n. 128, p. 31-33

BORUCHOVITCH, E. (1998) *Understanding Brazilian students Use of Learning Strategies*. Resumo apresentado na 24 th. International Congress of Applied Psychology, San Francisco, Agosto

BORUCHOVITCH, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e Desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Teoria e Crítica*, 12, 391-376

BORUCHOVITCH, E. (2001) Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 19-25

BORUCHOVITCH, E. (2004) A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: E. BORUCHOVITCH e J.A. BZUNECK (orgs.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 55 - 88). Petrópolis, RJ: Vozes

BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. R. C. (2004) Construção e análise de um instrumento para avaliar as orientações motivacionais de estudantes brasileiros. In: C. MACHADO; L.A. ALMEIDA; M. GONÇALVES; & V RAMALHO. (Org.). *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 539-545) Braga: Psiquilíbrios Edições

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R. & NEVES, E. R. C. (2005) . Estratégias de aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: Sisto, F, F.; Santos, A. A.A., & Jolly, M. C.. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 239-260.

BORUCHOVITCH, E. & SANTOS, A. A. A.(2006) Estratégias de Aprendizagem: Conceituação e Avaliação. In: A.P. NORONHA e F. F. SISTO. (Org.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp. 10-20) São Paulo: Vetor

BORUCHOVITCH , E & COSTA, E.R. (2006) A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: R.G AZZI e S.A.J. POLYDORO (orgs.) *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 87-109). Campinas, SP: Editora Alínea

BORUCHOVITCH, E. (2006 a) Avaliação Psicoeducacional: Desenvolvimento de instrumentos a luz da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da informação. *Avaliação Psicológica*, 5, 145-152

BORUCHOVITCH, E. (2006 b) *Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação – UNICAMP

BROPHY, J.E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215

BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. (1986) *Educational psychology: a realistic approach*. New York, White Plains, Longman

BROWN, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413

BUTLER, R. (1993). Effects of task-and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31

BUTLER, R; NEUMAN, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271

BUTLER, D.L.& WINNE, P.H (1995). Feedback and self-regulated learning – a theoretical synthesis. *Review of Educational Research* , 65, 245-281

BUTLER, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: theory, research, and educational implications. In: S.A. KARABENICK & R.S. NEWMAN (eds.) *Help seeking in academic settings* (pp.45-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

BZUNECK, J.A. (2001) A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: E. BORUCHOVITCH e J.A. BZUNECK (orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.9 - 36). Petrópolis, RJ: Vozes

BZUNECK, J.A. (2004) Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: E. BORUCHOVITCH e J.A. BZUNECK (orgs.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.17 - 54). Petrópolis, RJ: Vozes

COSTA, E. R. (2000) *As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. Campinas, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

COSTA, E.R.& BORUCHOVITCH, E.(2000) . Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *Psico-USF*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 23-30

CORNO, L (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and *performance*. *Elementary School Journal*, 93, 69-83

DA SILVA, A.L. & DE SÁ, L. (1997) *Saber estudar e estudar para saber*. Cidade do Porto: Porto

DANSERAU, D.F.; COLLINS, K.W.; MCDONALD, B.A.; HOLLEY, C.D.; DIEKHOLF, G. & EVANS, H.E.(1979) Development and evaluation of learning strategy training program. *Journal of Educational Psychology*, 71, 64-73

DAWSON, D.A.; GRANT, B.F.; STINSON, F.S. & CHOU, P.S. Estimating the effect of help-seeking on achieving recovery from alcohol dependence. *Addiction*, 101

DeCOOKE, P.A. & NELSON-LE GALL (1989). The effects of familiarity on the success of children's help-seeking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 195-208

DECI,E.L. & RYAN, R.M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, 8, 165-184

DEMBO, M. H. (1994) *Applying educational psychology*. 5 edição. New York. Longman, Inc.

ECCLES, J.; WIGFIELD, A. & SCHIEFELE, U. (1998) Motivation to succeed. In: W. DAMON & N. EISENBERG. *Handbook of child psychology* (pp. 1017-1080). Texas: Company of Texas

ELLIS, S. (1997). Strategy choice in sociocultural context. *Developmental Review*, 17, 490-524

FIGUEIRA, A.P.C. (1997) Aprendizagem auto-regulada: considerações gerais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Portugal, ANO XXXI, 239-260

FLAVELL, J.H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911

FLAVELL, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In: F. WEINERT & R. KLUWE (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum

GARNER, R.& ALEXANDER, P. A. (1989) Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158

GOOD, T.L.; SLAVINGS, R.L.; HAREL, K.H. & EMERSON, H. (1987). Student passivity: a study of question-asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181-199

GUIMARÃES, S. E. R. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: E. BORUCHOVITCH e J.A. BZUNECK (orgs.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.177-199). Petrópolis, RJ: Vozes

HACKER, D.J.(1998). Definitions and empirical foundations. In: HACKER, D.J. *et al* (eds.) *Metacognition in educational theory and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998, 1-24

HARTER, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312

JOU, G.I e SPERB, T.M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 177-185

KARABENICK, S. A. & KNAPP, J.R (1988) Help seeking and the need for academic assistance. *Journal of Educational Psychology*, 80, 406 – 408

KARABENICK, S. A. & KNAPP, J.R. (1991) Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students, *Journal of Educational Psychology*, 83, 221-230

KARABENICK, S.A.; SHARMA,R. (1994) Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In: P.R. PINTRICH, D.R. BROWN, D.R.; C.E. WEINSTEIN (Eds.) *Student motivation, cognition, and learning: essays in honor of Wilbert J McKeachie* (pp. 189-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum

KARABENICK, S.A (2003) Seeking help in large college classes: a person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37 - 58

KARABENICK, S.A (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-581

LISBOA, C. & KOLLER, S. H. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: E. BORUCHOVITCH e J.A. BZUNECK (orgs.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.201-224). Petrópolis, RJ: Vozes

MAEHR,M.L.& MEYER,A.A. (1997) Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371 – 409

MEDEIROS, P.C. & LOUREIRO, S.R. (1999) Auto-eficácia e aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. (Resumo) In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.) *Programas e Resumos da XXIX Reunião Anual de Psicologia*, (p. 152), Ribeirão Preto: SBP

MEDEIROS, P.C; LOUREIRO, S.R; LINHARES, M.B.M.& MARTURANO,E.M. (2000) A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 327-336

MUNEIRO, M.L (2008). Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior: cursos de serviço social e engenharia de produção elétrica. Campinas, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

NELSON-LE GALL, S. (1981). Help-seeking: an understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224-246

NELSON-LE GALL, S. & GUMERMAN, R.A. (1984). Children's perceptions of helpers and helper motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 1-12

NELSON-LE GALL, S. & GLOR-SCHEID, S. (1985). Help seeking in elementary classrooms: an observational study. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 58-71

NELSON-LE GALL, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. In W Gordon (ed.) *Review of Research in Education*, 12, 55-90. Washington, DC: American Educational Research Association

NELSON-LE GALL, S.; KRATZER, L.; DeCOOKE, P. & JONES, E. (1990). Children's self-assessment of performance and task-related help seeking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 245-263

NELSON-LE GALL & JONES, E (1990). Cognitive-motivational influences on the help-seeking behavior of black children. *Child Development*, 61, 581-589

NELSON-LE GALL, S (1992). Children's instrumental help-seeking: its role in the social construction of knowledge. In: r. HERTZ-LAZAROWITZ & N. MILLER (eds.) *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning* (pp.49-68). New York: Cambridge University Press

NEVES, E. R. C. & BORUCHOVITCH, E. (2007). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 406-413

NEWMAN, R.S.; & GOLDIN, L. (1990). Children's reluctance to seek help with school work. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92-100

NEWMAN, R.S. (1990) Children's help seeking in the classroom; the role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 83, 71 -80,

NEWMAN, R. S (1991). Goals and self-regulated learning: what motivates children to seek academic help? In: M.L. MAEHR & P.R. PINTRICH (eds.). *Advances in motivation and achievement*, 7, 151-183. Greenwich, CT: JAI

NEWMAN, R.S. & SCHWAGER, M.T. (1993) Students' perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 94, 3-17

NEWMAN, R.S. (1994) Adaptive help seeking: a strategy of self-regulated learning. In: D.H. SCHUNK & B. J. ZIMMERMAN (Eds.) *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (pp. 282-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

NEWMAN, R.S. & SCHWAGER, M.T. (1995). Students' help seeking during problem solving: effects of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32, 352-376

NEWMAN, R.S. (1998) Student's help seeking during problem solving: influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644 – 658

NEWMAN, R.S. (1998a) Adaptive help-seeking: a role of social interaction in self-regulated learning. In: S.A.KARABENICK (Ed.) *Strategic help seeking: implications for learning and teaching* (pp. 13-37). Hillsdale, NJ: Erlbaum

NEWMAN, R.S. (2000) Social influences on the development of children's adaptive help seeking: the role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20 350-404

NEWMAN, R. (2002) How self-regulated learners cope with academic difficulty: the role of adaptive help seeking. *Theory into Practice*, 41, 132 -138

NEWMAN, R.S. (2003) When elementary school student are harassed by peers: a self-regulative perspective on help seeking. *The Elementary School Journal*, 103, 339-355

NEWMAN, R.S. (2006). Students' adaptive and nonadaptive help seeking in the classroom: implications for the context of peer harassment. In: S. Karabenick & R. S. Newman (eds.) *Help seeking in academic settings: goals, groups, and contexts* (225-258) Lawrence Erlbaum Associates

NEWMAN, R.S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In: D.H. SCHUNK & B.J. ZIMMERMAN (eds.) *Motivation and self-regulated learning: (re) theory, research and applications* (315-337) Lawrence Erlbaum Associates

NODDINGS, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press

OLIVEIRA, R. M. (2007). O conceito de executivo central e suas origens. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4, 399-406

PAJARES, F.; SCHUNK, D.H. (2001) Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In: R. RIDING & S. RAYNER (Eds.) *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing

PARIS, S.G. & LINDAUER, B.K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. In: WOLMAN, B.B. (ed.) *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982, 333-350

PARIS, S.G. & NEWMAN, R.S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-102

PINTRICH, P.R.; DE GROOT, E.V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40

PINTRICH, P.R.; GARCIA, T. (1991) Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: M.L. MAEHR e P.R. PINTRICH. *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402) Hardbound, JAI Press

PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. (1996) *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

PINTRICH, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104

POZO, J. I. (1996) Estratégias de Aprendizagem In: Coll, C; Palácios, J. Marchesi, A. (Ed): *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, v.2

RIBEIRO, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16, 109-116

RYAN, A.M. & PINTRICH, P.R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341

RYAN, A. M., GHEEN, M.H. & MIDGLEY, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535

RYAN, R.M. & DECI, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

RYAN, A.M.; PINTRICH, P.R. & MIDLEY, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114

ROSÁRIO, P.S.L.(2001) Área curricular de "Estudo Acompanhado": contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414204.pdf>, consultado em 09/08/2007

SCHLIEPER, M. D. M. J. (2000). *As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do Ensino Fundamental*. Campinas, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP

SCHRAW, G (2002). Promoting general metacognitive awareness, In: H.J. HARTMAN (Ed.) *Metacognition in learning and instruction* (3-16). Kluwer Academic Publishers

SCHUNK, D.H. (1990) Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology*, 25, 71-86

SCHUNK, D.H & ZIMMERMAN, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

SERAFIM, T. M. (2004) *As estratégias de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental: uma análise por gênero, série escolar e idade*.Campinas (SP, s.n.).Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, UNICAMP

SERAFIM, T.M. & BORUCHOVITCH (2007). *Escala de avaliação da estratégia de pedir ajuda no contexto escolar*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, A.L. A auto-regulação na aprendizagem: a demarção de um campo de estudo e de intervenção. In: A.L da Silva; A. M. Duarte; I. Sá & A. M.V.Simão (Ed.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudantes: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 19-35). Porto: Porto

SIMÃO, A.M.V. (2004) O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar In: A.L da Silva; A. M. Duarte; I. Sá; A. M.V.Simão (Ed.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudantes: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 79-94). Porto: Porto

TURNER, J.C; MIDGLEY, C.; MEYER, D.K; GHEEN, M. ANDERTMAN, E.M.; KANG, Y. & PATRICK, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106

URDAN, T. & SCHOENFELDER, E. (2006). Classroom effects on student motivation: goal structure, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349

VAN der MEIJ, H. (1988) Constrains on question asking in classrooms. *Journal of Psychology Educational*, 80, 401 – 405

VAN der MEIJ, H. (1990) Question asking: to know that you do not know is not enough. *Journal of Psychology Educational*, 82, 505 – 512

ZIMMERMAN, B.BJ & MARTINEZ-PONS, M. (1986) Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628

ZIMMERMAN, B.J.& MARTINEZ-PONS, M (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal Educational Psychology*, 80, 284-290

ZIMMERMAN, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In: ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNCK, D.H. *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag

ZIMMERMAN, B.J.& SCHUNCK, D.H. (1989) *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag

ZIMMERMAN, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86

ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social perspective. In: M. BOEKAERTS; P. PINTRICH & M. ZEIDNER (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press

ZIMMERMAN, B.J. (2002) Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70

WEINER, B. (1992) *Human motivation: metaphors, theories, and research*. London: SAGE Publications

WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. (1985) The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. (org.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan

WENTZEL, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182

WENTZEL, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419

WOOLFOLK, A. (2000) *Psicologia da educação*. Porto alegre: Artes Médicas

ANEXO 1

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais**

Prezados Pais,

Sou aluna do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tenho concentrado esforços para a melhoria do ensino fundamental brasileiro. Estou fazendo uma pesquisa para conhecer o uso da estratégia de pedir ajuda dos estudantes do ensino fundamental. Para dar continuidade a este trabalho necessito da sua colaboração, autorizando seu filho ou filha a participar desta pesquisa, que envolverá entrevistas com os alunos e a observação dos estudantes em sala de aula. A entrevista e a observação serão realizadas na própria escola e no horário mais conveniente à escola.

Vale ressaltar que a identificação do seu filho será mantida em total sigilo. É importante lembrar que a participação do aluno na pesquisa é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não deseje participar.

Por favor, responda as questões que se seguem e peça para o seu filho ou filha trazer de volta esta carta para a escola, e entregar para a professora.

Você autoriza a participação de seu filho nesta pesquisa?

Sim () Não ()

Nome da criança: _____

Série: _____

Turma: _____

Assinatura do responsável: _____

Antecipadamente agradeço e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos que você julgue necessários.

Tania Maria Serafim

R: Osvaldo Cruz, 809 - Jardim Nossa Senhora Auxiliadora

Fone: 3386-8186 (residencial) / 3743-6018 (comercial)

Comitê de Ética em Pesquisa- UNICAMP

Fone: (19) 3521-8936

cep@fcm.unicamp.br

ANEXO 2

Prancha Para Avaliação da Concepção de Pedir Ajuda de Alunos (Serafim, Boruchovitch & Brenelli, 2007)

Ana e Pedro vão viajar de férias com seus pais para a casa de seus avôs. Eles organizaram uma mala cheia de seus brinquedos favoritos para levar. A mala ficou muito pesada. Agora eles não conseguem carregá-la. Se você estivesse na situação deles, o que você faria para colocar essa mala no carro, com todos os brinquedos que eles tanto gostam?



ANEXO 3**Entrevista – Conhecendo a Concepção de Pedir Ajuda de Alunos
(Serafim, Boruchovitch & Brenelli 2007)**

1- O que é pedir ajuda, para você?

2- Para você, como é uma criança que pede ajuda?

3- Você pede ajuda? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, por quê?

4- Em que situações você pede ajuda?

5- Como é que você pede?

6- Para quem você mais pede ajuda?

7- Em momentos difíceis, quem é que ajuda você? Mais alguém?

8- Há alguma matéria na escola que você pede mais ajuda? Sim () Não () Qual?

Por quê?

9- Você pede ajuda em outras matérias também? Sim () Não ()

Quais?

9a) Em caso negativo, porque não pede?

10- Quando você precisa de ajuda e alguém lhe dá, você acha que essa pessoa o ajudou por quê?

11- Quando alguém que você conhece precisa da sua ajuda você dá? Sim () Não () Por que você dá ou não dá?

ANEXO 4

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA DE PEDIR AJUDA NO CONTEXTO ESCOLAR
(EAPA-EF)**

Tradução e Adaptação: Serafim, Boruchovitch & Newman, 2007, do original *The Mathematics Learning in the Classroom Questionnaire* (MLCQ), de Newman & Schwager, 1993

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

ALUNO: _____ Nº _____ SÉRIE _____ Data: ____ / ____ / 200 ____

ESCOLA: _____

SEXO: M () F () DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / ____ IDADE: _____

Já repetiu alguma série? () SIM () NÃO

Gostaríamos de conhecer suas idéias sobre pedir ajuda aos colegas e professores. Pense no que é importante para você sobre pedir ajuda na escola. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com **sinceridade** o que realmente pensa de cada frase abaixo.

Você deve ler com cuidado cada questão e decidir se a situação proposta acontece sempre, às vezes ou nunca com você.

PERCEPÇÃO DO AMBIENTE DE SALA DE AULA

As primeiras questões dizem respeito aos momentos nos quais você está fazendo suas tarefas em sala de aula e não em momentos de prova.

		Sempre	Às vezes	Nunca
01	A professora me deixa fazer perguntas durante a aula			
02	Eu gosto da minha professora			
03	A professora gosta quando os alunos fazem perguntas na aula			
04	A professora está sempre muito ocupada para responder as perguntas dos alunos			
05	Minha professora gosta de mim			
06	A professora gosta de responder as perguntas dos alunos			
07	Quando você está fazendo sua tarefa na sala de aula, você pode fazer perguntas para a professora			
08	Quando você está fazendo sua tarefa, você pode fazer pergunta para outra criança			

ESTRATÉGIAS DE SALA DE AULA

As seguintes questões referem-se as diferentes coisas que você pode fazer em sala de aula quando você está fazendo uma tarefa

		Sempre	Às vezes	Nunca
01	Quando eu estou fazendo as tarefas eu faço perguntas para mim mesmo para ter certeza de que eu entendi como fazer			
02	Quando tem exemplos resolvidos no livro, eu estudo esses exemplos			
03	Eu tento trabalhar com outros alunos para que uns possam ajudar os outros			
04	Se tem uma tarefa que eu não consigo fazer, eu pulo e vou para a próxima sem pedir ajuda			
05	Quando tem alguma coisa que não entendo e não consigo descobrir sozinho (a) eu peço ajuda			
06	Quando eu preciso de ajuda, eu peço para outro aluno			
07	Quando eu preciso de ajuda, eu peço para a professora			
08	Tem momentos em que eu quero fazer perguntas, mas eu não faço			
09	Eu preciso de muita ajuda nas minhas tarefas			

SITUAÇÕES NAS QUAIS SE PEDE AJUDA

Agora, eu gostaria que você pensasse nos momentos nos quais você está fazendo uma tarefa e você está tendo dificuldade. Algumas vezes você pode pedir por ajuda, e outras vezes não. As próximas questões são relativas a tomar a seguinte decisão: “Eu devo pedir ajuda?” Em cada uma das situações você vai me dizer se você pede ajuda ao professor sempre, às vezes ou nunca.

Eu peço ajuda para a professora quando ...

		Sempre	Às vezes	Nunca
01	Eu não entendo o que tem que fazer			
02	Eu não entendo como fazer a tarefa			
03	Eu não consigo me lembrar de alguma coisa que eu preciso saber para fazer a tarefa			
04	Eu fiz a tarefa, mas não tenho certeza da resposta			
05	Eu estou estudando uma matéria nova e sinto dificuldade			
06	Eu tenho dificuldade com uma matéria que eu já aprendi			
07	Eu estou tendo dificuldade e a professora parece ocupada			
08	Eu preciso de ajuda com alguma coisa que a professora já explicou como fazer			
09	Eu acho que posso tirar uma nota baixa se não receber ajuda			
10	Eu estou tendo dificuldade, e outros alunos também estão tendo			
11	Eu estou tendo dificuldade, mas ninguém mais está tendo			
12	Quando eu estou com dificuldade e vejo que outros alunos estão pedindo ajuda			

ATITUDES E CRENÇAS SOBRE PEDIR AJUDA

Diga-me se cada uma das frases abaixo se parecem com você

		Sempre	Às vezes	Nunca
1	Eu gosto de fazer perguntas durante a aula:			
2	Eu gosto de fazer pergunta para minha professora			
3	Eu gosto de fazer perguntas para outras crianças			
4	Eu acho que fazer pergunta me ajuda a aprender as matérias			
5	Eu acho que fazer perguntas a professora me ajuda a aprender as matérias			
6	Eu acho que fazer perguntas as outras crianças me ajuda a aprender as matérias			
7	Eu acho que é importante para mim trabalhar sozinho sem pedir ajuda			
8	Eu fico com medo de fazer perguntas			
9	Eu me sinto inteligente quando eu faço perguntas			
10	Eu tenho vergonha de fazer perguntas			
11	Eu acho muito chato fazer perguntas			
12	Eu acho que a professora pode pensar que eu sou burro quando eu faço uma pergunta			
13	Eu acho que outras crianças da classe podem pensar que eu sou burro quando eu faço perguntas			
14	Eu acho que a professora pode ficar brava comigo quando eu faço perguntas			

ATITUDES, CRENÇAS E METAS DE REALIZAÇÃO

Diga-me com qual frequência cada uma das afirmativas diz sobre você

		Sempre	Às vezes	Nunca
1	Eu gosto das matérias			
2	Eu gosto muito de aprender as matérias da escola			
3	Eu sou bom nas tarefas da escola			
4	Eu quero que as outras crianças pensem que eu sou inteligente nas matérias da escola			
5	As matérias são chatas para mim			
6	Eu gosto de estudar as matérias com os meus colegas			
7	Saber fazer bem as tarefas vai me ajudar quando eu crescer e for trabalhar			
8	Eu gosto de aprender coisas novas nas matérias			
9	As matérias são difíceis para mim			
10	É importante para mim que a professora ache que eu sou bom nas matérias			
11	Eu espero tirar notas altas em todas as matérias esse ano			
12	Eu gosto de conversar com os meus amigos sobre as matérias			
13	Eu erro bastante quando eu faço as tarefas da escola			
14	É importante para mim que eu realmente entenda as matérias			
15	Fazer tarefas na escola é uma das minhas coisas favoritas			
16	É importante para mim que eu me saia melhor nas matérias que outros alunos			
17	É importante para mim fazer bem as tarefas			
18	Eu gosto de ajudar outras crianças nas tarefas			
19	Comparado com a maioria dos alunos da classe, as matérias da escola são especialmente fáceis para mim			
20	Eu sou um dos alunos mais inteligentes da minha sala			
21	Fazer as tarefas da escola é uma das coisas mais difíceis para mim			
22	Estudar é difícil para mim			

Finalmente, imagine que eu vá a sua classe e dê o mesmo teste para cada um com 10 tarefas. E vamos imaginar que estas tarefas sejam muito difíceis. Quantos você acha que seria capaz de fazer? Quantos você acha que a maioria das outras crianças da sua sala seria capaz de fazer?

VOCÊ: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

MAIORIA DAS OUTRAS CRIANÇAS: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

ANEXO 5

ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE CRIANÇAS

Edna Rosa Correia Neves e Evely Boruchovitch, 2004

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

ALUNO: _____ Nº _____ SÉRIE _____ Data: ____/____/200____

ESCOLA: _____

SEXO: M () F () DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

Já repetiu alguma série? () SIM () NÃO

Gostariamos de conhecer suas idéias sobre a sua vontade de estudar e aprender. Pense no que é importante para você no estudo e na aprendizagem. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com **sinceridade** o que realmente pensa de cada frase abaixo. Você deve ler com cuidado cada questão e decidir se a situação proposta acontece sempre, às vezes ou nunca com você.

		Sempre	Às vezes	Nunca
01	Eu estudo porque estudar é importante para mim			
02	Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo			
03	Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos			
04	Eu faço os deveres de casa por obrigação			
05	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes			
06	Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro			
07	Eu gosto de estudar assuntos difíceis			
08	Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas			
09	Eu me esforço bastante nos trabalhos de casa, mesmo sabendo que não vão valer como nota			
10	Eu estudo porque minha professora acha importante			
11	Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem			
12	Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente			
13	Eu me esforço bastante nos trabalhos, em sala de aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota			
14	Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo			
15	Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria			
16	Eu só estudo para não me sair mal na escola			
17	Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim			
18	Eu estudo para os meus pais deixarem eu ir brincar com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto			
19	Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos			
20	Eu só estudo para agradar meus professores			
21	Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam			
22	Eu prefiro estudar assuntos fáceis			
23	Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos			
24	Eu estudo apenas aquilo que a professora avisa que vai cair na prova			
25	Eu gosto de estudar			
26	Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante			
27	Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem minha professora pedir			
28	Eu só estudo porque quero tirar notas altas			
29	Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá			
30	Eu só estudo porque meus pais mandam			
31	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais			
32	Eu estudo por obrigação			
33	Eu fico interessado (a) quando a professora começa uma lição nova			
34	Eu desisto de fazer uma tarefa, quando encontro dificuldade			

ANEXO 6
ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA
(Medeiros e Loureiro, 1999)

Nome: Data:/...../.....

“Vou apresentar a você algumas frases e você vai me dizer o quanto elas tem a ver com o seu jeito de ser. Basta me responder SIM quando elas se aparecerem, e NÃO quando elas forem diferentes do seu jeito.”

	NA ESCOLA	SIM	NÃO
01	Eu tenho me saído bem.		
02*	Eu quero parar de estudar logo.		
03	Eu consigo ler com facilidade.		
04*	Minha família me considera um aluno fraco.		
05	Eu consigo copiar com facilidade.		
06	Minha professora me considera um aluno fraco.		
07	Eu consigo escrever as palavras que são ditadas.		
08	Eu demoro mais que os outros para acabar com as atividades.		
09	Eu lembro com facilidade do que aprendi.		
10	Eu tenho mais dificuldade para aprender que meus colegas.		
11	Eu aprendo tão bem quanto meus colegas.		
12	Eu esqueço rápido o que aprendi.		
13	Eu acabo as atividades no mesmo tempo que os colegas.		
14	Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas.		
15	Minha professora me considera um bom aluno.		
16	Eu tenho dificuldade para fazer cópia.		
17*	Minha família me considera um bom aluno.		
18	Eu tenho dificuldade para ler.		
19	Eu tenho me saído mal.		
20*	Eu quero continuar estudando por muitos anos.		

* Estes itens não devem ser precedidos pela expressão “NA ESCOLA”

ANEXO 7

Sistema de Categorização da Estratégia de Pedir Ajuda

(Serafim & Boruchovitch 2008)

Prancha Para Avaliação da Concepção de Pedir Ajuda de Alunos

1- Procurar Ajuda- esta categoria é relativa as respostas que indicam que o estudante recorre a outras pessoas para solucionar a situação problema proposta pela prancha.

Exemplo: Eu pediria ajuda para alguém

Pediria ajuda para alguma pessoa adulta.

2- Outra solução – esta categoria envolve respostas relativas à não pedir ajuda para solucionar a situação problema proposto pela prancha.

Exemplo: Eu tirava um pouco dos brinquedos, guardava a caixa e colocava os brinquedos de novo.

Eu colocava a caixa e depois os brinquedos um a um.

3- Não sei - esta categoria se refere às respostas em que o participante relata desconhecer formas de resolver o problema proposto pela prancha.

Entrevista – Conhecendo a Concepção de Pedir Ajuda de Alunos

Questão 1 - O que é pedir ajuda, para você?

1 – Busca de Apoio – esta categoria inclui respostas que indicam a necessidade de procurar ajuda de alguma pessoa, a iniciativa do estudante de buscar assistência social, de pais, colegas e professores nas diversas situações, por meio de comportamentos como pedir auxílio ou um favor.

Exemplo: É fazer junto o que uma pessoa precisa fazer

É quando alguém faz alguma coisa para o outro.

É pedir para alguém ajudar você a fazer alguma coisa;

Pedir um favor e falar obrigado.

2- Impossibilidade de Realização Independente - esta categoria abrange repostas que associam o pedir ajuda a dificuldade para realizar uma determinada ação por conta própria.

Exemplo: Ela não consegue fazer, daí ela pede ajuda.

Quando a gente não consegue fazer uma coisa agente pede pro pai, pra mãe ou para os amigos que estiverem por perto ajudar.

3- Não sei/ Distorcida – esta categoria se refere às respostas em que o participante menciona desconhecer uma explicação para a pergunta realizada ou apresenta uma idéia que não corresponde com a pergunta realizada.

Questão 2 – Para você, como é uma criança que pede ajuda?

1- Pedido Verbal e Comportamento Valorizado – as repostas dessa categoria salientam que a criança que pede ajuda se manifesta verbalmente e por meio de comportamentos que são socialmente apreciados.

Exemplo: Ela fala “Pai, vem me ajudar!”

È uma criança educada, tem que pedir por favor.

Deve pedir por favor e falar obrigado.

2- Impossibilidade de Realização Independente – as repostas enquadradas nessa categoria associam a criança que pede ajuda à idéia da dificuldade em realizar uma ação por si própria por falta de conhecimento ou por falta de aptidão física. Inclui respostas que ressaltam a igualdade entre quem pede ajuda e quem dá a ajuda, bem como a necessidade de assistência social.

Exemplo: Ela não consegue fazer as coisas, daí ela pede ajuda.

Tem criança que não consegue fazer lição difícil, então ela chama alguém para ajudar.

Ela não tem força.

3- Atributos Gerais - esta categoria associa a criança que pede ajuda a uma característica genérica.

Exemplo: Pode ser qualquer criança.

Ela é legal.

4 – Não sei – esta categoria expressa repostas em que o participante citou desconhecer características de uma criança que pede ajuda.

Questão 3- Você pede ajuda? Sim () Não () Em caso afirmativo, por quê?

1- Impossibilidade de Realização Independente – esta categoria abrange repostas que associam o pedir ajuda a dificuldade para realizar uma determinada ação por conta própria, seja por falta de conhecimento ou por inaptidão física. Além disso, salientam que assistência social se faz necessária.

Exemplo: Porque às vezes eu não consigo fazer as coisas.

Porque eu estou com dificuldade e para resolver eu peço ajuda.

Porque eu estou precisando

Sim, porque eu sou pequeno e fraco.

Sim, porque às vezes tem coisas pesadas e eu não agüento.

2- Prazer de pedir ajuda – Esta categoria diz respeito às repostas em que a pessoa manifesta que pede ajuda porque gosta.

Exemplo: Sim, porque eu gosto.

3- Não sei – esta categoria o participante manifesta desconhecer o motivo pelo qual solicita ajuda.

Questão 4 – Em que situações você pede ajuda?

1- Situações Escolares – esta categoria abarca respostas que mencionam o pedido de ajuda para fazer as tarefas da escola

Exemplo:

2- Impossibilidade de Realização Independente – nesta categoria as respostas associam o pedir ajuda a dificuldade para realizar uma ação de maneira autônoma, seja por falta de conhecimento ou de aptidão física.

Exemplo: Para carregar uma caixa

Eu peço ajuda para limpar a casa

3- Momentos Difíceis – esta categoria se refere às respostas em que o estudante relata pedir ajuda em situações de dificuldade, mas não esclarece em quais situações.

Exemplo: Nas situações mais difíceis.

4 – Não sei – esta categoria diz respeito as respostas em que o participante revela desconhecimento de circunstâncias em que solicita ajuda

Questão 5 – Como é que você pede?

1- Pedido oral simples – esta categoria envolve repostas em que os alunos revelam que a solicitação da ajuda é verbal.

Exemplo: Eu falo assim: Pai, me ajuda aqui!

Mãe, me ajuda na lição!

2- Pedido oral com ênfase na sua adequação social - esta categoria indica que a forma de pedir ajuda se dá mediante a verbalização, em geral, acompanhada de expressões socialmente valorizadas

Exemplo: Fazendo um favor, você pode me ajuda?

Eu falo assim: “Por favor, me ajuda?”

3 – Não sei – esta categoria contempla respostas em que o aluno menciona desconhecer as maneiras que solicita ajuda.

Questão 6 – Para quem você mais pede ajuda?

1- Pede ajuda aos familiares – inclui respostas em que à solicitação de auxílio é feita aos parentes.

2- Pedir ajuda aos colegas – compreende respostas que a solicitação de auxílio é feita a amigos.

3- Pede ajuda ao docente – contem respostas que indicam requerer auxílio da professora.

Questão 7 – Em momentos difíceis, quem é que ajuda você? Mais alguém?

1- Pais – o participante afirma ser o pai quem o ajuda nos momentos difíceis

2- Mãe- o participante ser a mãe a pessoa que o ajuda nas situações de dificuldade

3- Irmão/ irmã – o participante confirma o apoio social dos irmãos em circunstâncias de necessidade

4- Demais parentes – o participante afirma ser outros familiares tio quem o ajuda nos momentos de necessidade

5- Colegas – as respostas dessa categoria indicam que em circunstância complicadas a pessoa que mais auxilia são os amigos.

Questão 8- Há alguma matéria na escola que você pede mais ajuda? Sim () Não () Qual? Por que?

1- Impossibilidade de Realização Independente – as respostas dessa categoria justificam o pedido de ajuda pela dificuldade em resolver sozinho uma tarefa, devido à complexidade da tarefa ou por falta de domínio de pré-requisitos relativos a matéria.

Exemplo: Sim, Português, porque tem que ler e eu não consigo.

Eu peço ajuda em Ciências porque é a matéria mais difícil

Eu peço ajuda em Português porque eu não sei escrever direito.

2- Desgostar da Matéria ou Estudo Insuficiente – as respostas dessa categoria associam o pedir ajuda em alguma matéria por apreciá-la pouco ou por estudá-la pouco.

Exemplo: Eu peço mais ajuda em Ciências porque eu não gosto de Ciências;

Eu peço ajuda em Ciências porque eu não estudo muito essa matéria, daí eu não sei e preciso de ajuda.

Eu peço ajuda em Ciências porque eu não estudo muito essa matéria, daí eu não sei e preciso de ajuda.

Questão 9 - Você pede ajuda em outras matérias? Sim () Não ()

1 – sim

2 – não

Questão 9a - Em caso negativo, por quê não?

1- Saber resolver – esta categoria inclui repostas em que o participante afirma que não pede ajuda nas demais matérias porque entende e consegue fazer a tarefa e porque tem facilidade nas disciplinas escolares.

Exemplo: Não, porque as outras eu acho fácil.

Não, porque as outras matérias eu sei fazer.

Não, porque eu leio e respondo.

2- Preferência pela Matéria – esta categoria contém respostas que justificam o não pedir ajuda nas outras matérias devido ao apreço que tem por elas.

Exemplo: Não, porque eu gosto delas.

Não, porque matemática eu gosto.

Questão 10- Quando você precisa de ajuda e alguém lhe dá, você acha que essa pessoa o ajudou por quê?

1- Qualidade pessoal e vínculos afetivos – esta categoria abarca respostas que reforçam características positivas de quem está dando ajuda. Além disso, associa a ajuda a laços amistosos e ao desejo e prazer em ajudar.

Exemplo: Ela é uma boa pessoa.

Porque é uma pessoa legal.

Porque eles são meus amigos.

Porque ela gosta de ajudar.

Porque ela pode e quer me ajudar

2- Percepção da Dificuldade para a Realização Independente – esta categoria associa a ajuda dada à impossibilidade em desempenhar qualquer atividade de forma autônoma.

Exemplo: Porque eu não consigo fazer.

Porque a lição é difícil.

3- Pela Simples Solicitação – inclui respostas em que o aluno menciona que a ajuda ocorreu porque foi pedida.

Exemplo: Porque eu pedi.

4- Interesses Particulares - esta categoria abarca respostas que demonstram que a pessoa ajudou porque tinha alguma intenção.

Exemplo: Algumas pessoas são interesseiras, outras são minhas amigas de verdade.

Pra depois eu também ajudar ela.

5- Obrigação Moral ou Religiosa - esta categoria contém respostas que indicam a ajuda foi fornecida por um valor moral ou religioso.

Exemplo: Eu acho que é obrigação. Meu pai sempre diz que tem que ajudar o próximo.

Porque Deus gosta.

6- Não sei – esta categoria compreende resposta em que o aluno relata desconhecer a razão de ter sido ajudado.

Questão 11- Quando alguém que você conhece precisa da sua ajuda você dá? Sim ()
Não () Por que você dá ou não dá?

1- Retribuição da ajuda – respostas associam a ajuda dada a alguma ajuda já recebida.
Exemplo: Porque ele me ajuda daí eu tenho que ajudar ele também.

2- Qualidade Pessoal e Vínculos Afetivos – as respostas dessa categoria associam a oferta da ajuda a características positivas da própria pessoa, bem como reforçam laços amistosos
Exemplo: Para ser gentil.

Sim, porque eu sou muito educada.

Sim, porque eu gosto da pessoa.

Sim, porque é meu amigo e passa o tempo comigo.

3- Pela Necessidade – as respostas dessa categoria atrelam o oferecimento da ajuda devido à necessidade do colega.

Exemplo: Sim, porque ela está precisando de ajuda

Sim, porque a pessoa está precisando de mim.

4- Pela Simples Solicitação – Idem questão 10.

5- Obrigação moral ou religiosa – Idem questão 10.

6- Interesses Particulares – Idem questão 10.

7- Não Sei – esta categoria envolve respostas em que o aluno não soube justificar porque ajuda quando é solicitado.