



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA

LAÍS THALITA BEZERRA DOS SANTOS

**COMO ESTUDANTES DE 5º ANO REFLETEM SOBRE TEMÁTICAS
RELACIONADAS À EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR? UM OLHAR NA
PERSPECTIVA DOS ATOS DIALÓGICOS**

Recife
2023

LAÍS THALITA BEZERRA DOS SANTOS

**COMO ESTUDANTES DE 5º ANO REFLETEM SOBRE TEMÁTICAS
RELACIONADAS À EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR? UM OLHAR NA
PERSPECTIVA DOS ATOS DIALÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

S237c

Santos, Laís Thalita Bezerra dos.

Como estudantes de 5º ano refletem sobre temáticas relacionadas à educação financeira escolar? Um olhar na perspectiva dos atos dialógicos. / Laís Thalita Bezerra dos Santos. – Recife, 2023.
204 f.: il.

Orientador: Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2023.
Inclui Referências.

1. Educação financeira. 2. Educação- Matemática. 3. Anos iniciais. 4. Cooperação investigativa. 5. Atos dialógicos. 6. Diálogo. I. Pessoa, Cristiane Azevêdo dos Santos. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-094)

**COMO ESTUDANTES DE 5º ANO REFLETEM SOBRE TEMÁTICAS
RELACIONADAS À EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR? UM OLHAR NA
PERSPECTIVA DOS ATOS DIALÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovada em: 29 de agosto de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa (Orientadora e presidente)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Lucas Carato Mazzi (Examinador externo)
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Alfredo Dib Abdul Nour (Examinador externo)
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Aldinete Silvino de Lima (Examinadora externa)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Gilda Lisbôa Guimarães (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dedico esta tese de Doutorado aos meus pais, Maria Elizabete Bezerra dos Santos e Joaquim Tiburcio dos Santos, que, diante do possível, nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar, que sempre me incentivaram e confiaram em mim e nas minhas escolhas. Obrigada por cada vibração, torcida e acolhimento, em todas as fases pelas quais passei. Obrigada por cada oração, por acreditarem, por se orgulharem, por me darem o exemplo de seres humanos excepcionais que são. Esse doutorado é prova do amor e apoio incondicional de vocês. Dedico não só esta tese, mas toda a minha jornada, a vocês, mainha e painho.

AGRADECIMENTOS

Iniciar os “agradecimentos” parece um sonho, trata-se de um dos elementos da Tese que deixamos para o momento final. É, após pouco mais de quatro anos, está chegando o momento de concluir esta etapa da minha vida acadêmica.

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui, pela conclusão desse estudo de Doutorado, por ter caminhado comigo em muitos momentos em que eu achei que não era capaz, que não fosse conseguir, por ter, na verdade, me levado em Seus braços por diversas vezes.

Agradeço, com todo o meu carinho e gratidão, a Cristiane Pessoa, orientadora desse estudo e, muito mais do que isso, uma mãe acadêmica, amiga, madrinha, confidente e conselheira. Cris, obrigada por acreditar tanto em mim, em nosso estudo. Pelas palavras de incentivo e encorajamento e por me mostrar, em todos os momentos em que precisei, que daria certo, que estávamos no caminho correto, por me ensinar e apoiar. Por todas as orientações, por todas as reuniões, pelos áudios trocados, por tantos ensinamentos. Por se colocar à disposição em absolutamente todos os momentos em que precisei, pelas revisões atentas, pelo seu amor e cuidado de sempre. Obrigada por me permitir caminhar e aprender contigo desde a graduação. Que honra fazer Iniciação Científica, Monitoria, Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Dissertação de Mestrado e, agora, Tese de Doutorado sob sua orientação, sob o seu olhar generoso e cuidadoso, sob o seu amor. Obrigada pelos ensinamentos que foram tão além da academia. Amo você!

Agradeço aos meus pais, Maria Elizabete e Joaquim Tiburcio, basta eu mencionar o nome deles para me emocionar. Só Deus e eles sabem todo o esforço que sempre fizeram para que eu pudesse estudar. Para, dentro das possibilidades, me oferecer a melhor educação que tinham condições. Educação essa que sempre souberam da importância e valorizaram, como sou grata a vocês por isso. Como sou grata a Deus por ser filha de Bete e Jotinha, por todos os ensinamentos, para além da vida acadêmica. Com vocês aprendi a ser uma pessoa do bem, íntegra, honesta, trabalhadora, a respeitar a todos, a lutar pelos meus objetivos. Vocês nunca duvidaram de que seria possível, de que eu conseguiria tudo o que sonhava. Sempre estavam me incentivando e, de longe, observando, prontos para me ajudar a qualquer momento em que eu precisasse ter para onde voltar. Mainha, com seu olhar amoroso, sempre me incentivando e ajudando em tudo o que podia, buscando me poupar de

tantas coisas para que eu pudesse estudar. Painho, da mesma forma, sempre perguntando: “E o Doutorado, minha filha?”. Ele mesmo diz que não entende muita coisa do que eu explico que pesquiso, mas, mesmo assim, nunca deixou de perguntar, de se preocupar. Obrigada, Deus, pelos pais tão maravilhosos que me deste.

Agradeço ao meu esposo, Germano, que acompanha essa trajetória desde o começo, que vibrou comigo desde a aprovação no Doutorado. Que estava ao meu lado no dia da qualificação e agora, na fase final, de conclusão da Tese. Meu amor, obrigada por todo o amor, pelo apoio e incentivo, por acreditar em mim, por todos os momentos em que eu disse: “não vai dar, preciso estudar”, e que você se demonstrou compreensivo e paciente. Obrigada pela parceria diária, por todos os momentos em que você me poupou para que eu pudesse atender às demandas do Doutorado. Eu te amo!

Agradeço a todas as pessoas que compõem o GREDAM, por tornar esse lugar mais do que um grupo de pesquisa, um abrigo onde recebemos acolhimento, um ambiente seguro, com olhares atentos e dispostos a ajudar em tudo o que é possível.

Agradeço ao QDA, nas pessoas de Adry, Aninha e Danilo, por serem, para além de um grupo no Whatsapp, um espaço de apoio, incentivo e encorajamento, no qual nos lamentamos, choramos, mas também compartilhamos as nossas vitórias e vibramos uns com os outros. Adry, obrigada por tantas trocas, pelas mensagens perguntando como andava o Doutorado, pela disponibilidade em ajudar em tudo o que fosse necessário. Aninha, você é anjo! Mesmo com tantas demandas, sempre presente, preocupada, atenta, com mensagens positivas e amor, muito amor! Danilo, obrigada por ser tão sabido e por, tão humildemente, compartilhar dessa sabedoria conosco. Obrigada por toda a disponibilidade em ajudar. Você é maravilhoso! Amo vocês!

Agradeço às amigas do Colégio Santa Maria, instituição na qual eu trabalhava no momento da aprovação no Doutorado, por terem compartilhado comigo desta conquista, por torcerem e acreditarem, sempre. Por todo o incentivo e amor. Amo vocês, meninas!

Agradeço às meninas que compõem a Sala 23, com quem trabalho na Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho: Edilma, Ivina, Magda, Dora, Regina e Midi. Vocês são presentes de Deus na minha vida. Que bom estar com vocês diariamente nesse momento de tantas realizações, profissionais e pessoais. Obrigada

pela preocupação, pelo acolhimento, pela compreensão em todos os momentos em que precisei. Amo cada uma!

Agradeço a Juh Azevedo, pelas palavras de incentivo, por compartilhar comigo as angústias de quando ela estava concluindo o Doutorado, incentivar e confiar, dizendo que tudo daria certo. Juh, você é luz na vida de todos que te conhecem, amo você!

Agradeço à Amanda e à Camila por, em diversos momentos, me ouvirem, compreenderem, por incentivarem e confiarem de que tudo daria certo. Por perdoarem os momentos em que não pude me fazer presente.

Agradeço a todos os meus amigos e familiares, por compreenderem todos os momentos em que precisei estar ausente. Por torcerem e se alegrarem a cada vitória, pela amizade e pelo amor de cada um.

Agradeço às escolas que se dispuseram a participar deste estudo, especialmente aos estudantes de 5º ano com os quais trabalhei. Agradeço, especialmente, a Ana Marta e Joelma, por viabilizarem o meu contato com as gestoras das escolas nas quais trabalhavam. Que vocês recebam em dobro todo o bem que emanam para o mundo, meninas.

Agradeço à Krissia pelo maravilhoso trabalho que desenvolve com transcrições, ele foi essencial para o desenvolvimento deste estudo. A ela, minha gratidão.

Agradeço à FACEPE pela bolsa de estudos concedida durante o curso de Doutorado.

Agradeço aos professores e estudantes de Seminários Avançados, da linha de Processos, pelo olhar atento e cuidadoso, buscando contribuir com o andamento do estudo. Agradeço especialmente à professora Gilda, por todo o esforço para sempre contribuir, questionar, buscar apresentar elementos que auxiliassem nosso olhar na construção da pesquisa e, para além da disciplina de Seminários e para além da banca, também por se dispor a se reunir comigo e com Cris para olhar e opinar sobre os instrumentos de coleta e produção de dados.

Agradeço à banca examinadora do presente estudo, composta pelos professores doutores Lucas Mazzi, Alfredo Dib, Aldinete Lima e Gilda Guimarães, pelas imensas contribuições na banca de qualificação e por mais este olhar, agora para a versão da defesa, que vai enriquecer ainda mais este trabalho.

Por fim, agradeço a Benício, que ainda em meu ventre, trouxe impulso e encorajamento para a conclusão desta etapa de minha vida acadêmica. Meu menino, você ainda não nasceu, mas já é luz em minha vida. Eu amo você!

RESUMO

Na presente tese de doutorado propomo-nos a discutir a Educação Financeira Escolar, tema transversal presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) de grande relevância para a formação dos estudantes. O objetivo geral do estudo foi compreender como os estudantes do 5º ano discutem temáticas relacionadas à Educação Financeira Escolar - EFE, observando a possível promoção de atos dialógicos do Modelo de Cooperação Investigativa. De modo mais específico, apresentamos os seguintes objetivos: 1) Sondar, a partir da promoção de discussões, o que estudantes de 5º ano pensam sobre temáticas que envolvem a Educação Financeira Escolar e 2) Identificar, na perspectiva do Modelo de Cooperação Investigativa, atos dialógicos estabelecidos nas discussões sobre Educação Financeira Escolar. Como referencial teórico, utilizamos a Educação Matemática Crítica discutida por Ole Skovsmose, mais especificamente os já citados atos dialógicos presentes no Modelo de Cooperação Investigativa, sendo eles: 1) Estabelecer contato; 2) Perceber; 3) Reconhecer; 4) Posicionar-se; 5) Pensar alto; 6) Reformular; 7) Desafiar e 8) Avaliar. Como Procedimentos Metodológicos, desenvolvemos a pesquisa com quatro turmas de 5º ano de quatro escolas da Região Metropolitana de Recife, sendo duas da rede pública e duas da rede privada de ensino, as quais participaram, cada uma, de quatro momentos de diálogo, intitulados 1) Comprar ou não comprar? Pensando nas prioridades; 2) Qual celular escolher?; 3) Nossos hábitos de consumo e suas influências no planeta; e 4) Compras em supermercado, nos quais os estudantes participaram de discussões em âmbito geral, com toda a turma, mas também em momentos em pequenos grupos formados na sala de aula, discutindo temáticas relacionadas à Educação Financeira Escolar. Os momentos de diálogo desenvolvidos com os estudantes foram gravados em vídeo para posterior transcrição e análise. Como resultados, apresentamos que estudantes do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem reflexões sobre temáticas relacionadas às discussões propostas, apresentando seus pontos de vista e suas experiências cotidianas, favorecendo as discussões propostas em sala. Sobre os atos dialógicos, percebemos, em grupos específicos, uma maior dificuldade para estabelecimento dos momentos de diálogo, com um possível maior condicionamento dos estudantes para realização de atividades individuais, o que pode ser um reflexo de atividades propostas durante a vida escolar desses estudantes. Apesar disso, em maior ou menor grau, percebemos que os estudantes conseguiram estabelecer contato, posicionar-se, perceber perspectivas que foram postas para discussão, desafiar os colegas, de modo que destacamos a existência de atos dialógicos nos momentos propostos, como aspectos que favoreceram as discussões propostas. Como considerações, ressaltamos a importância de estudos como o atual, que proponham aos estudantes momentos de diálogo, em que eles se tornem agentes ativos nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que, a partir de suas falas, com o professor como mediador, sejam desenvolvidas discussões em sala de aula, que oportunizem aos estudantes reflexões que podem vir a ser mobilizadas em momentos de escolha. Ressaltamos, assim, a importância da discussão da temática Educação Financeira desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para aspectos matemáticos e não-matemáticos que permeiam tais decisões.

Palavras-chave: educação financeira escolar; educação matemática crítica; modelo de cooperação investigativa; atos dialógicos; anos iniciais; diálogo.

ABSTRACT

This thesis aimed to discuss School Financial Education (SFE), a transversal theme in the Common National Curriculum Framework-BNCC (BRASIL, 2017) highly relevant to students' formation. The general aim is to understand how Year 5 students discuss themes related to SFE, observing the possible promotion of dialogical acts of the Inquiry Cooperation Model. More specifically, we aimed to 1) investigate, from discussions, what Year 5 students think about the themes involving School Financial Education and 2) Identify, in the Inquiry Cooperation Model perspective, dialogical acts established in the discussions about School Financial Education. As a theoretical reference, we used the Critical Mathematical Education discussed by Ole Skovsmose, more specifically those the dialogical acts presented in the Inquiry Cooperation Model, that are: 1) Getting in contact; 2) Locating; 3) Identifying; 4) Advocating; 5) Thinking aloud; 6) Reformulating; 7) Challenging, and 8) Evaluating. As a method, we developed studies with four Year 5 classes in four schools in the metropolitan region of Recife, Brazil, two from the public system and two private ones, which participated in four dialogical moments entitled: 1) Buying or not? Thinking about priorities; 2) What mobile to buy? ; 3) Our consumption habits and their influence on the planet; and 4) Supermarket purchases, in which the students participated in general discussions with the whole class and in smaller groups, discussing themes related to School Financial Education. The dialogue moments with students were video recorded, translated, and analyzed. Our results indicate that Year 5 students reflect and discuss themes related to the proposed discussions, presenting their perspectives and daily experiences and facilitating class debates. There is a possible higher conditioning of students for individual activities, which may reflect the activities proposed during their school life. Despite this, in varied degrees, we perceived that students could get in contact, position themselves, perceive discussed perspectives, and challenge classmates. Therefore, we highlight the existence of dialogic acts in the moments proposed as aspects that favored discussions. We stress the importance of such studies that propose dialogic moments to the students, in which they become active agents in the teaching-learning processes. From their utterances with the mediating teacher, discussions can be developed in class, allowing reflections to be mobilized in chosen moments. Hence, we call attention to the importance of discussing the theme of Financial Education since the early years of Elementary Education, mainly the mathematical and non-mathematical aspects permeating these decisions.

Keywords: school financial education; critical mathematics education; Inquiry Cooperation Model; dialogical acts; early years; dialogue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Modelo de Cooperação Investigativa	56
Figura 2: Anúncio de celular Samsung Galaxy A03, que custava R\$ 669,00.....	69
Figura 3: Anúncio de celular Samsung Galaxy A03, que custava R\$ 648,99.....	70
Figura 4: Anúncio de Celular Samsung Galaxy A03s, que custava R\$ 959,00.....	70
Figura 5: Charge envolvendo influência das propagandas e da mídia e sustentabilidade	72
Figura 6: Imagem representando lixo eletrônico	72
Figura 7: Panfleto do Mercado Compre Mais	74
Figura 8: Panfleto do Mercado Pague Menos	75
Figura 9: Registro feito pelo Grupo 1, referente às discussões realizadas no Momento 1, na Escola A.....	79
Figura 10: Registro feito pelo Grupo 2, referente às discussões realizadas no Momento 1, na Escola A.....	79
Figura 11: Registro do Grupo 2, na Escola B, para a discussão proposta no Momento 1	84
Figura 12: Avaliação feita por estudantes da Escola D, em folha de registros das discussões realizadas nos grupos, durante o Momento 1	106
Figura 13: Registro feito pelo Grupo 1, referente às discussões realizadas no Momento 2, na Escola C	116
Figura 14: Charge envolvendo influência das propagandas e da mídia e sustentabilidade ..	134
Figura 15: Imagem representando lixo eletrônico.....	140
Figura 16: Registro feito pelo Grupo 1, referente às discussões realizadas no Momento 3, na Escola D	150
Figura 17: Panfleto do Mercado Compre Mais.....	167
Figura 18: Panfleto do Mercado Pague Menos.....	168
Figura 19: Apresentação do filé de frango nos supermercados Compre Mais e Pague Menos, respectivamente	169
Figura 20: Apresentação do arroz nos panfletos dos supermercados Compre Mais e Pague Menos, respectivamente.	175
Figura 21: Registro feito pelo Grupo 2, referente às discussões realizadas no Momento 4, na Escola D	177
Figura 22: Apresentação do feijão nos panfletos dos supermercados Pague Menos e Compre Mais, respectivamente.....	179
Figura 23: Apresentação do item sabão em pó nos supermercados Compre Mais e Pague Menos, respectivamente.	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atos dialógicos do Modelo-CI, com base nas ideias de Alrø e Skovsmose (2010) e Milani (2015)	56
Quadro 2: Caracterização das escolas e das turmas participantes da pesquisa.....	65
Quadro 3: Síntese das discussões realizadas no Momento 1, nas Escolas A, B, C e D	99
Quadro 4: Síntese das discussões realizadas no Momento 2, nas Escolas A, B, C e D	125
Quadro 5: Escolhas dos grupos referentes à compra do celular, no Momento 2	127
Quadro 6: Síntese das discussões realizadas no Momento 3, nas Escolas A, B, C e D	156
Quadro 7: Síntese das discussões realizadas no Momento 4 das Escolas A, B, C e D	185
Quadro 8: Especificações e valores dos celulares apresentados aos estudantes no Momento 2	192
Quadro 9: Atos dialógicos presentes nos quatro momentos de diálogo propostos aos estudantes participantes do estudo	195

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	20
2.1 O que é Educação Financeira Escolar?	20
2.2 Estudos anteriores sobre Educação Financeira Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental	25
2.2.1 Educação Financeira Escolar e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental	26
2.2.1.1 <i>Síntese dos estudos sobre EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	<i>32</i>
2.2.2 Educação Financeira Escolar e professores.....	33
2.2.2.1 <i>Síntese dos estudos envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Financeira Escolar</i>	<i>44</i>
3. A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E O MODELO DE COOPERAÇÃO INVESTIGATIVA	46
3.1 Educação Matemática Crítica.....	46
3.2 O Modelo de Cooperação Investigativa – Modelo-CI	50
3.3 Aproximações entre a Educação Matemática Crítica, o Modelo de Cooperação Investigativa e a Educação Financeira Escolar	61
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
4.1 Escolas participantes do estudo	65
4.2. O estudo piloto.....	66
4.3 O instrumento	67
4.3.1 Primeiro momento de diálogo – Comprar ou não comprar? Pensando nas prioridades.....	67
4.3.2 Segundo momento de diálogo – Qual celular escolher?	69
4.3.3 Terceiro momento de diálogo – Nossos hábitos e sua influência no planeta	71
4.3.4 Quarto momento de diálogo - Compras em supermercados.....	73
5. Apresentação e discussão dos dados	77
5.1 Momento 1 das Escolas A, B, C e D	77
5.1.1 Momento 1 – Escola A.....	77
5.1.2 Momento 1 – Escola B.....	80
5.1.3 Momento 1 – Escola C.....	86
5.1.4 Momento 1 – Escola D.....	91
5.1.5 Síntese do Momento 1 nas quatro escolas participantes do estudo	98
5.1.6 Atos dialógicos presentes no Momento 1	101
5.2 Momento 2 das Escolas A, B, C e D	107
5.2.1 Momento 2 – Escola A.....	107
5.2.2 Momento 2 – Escola B.....	110
5.2.3 Momento 2 – Escola C.....	113
5.2.4 Momento 2 – Escola D.....	121
5.2.5 Síntese do Momento 2 nas quatro escolas participantes do estudo	125
5.2.6 Atos dialógicos presentes no Momento 2	128
5.3. Momento 3 nas Escolas A, B, C e D	133
5.3.1 Momento 3 – Escola A.....	134
5.3.2 Momento 3 – Escola B.....	140
5.3.3 Momento 3 – Escola C.....	145
5.3.4 Momento 3 – Escola D.....	149
5.3.5 Síntese do Momento 3 nas quatro escolas participantes do estudo	155
5.3.6 Atos dialógicos presentes no Momento 3	158
5.4 Momento 4 nas Escolas A, B, C e D	161
5.4.1 Momento 4 – Escola A.....	161
5.4.2 Momento 4 – Escola B.....	164
5.4.3 Momento 4 – Escola C.....	166

5.4.4 Momento 4 – Escola D.....	173
5.4.5 Síntese do Momento 4 nas quatro escolas participantes do estudo	183
5.4.6 Atos dialógicos presentes no Momento 4	187
5.5 Análise geral dos Momentos 1, 2, 3 e 4 nas Escolas A, B, C e D	191
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	203

1 INTRODUÇÃO

“Comprar ou não comprar? Preciso realmente de determinado produto ou é um desejo que quero realizar? Que decisão tomar?”. Quantos de nós já nos percebemos diante de tais indagações? Quando crianças, nossos familiares conversavam conosco sobre tais decisões a serem tomadas? E na escola, recebemos orientações sobre como lidar com o dinheiro ou sobre quais aspectos levar em consideração ao tomar uma decisão que envolvesse as finanças? Muito provavelmente, você respondeu “não” para os nossos dois últimos questionamentos.

Para além de uma educação financeira¹ para o indivíduo, como pesquisadores da área da Educação Matemática, refletimos sobre o papel do dinheiro na sociedade capitalista e de aspectos neoliberais em que vivemos e defendemos a Educação Financeira (EF) coletiva e em uma perspectiva ampla, que leve em consideração aspectos éticos, ambientais, sociais, políticos que entenda os mecanismos vigentes na sociedade, que por vezes buscam influenciar práticas de consumo imediatistas.

A EF é um tema relativamente recente nas escolas brasileiras, tendo em vista que apareceu de forma explícita em um documento normativo oficial sobre a Educação Básica a partir da sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Apesar de inserida mais recentemente em um documento oficial relacionado à Educação Básica, a temática surge anteriormente no Brasil, em discussões relacionadas à educação de forma mais ampla, a partir da criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF (BRASIL, 2010), que será mais adiante discutida. Diante de tal discussão, cabe-nos pensar: O que motiva a reflexão sobre a EF em uma perspectiva educacional? Qual a sua importância? Como ela chegou ao Brasil e como foi inserida em documentos oficiais como a BNCC?

Para responder a tais questionamentos, faz-se necessário compreender fatores econômicos que possuem relação com a inserção da temática em nossas discussões, tanto governamentais como no universo escolar. Refletindo sobre como a EF chegou ao Brasil, é importante destacarmos o fato de que o Brasil é um parceiro-chave da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que favorece que algumas orientações fornecidas pela OCDE aos seus países-membros sejam adotadas, também, pelo Brasil enquanto parceiro-chave.

¹Neste texto, quando nos referirmos à educação financeira de um modo geral, utilizaremos iniciais minúsculas, quando tratarmos de Educação Financeira como nossa área de pesquisa, utilizaremos iniciais maiúsculas.

Discutindo o papel da OCDE, destacamos que se trata de um órgão econômico que, dentre outras, incentiva ações relacionadas à EF em diversos âmbitos, por meio de instituições bancárias, de empresas de cartões de crédito, de empresas de previdência privada e, também, por meio de escolas. Sobre tal discussão, questionamos quais interesses uma instituição econômica tem ao promover ações de EF para o público em geral, bem como que EF estão defendendo que seja desenvolvida.

Nesse sentido, Sossai (2020) discute que, desde 1960, a OCDE media interesses internacionais em educação, de modo que a organização interage com diversos agentes (eventos científicos, publicações, reuniões de trabalho, criação de órgão, dentre outros), canalizando discussões voltadas para a educação e os aspectos específicos, de preocupação global, que ela almeja colocar em evidência e discutir de forma ampla.

O Brasil, apesar de não ser um país membro da OCDE, possui relações com tal organização e é nesse contexto que cria, em 2010, a supracitada ENEF (BRASIL, 2010), por meio do Decreto 7.397/2010, que apresenta uma série de ações que atendem a três públicos-alvo: crianças, jovens e adultos. O documento de implementação da ENEF no Brasil diz que:

a ENEF chegará às crianças e jovens principalmente por programas a serem desenvolvidos em escolas de ensino fundamental e médio, sob a orientação do Ministério da Educação (MEC) e com a colaboração das secretarias de educação estaduais e municipais” (BRASIL, 2010, p. 3).

Em 2020, por meio do Decreto 10.393/2020, foi elaborada uma nova versão da ENEF, que revogou a anterior, de 2010. As principais diferenças entre os dois decretos serão, mais adiante, apresentadas e discutidas.

Reconhecemos a existência de diversas possibilidades de trabalho, no que se refere à discussão sobre a EF, que vão desde os “ensinamentos” para que os indivíduos se tornem bons consumidores, com limites adequados de endividamento (CAMPOS, 2012) até as relações entre consumo e sustentabilidade, com reflexões sobre os prejuízos causados ao meio ambiente devido à compra exacerbada realizada por muitos indivíduos, como defendem Pessoa (2016) e Santos (2017), ou pela produção exagerada das indústrias que geram bens de consumo dos quais as pessoas sequer precisam. Como pesquisadoras da área de Educação de modo geral e de Educação Matemática de modo específico, defendemos e acreditamos em uma

EF que se distancia da prática de incentivar as pessoas a poupar para consumir, aproximando-se de uma EF coletiva, que visa ao social, que discute e age sobre os impactos ambientais que a indústria do consumo e do consumismo gera no meio ambiente.

Defendemos a discussão da EF tendo como aporte teórico as ideias preconizadas por uma educação matemática crítica, discutida por autores como Ole Skovsmose e D'Ambrósio, que apresentam a importância de que a Matemática seja apresentada em uma perspectiva crítica, reflexiva, com discussões que possam viabilizar a instrumentalização dos estudantes para a leitura do mundo, tendo como suporte a Matemática. Mais especificamente, utilizaremos o Modelo de Cooperação Investigativa apresentado por Alrø e Skovsmose (2010). Tal modelo é constituído por atos de comunicação entre professor e alunos, que podem favorecer a aprendizagem de maneira peculiar. Os atos dialógicos são: 1) Estabelecer contato; 2) Perceber; 3) Reconhecer; 4) Posicionar-se; 5) Pensar alto; 6) Reformular; 7) Desafiar e 8) Avaliar, os quais serão mais adiante apresentados e discutidos, na seção teórica da presente tese.

Acreditamos ainda que o trabalho com temáticas que envolvem a EF pode dar condições aos estudantes de, ao se depararem com situações financeiras ao longo da vida, melhor refletirem e analisarem as situações antes de tomarem as suas decisões. Temos a consciência de que existem outros fatores envolvidos em uma situação relacionada a finanças, como a urgência que permeia a aquisição do bem, as condições financeiras, os desejos, entre outros, mas reiteramos que a discussão sobre a EF pode auxiliar os estudantes a levar todos esses aspectos em consideração diante das situações com as quais se depararem ao longo de suas vidas. No presente estudo, utilizamos como ponto de partida as temáticas de EF apresentadas por Santos (2017), sendo elas: 1) Atitudes ao comprar; 2) Influência das propagandas/mídia; 3) Guardar para adquirir bens ou produtos; 4) Desejos versus necessidades; 5) Economia doméstica; 6) Uso do dinheiro; 7) Valor do dinheiro; 8) Tomada de decisão; 9) Produtos financeiros; 10) Sustentabilidade e 11) Consumismo. A partir delas, organizamos os momentos de diálogo que foram propostos aos estudantes, que serão mais adiante apresentados e discutidos, na seção de Procedimentos Metodológicos do presente estudo. Aproveitamos esse momento para ressaltar ao leitor que, considerando que as temáticas acima propostas se entrelaçam, elas foram abordadas

em blocos, nos momentos de diálogo propostos aos estudantes, conforme será mais adiante apresentado, na seção de Procedimentos Metodológicos do presente estudo.

A presente pesquisa desse modo, tem sua importância no sentido de identificar como estudantes de 5º ano se colocam diante de situações relacionadas à EF, quais percepções possuem, quais discussões precisam ser mais e mais bem exploradas em sala de aula, quais elementos prevalecem em suas tomadas de decisão, bem como de perceber como eles dialogam com seus pares. Compreendendo tais elementos, é possível encontrar caminhos para desenvolver o trabalho com a temática em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, o presente estudo objetiva, de maneira geral, compreender como estudantes do 5º ano discutem temáticas relacionadas à Educação Financeira Escolar - EFE, observando a possível promoção de atos dialógicos do Modelo de Cooperação Investigativa. De modo mais específico, apresentamos os seguintes objetivos: 1) Sondar, a partir da promoção de discussões, o que estudantes de 5º ano pensam sobre temáticas que envolvem a Educação Financeira Escolar e 2) Identificar, na perspectiva do Modelo de Cooperação Investigativa, atos dialógicos estabelecidos nas discussões sobre Educação Financeira Escolar.

No decorrer do texto, além desta introdução, encontraremos as seguintes seções: Seção 2 - Revisão da literatura, na qual discutiremos “o que é Educação Financeira Escolar?” e “Estudos anteriores sobre Educação Financeira Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, dialogando com estudos envolvendo estudantes e professores dos anos iniciais. Posteriormente, na Seção 3, discutiremos a Educação Matemática Crítica e o Modelo de Cooperação Investigativa, refletindo também sobre aproximações entre a Educação Matemática Crítica, o Modelo de Cooperação Investigativa e a Educação Financeira Escolar. Posteriormente, na Seção 4, apresentaremos os procedimentos metodológicos do estudo. Na Seção 5, por sua vez, apresentaremos os resultados. Na Seção 6, considerações acerca do estudo realizado e, por fim, as referências utilizadas.

A seguir, conforme acima indicado, apresentamos a revisão da literatura, com textos de estudos que discutem a EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja com estudantes ou professores dessa etapa de ensino.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O que é Educação Financeira Escolar?

Iniciamos esse capítulo dialogando sobre a definição de EF apresentada pela OCDE, que foi, por sua vez, adotada, também, pela ENEF (BRASIL, 2010). A OCDE entende a EF como:

o processo pelo qual consumidores e investidores melhoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros, e obtêm informação e instrução, desenvolvem habilidades e confiança, de modo a ficarem mais cientes sobre os riscos e oportunidades financeiras, para fazerem escolhas mais conscientes e, assim, adotarem ações para melhorar seu bem-estar (OCDE, 2005, p. 4).

Com a definição acima apresentada destacamos a presença do termo “investidores” e a chamada de atenção para a compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros. Além disso, destacamos o “desenvolvimento de habilidades e de confiança para lidar com riscos e oportunidades financeiras”. Vemos, assim, tratar-se de uma EF conectada a produtos financeiros, a serviços bancários, e nos preocupamos sobre qual a relação existente entre tais discussões e a EF que é pensada para as escolas. Que discussões, baseadas nessa definição, foram e são pensadas para o ambiente escolar? Que EF é orientada para ser discutida com crianças e adolescentes? Quais aspectos ela pretende ressaltar, que cidadãos ela busca auxiliar a formar? Essas são algumas das preocupações que nós, como pesquisadoras da área, e também outros pesquisadores, apresentamos em relação à definição de EF apresentada pela OCDE.

Em relação à definição acima apresentada, Mazzi e Baroni (2021) discutem que ela traz uma visão mercadológica à área da Educação Financeira, colocando o indivíduo em uma posição de sujeito passivo, consumidor de produtos financeiros e acumulador de capital. Os pesquisadores argumentam, assim, que essa visão “parece privilegiar o ensino para o consumo e o fortalecimento da estrutura capitalista vigente” (MAZZI; BARONI, 2021, p. 27).

Ainda nesse sentido, Campos (2012, p. 40) ressalta:

por trás de ações que aparentemente buscam contribuir para a formação financeira dos indivíduos podem existir interesses maiores, como a busca de alternativas para que os consumidores não atinjam a inadimplência, mas continuem atendendo aos apelos do consumo e permaneçam dentro de limites aceitáveis de endividamento (CAMPOS, 2012, p. 40).

Corroboramos as falas de Mazzi e Baroni (2021) e Campos (2012), apresentando preocupações semelhantes às dos pesquisadores, no que se refere à definição proposta pela OCDE para basilar a EF das escolas da Educação Básica brasileiras. Acreditamos que essa EF proposta para as escolas brasileiras pode possuir o objetivo de instrumentalizar os estudantes para, no futuro, utilizarem produtos financeiros oferecidos por instituições bancárias, de modo que eles continuem sem uma visão crítica sobre os apelos consumistas apresentados pela mídia e fazendo dívidas, porém, dentro do que seja possível pagarem.

No que se refere à ENEF, destacamos que em 2020 tivemos uma nova versão do documento, por meio do Decreto 10.393/2020 (BRASIL, 2020), que revogou o decreto anterior. Entre as principais diferenças observadas entre as duas versões, o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) foi substituído pelo Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF); a EF passou a ser educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal; a sociedade civil “desapareceu” da ENEF; em uma lista de oito instituições que presidirão o FBEF a cada dois anos, de acordo com a ordem da lista, o Ministério da Educação é o último elencado. Até o momento, estas são as mudanças que conseguimos identificar, a partir dos dois documentos, possibilitando a percepção de que a nova ENEF continua disseminando uma perspectiva de EF que se distancia de uma perspectiva crítica e reflexiva, que deveria contar fortemente com a presença do Ministério da Educação e, logo, de profissionais da área educacional, o que não ocorre a partir da apresentação do documento. Acreditamos que, com o novo governo, sejam feitas novas mudanças no documento.

No decorrer da discussão sobre a forma como a EF chegou ao Brasil, faz-se importante, também, compreender como tal inserção se deu em outros países, verificando se as abordagens se aproximam ou se distanciam da que foi pensada para o país em que vivemos, discussão que apresentaremos nos parágrafos a seguir.

Saraiva (2017) aponta que, nos Estados Unidos da América – EUA, a Comissão Federal de Letramento e Educação Financeira (FLEC) foi responsável pela criação do site que visa promover a EF da população, composta por 22 órgãos públicos, sendo que apenas um deles equivale ao Ministério da Educação. A autora conclui, dessa forma, o papel coadjuvante da educação na implementação da temática nos EUA, o que é preocupante.

Além disso, a pesquisadora discute os princípios apresentados pelo site, que a todo momento buscam orientar os indivíduos no sentido de responsabilizá-los pelas

suas ações relacionadas às finanças, como se não houvesse outros fatores que interferissem em uma boa organização financeira. Percebemos, assim, aproximações com a perspectiva de EF vivenciada no Brasil, o que era de se esperar, tendo em vista a Organização norteadora das ações de implementação, a OCDE.

Precisamos estar atentos a movimentos de EF que caminham nesse sentido, pois existe toda uma conjuntura que pode influenciar nas tomadas de decisão dos indivíduos, não sendo eles os únicos culpados pela situação em que se encontram.

Na França, por sua vez, também houve a construção de um site, “que é uma iniciativa do Institut pour l’Education Financière du Public (IEFP), uma associação autorizada pelo Ministério da Educação Nacional” (SARAIVA, 2017, p.9) e que aborda questões mais amplas, se comparado ao site dos EUA, com discussões, por exemplo, sobre para que serve o G20² ou como se produz o lucro.

Saraiva (2017) destaca que não se encontram, no site, informações sobre como acessar programas sociais ou políticas públicas de transferência de renda, bem como não existia tal orientação no site referente aos EUA. Por outro lado, o site francês apresenta uma área específica discutindo sobre como ganhar dinheiro, consolidando “a ideia de uma Educação Financeira voltada para a individualização de responsabilidades” (SARAIVA, 2017, p. 11).

A pesquisadora também debruça-se sobre o site destinado à EF no Brasil. O site brasileiro é administrado pela Associação de Educação Financeira (AEF), que tem como mantenedoras quatro instituições relacionadas ao mercado financeiro: “a Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais (ANBIMA), a Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros (BM&FBOVESPA), a Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização (CNSeg) e a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN)” (SARAIVA, 2017, p. 12).

Preocupa-nos, nesse sentido, a forte presença de instituições relacionadas ao mercado financeiro em ações que são relacionadas à Educação Financeira nas escolas, pelos motivos já anteriormente apresentados, relacionados ao interesse que tais setores têm de promover a EF nas escolas.

² O G20 é um grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais das 19 maiores economias do mundo mais a União Europeia. Foi criado em 1999, após as sucessivas crises financeiras da década de 1990. Tem o objetivo de reunir as maiores economias avançadas e emergentes para discutir estratégias de estabilização do mercado financeiro global.

Diante das análises e reflexões propostas por Saraiva (2017), percebemos o distanciamento das propostas de EF em países como Estados Unidos, França e Brasil, de uma percepção educacional, de preocupações relacionadas à não culpabilização dos indivíduos, possibilitando reflexões sobre questões sociais que estão intrinsecamente relacionadas ao consumo.

Indo de encontro a essa visão de EF, aproximamo-nos da definição apresentada por Pessoa (2016) discute que:

a EF tem por propósito, dentre outros objetivos, ajudar as pessoas a administrarem seu dinheiro e o que ele envolve, poupança, finanças, cartões de crédito, investimentos, compras, vendas, por exemplo. Além do auxílio na administração do dinheiro, acreditamos também no papel da EF de propiciar a discussão acerca de um consumo consciente, da influência que a mídia exerce nas escolhas diárias, da reflexão sobre o que desejamos e o que realmente precisamos, sobre o impacto ambiental que algumas escolhas podem causar etc (PESSOA, 2016, p. 242).

Desse modo, a partir dos aspectos destacados pelos pesquisadores supracitados, bem como pelos pontos que consideramos relevantes de serem discutidos numa perspectiva de Educação Financeira Escolar - EFE, apresentaremos a definição defendida por nós, como pesquisadoras que desenvolvemos o presente estudo, que respaldará as discussões propostas nos momentos de diálogo realizados com os estudantes, que serão mais adiante apresentados.

Percebemos a EFE como um processo sistemático e gradual de reflexões relacionadas às práticas de consumo vigentes na sociedade em que vivemos, abordando discussões relacionadas ao dinheiro e sua utilização, com compreensão acerca de aspectos matemáticos e não-matemáticos envolvidos em uma escolha, como também discussões mais amplas, que possibilitem uma reflexão desde os aspectos emocionais que levam ao consumo até os impactos éticos e ambientais que ele pode causar, de modo que os estudantes possam compreender os impactos que nossas decisões geram no mundo em que vivemos, percebendo, assim, a diversidade de fatores a serem levados em consideração no momento de tomar uma decisão.

Refletindo sobre aspectos emocionais que levam ao consumo, Bauman (2008) diz que “é exatamente a não-satisfação dos desejos, que constituem os verdadeiros volantes da economia voltada para o consumidor” (p.64), o que corrobora a nossa defesa de que a EF seja discutida de forma ampla em sala de aula, abordando tais problemáticas com os estudantes. Conforme discutido pelo sociólogo, a cultura do consumo na qual estamos imersos não quer a satisfação dos desejos, mas sim criar

outros, de modo que as pessoas sintam a necessidade de estar sempre em busca de novas realizações, por meio do consumo.

O sociólogo, desse modo, discute que:

A sociedade de consumo³ consegue tornar permanente a insatisfação. Uma forma de causar esse efeito é depreciar e desvalorizar os produtos de consumo logo depois de terem sido alcançados ao universo dos desejos do consumidor. Uma outra forma, ainda mais eficaz, no entanto, se esconde da ribalta: o método de satisfazer toda necessidade/desejo/vontade de uma forma que não pode deixar de provocar novas necessidades/desejos/vontades (BAUMAN, 2007, p. 107).

É com entendimento desses aspectos que defendemos uma EF, conforme mencionado anteriormente, que possibilite amplas reflexões aos estudantes. Diante dessas discussões, é possível pensarmos sobre o que é um estudante educado financeiramente. Silva e Powell (2013) dizem que uma pessoa é educada financeiramente quando

i) Frente a uma demanda de consumo ou de alguma questão financeira a ser resolvida, o estudante analisa e avalia a situação de maneira fundamentada, orientando sua tomada de decisão valendo-se de conhecimentos de finanças, economia e matemática; ii) Opera segundo um planejamento financeiro e uma metodologia de gestão financeira para orientar suas ações (de consumo, de investimento, (...)) e a tomada de decisões financeiras a curto, médio e longo prazo; iii) Desenvolveu uma leitura crítica das informações financeiras veiculadas na sociedade (SILVA; POWELL, 2013, p. 12).

Destacamos, na fala dos pesquisadores, a relevância de que os estudantes se valham de conhecimentos de finanças, economia e Matemática para tomar as suas decisões, o que não quer dizer, necessariamente, que eles farão a melhor escolha do ponto de vista matemático. Dizemos isso porque temos a consciência de que existem diversos outros elementos envolvidos em uma tomada de decisão, tais como os aspectos emocionais, a situação financeira no momento, a urgência da tomada de decisão, entre outros, e que, muitas vezes, o indivíduo pode ter consciência do que seria matematicamente melhor a ser feito no momento, mas não tem condições para tal. Esse, acreditamos, é um dos aspectos que se sobressaem na EF, a instrumentalização dos indivíduos para as suas tomadas de decisão. Eles terão

³ A “sociedade de consumidores”, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas (BAUMAN, 2008, p. 71).

subsídios para tomar a decisão com respaldo de aspectos anteriormente mencionados, importantes de serem avaliados em um processo de escolha.

Feita a discussão sobre Educação Financeira Escolar, consideramos interessante discutir sobre estudos anteriores que envolvam a EF em uma perspectiva escolar, mais especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que será adiante apresentado e discutido.

2.2 Estudos anteriores sobre Educação Financeira Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Por muito tempo, discutiram-se aspectos da Matemática Financeira nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma vez que as discussões não cabiam no universo dos anos iniciais. A partir da chegada da EF nas escolas brasileiras, temos uma possibilidade de mudança, uma vez que a temática apresenta discussões possíveis de serem realizadas desde os anos iniciais, área que vem crescendo na perspectiva da pesquisa educacional, mas que ainda tem muito para avançar.

Reiteramos que a EF vai muito além das discussões sobre Matemática Financeira que são trabalhadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, contemplando diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Há muito o que ser explorado, investigado e discutido, no que se refere à EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, havendo uma infinidade de possibilidades de discussão da temática. Nesse sentido, estudos anteriores, como o de Rodrigues, Silva e Rodrigues (2021), que apresentaram o estado da arte de dissertações e teses no Brasil sobre Educação Financeira e/ou Matemática Financeira no período de 2000 a 2020, destacam a necessidade de futuras pesquisas envolvendo a referida temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corrobora a importância do desenvolvimento do estudo atual.

Pensando em pesquisas anteriores que discutem a EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizemos duas subdivisões nessa seção, que agrupam textos a partir do público pesquisado: estudantes e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Iniciamos, a seguir, apresentando estudos que possuíam o objetivo de desenvolver investigação com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.1 Educação Financeira Escolar e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nesta seção, discutiremos os estudos referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente à apresentação e discussão de cada uma das pesquisas, faremos uma breve análise do texto apresentado, com possíveis articulações relacionadas à pesquisa apresentada e o que defendemos por EF.

Santos, Menezes e Rodrigues (2016) desenvolveram o estudo intitulado “Finanças é assunto de criança? Uma proposta de Educação Financeira nos anos iniciais”. As pesquisadoras, inicialmente, apresentam uma discussão teórica, embasada nas ideias de Bauman, discutindo a importância do papel da EF nas escolas, “como ferramenta adequada para fomentar a formação de sujeitos capazes de ajustar seus gastos às suas necessidades, administrando melhor suas finanças e, conseqüentemente, vivenciando um futuro mais estável financeiramente” (SANTOS; MENEZES; RODRIGUES, 2016, p. 104). As autoras realizaram, com alunos do terceiro ano do ciclo de alfabetização, com idades entre 8 e 12 anos, atividade na qual os estudantes precisavam refletir sobre o que o dinheiro pode comprar e se isso está relacionado à felicidade. Em seguida, as pesquisadoras sugeriram às crianças a construção de um cartaz com imagens retiradas de revistas e de encartes de lojas, separando-as em “coisas que o dinheiro compra” e “coisas que o dinheiro não compra”. Imagens de eletrodomésticos e gêneros alimentícios foram classificadas pelas crianças como “coisas que o dinheiro compra”, já imagens de crianças brincando, casais felizes, famílias passeando e pessoas sorrindo foram classificadas como “coisas que o dinheiro não compra”. A atividade proposta é bastante relevante, possibilitando aos estudantes a reflexão sobre o fato de que ter dinheiro ou bens, não significa, necessariamente, ser feliz. Como discute Bauman (2008), a alegria da aquisição do novo bem até existe, mas é passageira. Logo o objeto adquirido é deixado de lado e outro bem de consumo passa a ser objeto de desejo, alimentando, assim, o ciclo do consumo da sociedade em que vivemos.

Em uma sociedade capitalista como a que vivemos atualmente, estudos como o acima discutido possibilitam às crianças a compreensão de que o dinheiro não está, necessariamente, relacionado à felicidade, e que há situações que ele não compra.

Dantas (2017), por sua vez, desenvolveu pesquisa com estudantes de 4º ano de uma escola pública do município de Duque de Caxias – RJ. A pesquisadora elaborou uma sequência didática utilizando situações financeiras e de consumo consciente para trabalhar com os estudantes. As atividades tiveram início com o questionamento, aos estudantes, sobre para que serve o dinheiro, solicitando que eles listassem coisas que trazem felicidade. Os estudantes, nesse momento, destacaram mais elementos que independem de dinheiro, como carinho de pai, mãe e avó, do que situações que envolvem dinheiro, como a ida ao shopping. Posteriormente, a pesquisadora desenvolveu um trabalho a partir da leitura da fábula “A cigarra e a formiga”⁴, observando as percepções dos estudantes a partir da situação proposta. As crianças apresentaram reflexões relacionadas à importância de economizar para o futuro. A partir da leitura de outra fábula, “A galinha dos ovos de ouro”, a pesquisadora desenvolveu uma discussão sobre a mesada dos estudantes. Propôs uma atividade na qual cada criança deveria registrar um valor de mesada por eles estipulado e preencher uma ficha de orçamento, na qual colocariam com o que iriam gastar e se ia sobrar algum dinheiro. A partir da atividade proposta, a pesquisadora discutiu com os estudantes, também, sobre a importância de guardar parte do dinheiro recebido para gastar em outro momento escolhido por eles. Foi feita a discussão, também, sobre o consumo da merenda disponibilizada pela escola, ao invés de consumir outros produtos, chamando a atenção para hábitos saudáveis de alimentação.

Ressaltamos a discussão propiciada no que se refere a “guardar para gastar em outro momento”, no sentido de tomarmos cuidado com práticas que estimulem o consumismo. Concordamos que é necessário dialogar com os estudantes acerca da importância de, quando possível, economizar, de não se gastar tudo o que se tem, mas podemos buscar relativizar a perspectiva do “poupe hoje, gaste amanhã”, fazendo a defesa e fomentando discussões que levem os estudantes a refletirem, também, sobre o “não preciso comprar nesse momento” ou “será que preciso mesmo deste item?”. Se não discutirmos essa possibilidade, ficaremos no ciclo “compre –

⁴ A fábula conta a história de uma cigarra que, durante o verão, queria aproveitar o tempo bom e passava os dias cantando, sem se preocupar com o armazenamento de comida para o inverno que estava para chegar. Enquanto isso, a formiga trabalhava incansavelmente, reunindo alimentos para sobreviver no período de frio. Quando chegaram os dias de chuva, a cigarra não tinha o que comer e pediu à formiga para partilhar a comida dela.

poupe – gaste”, como se o fim único de nossas vidas enquanto seres humanos fosse o de estar sempre e cada vez mais consumindo.

Chamamos a atenção para a importância do estudo de Dantas (2017) como um todo, que trouxe importantes elementos a serem discutidos com os estudantes, como a importância da organização do orçamento, a reflexão sobre hábitos saudáveis de alimentação, o destaque para a pesquisa de preços e a reflexão sobre possíveis atividades que pudessem gerar renda, sendo essas duas últimas discussões adiante apresentadas e discutidas.

Dantas (2017), dando continuidade às atividades propostas, dividiu os estudantes em grupos, nos quais eles teriam que pesquisar, a partir dos panfletos de três supermercados distintos, em qual deles realizariam a compra de cinco itens indicados pela pesquisadora. Nesse momento, cada grupo fez a socialização das respostas, apresentando os produtos escolhidos e as justificativas para tais escolhas. A pesquisadora relata uma variedade de respostas apresentadas, e destaca que os grupos nem sempre optaram pelos produtos mais baratos, em algumas situações levando em consideração a experiência que já possuíam, escolhendo produtos que já eram consumidos pelas famílias. De fato, em nossas atividades cotidianas relacionadas ao consumo, nem sempre optamos pelo produto que apresenta o menor valor, sendo essa uma decisão individual e que pode levar em consideração uma diversidade de fatores, os quais podem ser diferentes a depender de quem está avaliando. Aspectos que são relevantes para uma pessoa, podem não ser levados em consideração por outra em uma situação de tomada de decisão.

A quarta atividade proposta aos alunos por Dantas (2017) convidava os estudantes a pensarem em alguma atividade que eles pudessem exercer, a fim de conseguir uma renda extra para utilizar como quisessem, sempre sendo chamada a atenção dos estudantes para quais são as atividades possíveis de serem realizadas por uma criança e quais não são adequadas. A pesquisadora destaca que a atividade proposta pretendia conversar sobre o empreendedorismo, mas acabou trazendo à tona a dura realidade de algumas crianças, que viam a oportunidade de geração de renda como uma forma de contribuir com as despesas familiares. Refletimos, a partir do estudo apresentado, sobre o fato de que crianças não devem se preocupar com a contribuição com as despesas familiares a partir da geração de renda, não sendo

esta uma responsabilidade que devem assumir, nem que deve ser incentivada pelo ambiente escolar.

Outra pesquisa que trabalhou com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi a de Cabral (2019), que investigou a produção de um conjunto de tarefas sobre poupança para inserção na sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental. Participaram da investigação 17 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais. A pesquisadora desenvolveu tarefas relacionadas à poupança e geração de dinheiro e pôde observar, a partir das falas e dos registros, que as crianças perceberam a importância de gerar dinheiro e poupar para gastar de uma forma consciente, além da percepção de que a poupança está relacionada ao ato de planejar. A atividade disparadora utilizada na pesquisa consistiu na elaboração de uma poupança coletiva da turma, para arrecadar dinheiro para uma visita ao Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, e foi desenvolvida em oito momentos com os estudantes. Nesses momentos, as atividades propostas envolviam planejamento de ações para conseguir dinheiro, estabelecimento de metas, ações para gerar dinheiro para o lanche da turma, bem como reflexões sobre poupança; metas para alcance de objetivos previamente estabelecidos; produção de objetos a serem vendidos pelos estudantes; contagem de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. Nesse processo, a pesquisadora desenvolveu com os alunos uma série de reflexões sobre a importância de guardar dinheiro, em que lugar ele seria guardado e com que ele seria gasto.

Chamamos a atenção para o fato de que, ao discutir sobre poupança com os estudantes, é necessário avaliar o grupo de alunos com o qual a temática está sendo trabalhada, uma vez que há situações em que as famílias não possuem o mínimo necessário para sobreviver, sendo inviável, dessa forma, conseguir poupar alguma quantia. Cabe ao professor/pesquisador, dessa forma, avaliar os estudantes com o qual o trabalho está sendo desenvolvido, de modo a decidir sobre a melhor abordagem acerca da temática proposta. Além disso, reiteramos a nossa chamada de atenção para o fato de que existem outros aspectos da EF bastante relevantes para serem discutidos com os estudantes, sendo possível contemplá-los em sala de aula, não restringindo as discussões à poupança apenas.

Faria e Freitas (2021), por sua vez, desenvolveram um estudo de caso a partir de oficinas nas quais estabeleceram diálogos sobre EF com estudantes de 5º ano, de uma turma na qual uma das autoras do estudo lecionava a disciplina de Matemática. Ao longo do texto, as autoras relatam que discutiram com os estudantes temáticas relacionadas à tomada de decisão, relação entre dinheiro e felicidade, necessidade e desejo, controle de gastos, orçamento e planejamento, realizando uma análise qualitativa dos diálogos estabelecidos e destacando a possibilidade de despertar criticidade e reflexão desde os anos iniciais, a partir do exposto pelos estudantes participantes da pesquisa.

Estudos como o acima apresentado, de Farias e Freitas (2021), ratificam a importância de que a EF seja discutida desde os anos iniciais, com crianças e adolescentes, demonstrando que estudantes de toda a Educação Básica apresentam condições de compreender discussões relacionadas à temática em pauta, contanto que elas sejam ajustadas à faixa etária deles. Além disso, corroboram o presente estudo no sentido de estabelecer diálogos com estudantes dos anos iniciais, mais especificamente do 5º ano do Ensino Fundamental, verificando que eles estabelecem relações de diálogo com olhar crítico e reflexivo, compreendendo, inclusive, a partir das vivências e experiências compartilhadas, que as tomadas de decisão são individuais, bem como o estabelecimento de prioridades e a distinção entre desejos e necessidades.

Mazzi e Domingues (2021) desenvolveram estudo no qual analisaram a EF na Educação Básica a partir das percepções de estudantes dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuem sobre a temática. Foram desenvolvidos e aplicados questionários a 222 estudantes de uma escola particular do interior do estado de São Paulo.

Os dados apontaram que os estudantes possuem a concepção de que a disciplina de Educação Financeira se faz útil para lidar com situações cotidianas que envolvem conhecer o valor de mercadorias e tomar decisões com dinheiro, seja como forma de troco, de compreensão de situações envolvendo descontos, visando determinado controle e administração de suas próprias finanças. Por trás desses relatos é possível observar que, no fundo, os estudantes buscam poupar, economizar e investir para atingir suas metas/sonhos, além de buscarem uma boa qualidade de vida no futuro (MAZZI; DOMINGUES, 2021, p. 20).

Os pesquisadores chamam a atenção, ainda, para o fato de que a EF pode ser uma forma de confrontar o sistema capitalista em que vivemos, uma vez que, olhando

para a sociedade como um todo, “o ‘economizar’ não é uma opção; o comprar algo ‘mais sustentável’ não é realidade da maioria e que o ‘investir pensando no futuro’ passa longe do que a maioria das famílias tem condições” (MAZZI, DOMINGUES, 2021, p. 20). As reflexões apresentadas pelos pesquisadores relacionam-se com a discussão que apresentamos anteriormente, quando chamamos a atenção para a importância de avaliar o grupo de estudantes com o qual o trabalho estava sendo desenvolvido antes de discutir temáticas como a poupança, bem como para a importância de que seja estimulado e desenvolvido, juntamente com os estudantes com o qual trabalhamos, o olhar crítico para compreender as desigualdades da sociedade em que vivemos. Após compreender e sensibilizar, podemos contribuir com a formação de adultos mais conscientes, humanos, que menos culpabilizem os indivíduos pelas situações nas quais eles se encontram.

Vieira (2021), por sua vez, desenvolveu estudo no qual analisou os significados produzidos por estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental no que se refere à Educação Financeira e tomada de decisão. De forma mais específica, a pesquisadora buscou entender como os dez estudantes participantes do estudo se posicionavam diante de uma situação de EF envolvendo o uso e o valor do dinheiro. Foram realizadas entrevistas, a partir das quais foi possível perceber que os estudantes nem sempre tomam as suas decisões norteando-se por aspectos matemáticos e que eles possuem pouca ou quase nenhuma noção sobre o valor do dinheiro, o que ratifica a importância do desenvolvimento de estudos como o proposto pela pesquisadora, que propiciam aos estudantes momentos de reflexão sobre temáticas relacionadas à EF em uma perspectiva escolar.

Silva, Pessoa e Carvalho (2021), por sua vez, desenvolveram estudo que se trata de um recorte da dissertação de Silva (2018). No estudo maior, foram observadas as aulas de oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o artigo em tela, foi discutida a aula de uma dessas professoras. Para o desenvolvimento do estudo, os pesquisadores selecionaram uma atividade com características indicadas no estudo de Santos (2017) como possuindo menor potencial para criar cenários para investigação no trabalho com a Educação Financeira, quando considerada sem as orientações do manual do professor. O objetivo do estudo foi, desse modo, analisar se e como os cenários para investigação estão presentes na prática docente em uma aula de Educação Financeira a partir de uma atividade analisada por Santos (2017)

como possuindo menor potencial para cenários para investigação. A professora participante do recorte apresentado lecionava em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental na cidade de Garanhuns, em Pernambuco. Ao longo do texto, os pesquisadores explanaram a condução escolhida pela professora, para o desenvolvimento da atividade que foi a ela proposta para ser executada em sala de aula. Os pesquisadores chamaram a atenção para as importantes observações e discussões propiciadas pela docente, mas destacaram, também, que em alguns momentos do diálogo com os estudantes, foi percebido que eles faziam convites à professora, buscando levar a discussão para outros caminhos, que não estavam previamente planejados e que não foram aceitos pela docente.

Os pesquisadores destacam que os estudantes também podem convidar os professores para participarem de cenários para investigação, não sendo uma ação que precise partir, necessariamente, do professor. Além disso, conforme os pesquisadores destacam, assim como os estudantes podem não aceitar o convite para participar de cenários para investigação proposto pelo professor, o professor pode, também, não aceitar o convite feito pelo estudante, a partir do momento em que não considera as colocações feitas, uma vez que elas desviem a discussão propondo percorrer um caminho diferente do que foi previamente planejado. Como professoras e pesquisadoras, compreendemos o quão desafiador é, enquanto professor, aceitar os diferentes cenários para investigação que venham a ser propostos pelos estudantes, que essa é uma construção paulatina e que, quanto mais formados os professores estejam, mais confortáveis para se colocarem na posição de aprendizes junto aos estudantes também poderão estar.

Após a apresentação e análise de estudos envolvendo EF com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, faremos, na seção a seguir, uma síntese acerca destas pesquisas.

2.2.1.1 Síntese dos estudos sobre EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Os estudos acima apresentados e discutidos permitem-nos compreender que o movimento das pesquisas relacionadas à Educação Financeira em uma perspectiva educacional está em crescente desenvolvimento nas escolas brasileiras. Pesquisadores da área cada vez mais debruçam seu olhar para temáticas relacionadas à EF, para a identificação e compreensão de como os estudantes

pensam, como aprendem, o que já sabem e que discussões precisam, ainda, ser fortalecidas no ambiente escolar.

Tratando-se de uma temática que adentrou o universo escolar sem que os professores dos anos iniciais fossem previamente formados em relação às discussões a serem desenvolvidas, se fazem importantes o desenvolvimento de estudos como o nesta seção apresentados e a tese que nesse texto se constrói.

Ainda há muitas pesquisas a serem realizadas nesta área, uma vez que diversas são as perspectivas de EF existentes e muito o que ser discutido e pesquisado, no que se refere a como pensam os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática em pauta.

Os estudos apresentados discutem com os estudantes os desejos e as necessidades, o ato de poupar e de se planejar, tomada de decisão, a ideia de “felicidade” que por vezes é atrelada ao fato de “possuir dinheiro”, apresentando caminhos para o diálogo sobre a EF em sala de aula. Chamamos a atenção, contudo, para a necessidade de estudos que se aproximem de uma discussão que leve em consideração a relação das práticas consumistas e o meio ambiente, as desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista em que vivemos, entre outras discussões que se fazem pertinentes quando pensamos em EF numa perspectiva escolar.

Feita a apresentação e discussão sobre estudos que abordam a EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentaremos, a seguir, estudos que discutem a EF a partir do olhar para professores, também dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.2 Educação Financeira Escolar e professores

Nesta seção, faremos a apresentação e discussão de estudos que têm como sujeitos de investigação professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a prática de Educação Financeira Escolar. Assim como fizemos na seção anterior, após a apresentação de cada um dos estudos, faremos uma breve análise de cada texto, sistematizando as ideias e fazendo articulações com a EF.

A opção de apresentar e discutir sobre pesquisas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se justifica porque a partir destes trabalhos podemos

encontrar subsídios e base para as discussões da nossa pesquisa com estudantes desta etapa de escolarização.

Iniciaremos as discussões com o estudo de Ramos e Santos (2016). As pesquisadoras discutem que “o estado brasileiro promoveu a ENEF em 2010, com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências financeiras dos estudantes da Educação Básica. Entretanto, a formação do professor para trabalhar essa temática nos anos iniciais ainda é uma lacuna” (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 71). De fato, a orientação e defesa de que a EF fosse inserida nas escolas brasileiras antecipou-se à discussão com os professores, fossem eles atuantes ou em formação, sobre a forma como essa temática seria trabalhada, o que gera certa preocupação, uma vez que diversas são as vertentes, conforme já discutimos, que podem ser seguidas.

Desse modo, as pesquisadoras do estudo supracitado se propuseram a discutir, com futuros professores, a EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando, também, propostas para o desenvolvimento do trabalho com a temática em sala de aula. Foi realizada uma oficina pedagógica com estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal da zona da mata mineira. As discussões realizadas com os estudantes do 6º período participantes versaram sobre bens materiais necessários e supérfluos, desenvolvimento de metas de curto, médio e longo prazo para aquisição do que se deseja, conscientização quanto ao consumo exagerado, discussão sobre como a publicidade infantil atua na formação de novos consumidores, etc.

Destacamos a relevância do estudo desenvolvido, com discussões pertinentes relacionadas à Educação Financeira que deve ser discutida em sala de aula. A discussão com os professores sobre a publicidade infantil e o interesse existente de inserir crianças na sociedade consumista em que vivemos aproxima-se bastante da EF que defendemos, que busca alertar sobre tais apelos consumistas, instrumentalizando as crianças, de modo que elas saibam melhor agir em determinadas situações. É importante que os docentes tenham consciência de tal possível influência, que abrange desde crianças até adultos e idosos, de modo que tenham condições de, em sala de aula, propiciar discussões que alertem os estudantes sobre tais “armadilhas” relacionadas ao consumo.

No que se refere ao “desenvolvimento de metas de curto, médio e longo prazo para aquisição do que se deseja” discutido pelas pesquisadoras com os professores

em formação, chamamos a atenção para o cuidado necessário no sentido de não incutir nos professores em formação a ideia de que EF se resume a “poupe hoje para comprar amanhã”. Essa pode ser, sim, uma discussão possível, uma vez que vivemos em uma sociedade capitalista e precisamos, de alguma forma, consumir para sobreviver e, consumindo, é importante haver planejamento e, muitas vezes, poupança. O cuidado necessário refere-se a não resumir as reflexões sobre EF a tal discussão.

Ferreira (2020), debruçando-se sobre a formação de acadêmicos do curso de Pedagogia, buscou compreender como a promoção de situações de aprendizagem baseadas na abordagem da Educação Matemática Realística (EMR) podem contribuir nos aspectos conceituais e metodológicos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A EMR apresenta como princípio o trabalho com situações-problema que estejam relacionados à realidade, possibilitando aos estudantes a compreensão da Matemática enquanto atividade humana. A EF, sendo uma discussão fortemente ligada à vida real, viabiliza que suas discussões ocorram na perspectiva da EMR. Durante um semestre, a pesquisadora propôs aos acadêmicos um grupo de estudos e pesquisa, trabalhando diversos temas sobre a Educação Financeira e conteúdos de Matemática Financeira do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento do estudo, foram selecionados os acadêmicos que participaram das atividades com mais de 70% de frequência, totalizando 11 estudantes. As atividades propostas aos estudantes participantes eram compostas por situações-problema abrangendo números decimais, porcentagem, juros, descontos e acréscimos, no nível do Ensino Fundamental, no contexto da Educação Financeira.

Em cada um dos momentos propostos eram apresentadas discussões relacionadas à Matemática e sua relação com: a economia doméstica; a cesta básica; a venda de produtos; o orçamento pessoal/familiar; os gastos diários e os impostos; os cartões de crédito; os empréstimos e os financiamentos. A tais discussões estavam associados conteúdos matemáticos e uma “tarefa para casa”.

No último encontro, a pesquisadora solicitou aos participantes a escrita de um relato sobre o que foi vivenciado durante o desenvolvimento das atividades. A partir dos relatos, pôde verificar que a maioria afirmou ter encontrado dificuldades em

relação à Matemática durante o desenvolvimento das atividades, e muitos justificaram pela falta de preparo advinda de anos escolares anteriores.

Em relação à temática abordada, eles relatam considerar valorosa a discussão da EF em sala de aula, sendo ela um fator contribuinte para a formação pessoal e profissional.

As discussões propostas aos acadêmicos de Pedagogia por Ferreira (2020) são bastante relevantes para a formação profissional desses futuros professores, que estão estudando para atuar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É necessário, ainda, que a partir do desenvolvimento de pesquisas como a apresentada, haja uma maior mobilização das instituições de ensino superior, no intuito de incluir discussões sobre EF na grade curricular dos cursos de formação inicial de professores.

Faz-se importante ainda, quando pensamos em EF numa perspectiva escolar, discutir o que estudos vêm mostrando sobre os professores que estão em sala de aula e a relação que possuem com a temática, seja pela sua formação inicial ou continuada. É importante lembrarmos que se trata de uma temática recentemente inserida em um documento oficial que norteia a Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2017), e que é preciso identificarmos, a partir de estudos anteriores, em quais aspectos relacionados à formação de professores precisa haver maiores discussões e reflexões.

Chiarello e Bernardi (2015) desenvolveram estudo no qual se propuseram a discutir, na perspectiva da Educação Matemática Crítica (EMC), novos desafios na formação continuada de professores. A pesquisa foi realizada por meio de um processo de formação continuada com 22 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz de pressupostos da EMC. As pesquisadoras explicitam que a proposta de trabalho foi organizada em três eixos: “Conhecendo o dinheiro”, “Usando o dinheiro” e “Gerando o dinheiro”, tendo como aporte teórico pressupostos da EMC, conforme anteriormente mencionado.

A partir do planejamento elaborado por um grupo de professores, as pesquisadoras perceberam uma “quebra” no ambiente de aprendizagem inicialmente proposto aos alunos, uma vez que as docentes seguiram um roteiro de perguntas preestabelecido, traçaram um “caminho” para o trabalho. Além disso, Chiarello e Bernardi (2015) destacaram que, em um segundo momento, apesar da atividade

proposta ser dinâmica e diferenciada, com a ida das crianças até um supermercado, houve uma presença muito forte do consumo.

Com base nessas impressões, a formação continuada proposta aos docentes caminhou em uma perspectiva de discussões que oportunizassem aos professores colocar em prática uma EF mais crítica. Na proposta de trabalho apresentada pelas professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa, as autoras apontaram um foco maior no “conhecimento do dinheiro”, pois as professoras alegavam ser a discussão possível de ser realizada com crianças da idade com a qual trabalhavam. Além disso, as professoras relataram a questão do tempo como um fator dificultador das discussões, uma vez que muitos são os conteúdos a cumprir.

As pesquisadoras chamaram a atenção, nesse sentido, para a estadia das docentes na “zona de conforto”, uma vez que, para estarem confortáveis, elas precisavam prever todos os passos das atividades propostas, e chamaram a atenção para a necessidade e importância de que a prática das docentes se desloque para um espaço dialógico de situações imprevisíveis, no qual o professor se coloca enquanto sujeito participante do processo de investigação em desenvolvimento.

Assim, as autoras, no processo de formação continuada ofertado, propuseram novas formas de trabalho aos docentes e perceberam, ao término do curso de formação, uma nova abordagem dos professores relacionada à EF, mas havendo, ainda, uma necessidade de maior aproximação com o desenvolvimento de cenários para investigação.

Sabemos que sair da zona de conforto é desafiador, mas é justamente esse o caminho que defendemos na construção de uma Educação Matemática que seja crítica, que se aproxime da vida real, que desloque os professores desse lugar cômodo e os leve a, junto com os estudantes, colocarem-se em zonas de risco, na promoção de possíveis cenários para investigação. Não é um processo fácil, tendo em vista a tradição educacional da qual viemos, mas é possível de ser desenvolvido.

Teixeira (2017) desenvolveu estudo no qual objetivou identificar, em um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental, o tipo de mobilização de conhecimentos pedagógicos e matemáticos sobre EF, a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras atuantes no já mencionado ano escolar. As entrevistas buscavam identificar o perfil dos professores, a formação docente e, por fim, a formação específica quanto ao tema investigado. Nelas, as participantes demonstraram possuir mais conhecimentos relacionados à EF do que imaginavam,

embora fossem eles ainda insuficientes para o desenvolvimento do trabalho sobre a temática com estudantes. A pesquisadora percebeu, ainda, que a professora mais experiente foi a que demonstrou maior autonomia e segurança ao relatar suas práticas de sala de aula, enquanto a professora menos experiente demonstrou algumas dificuldades relacionadas às abordagens que desenvolvia em sala de aula. Outro ponto de atenção foi a percepção, pela pesquisadora, da ligação feita pelas professoras entre a EF e o Sistema Monetário, o que mostra a necessidade de formação. Tal relação ainda é comumente encontrada na perspectiva de muitas e muitos professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que julgam estar trabalhando a EF quando desenvolvem discussões sobre Sistema Monetário nas salas de aula em que lecionam, o que nos indica a necessidade de reforçar as diferenciações existentes nos cursos de formação inicial e continuada, bem como em outros momentos de fala em que tal colocação se fizer coerente, de modo que seja possível discutir com os docentes o fato de que compreender o Sistema Monetário faz parte de discussões sobre EF, mas que tal conteúdo, sozinho, não atende à amplitude da temática, que envolve diversas outras questões, como elencado no decorrer desta tese.

Souza (2019) desenvolveu estudo no qual investigou a prática de EF no 3º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, um questionário com seis questões semiestruturadas e abertas foi aplicado a sete professores atuantes no ensino de Matemática na escola participante da pesquisa. O instrumento inicialmente utilizado buscava identificar se esses professores trabalhavam a EF nas turmas em que lecionavam, do 1º ao 5º ano. Quando a resposta era negativa, questionava-se a forma como eles pensavam que poderiam trabalhar a temática. Nas respostas apresentadas, a professora Andorinha obteve destaque, sendo ela a única, também, que construiu um relato sobre como organizava os conteúdos relacionados à EF para serem trabalhados com os estudantes, pedido que foi feito ao término das entrevistas com os professores. Assim, houve uma mudança na ideia inicial do estudo, decidindo-se trabalhar com um único sujeito de pesquisa, a professora Andorinha. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa propôs-se a, a partir do olhar para a prática da Professora Andorinha, que leciona Matemática em uma turma de 3º ano, compreender como ela desenvolvia o trabalho com a EF para, a partir da observação, (re) construir o percurso didático de discussão da temática. A professora elaborou cinco sequências didáticas, intituladas: 1) Conhecendo a História do Dinheiro; 2) Conhecendo o Sistema

Monetário; 3) Praticando a Cooperação; 4) Aprendendo a poupar e 5) Vamos ao Supermercado!

A sequência didática 1 teve o objetivo de familiarizar as crianças com a história do dinheiro, dialogando, inclusive, sobre a prática do escambo e promovendo a identificação das características de cédulas e moedas. Na sequência didática 2, por sua vez, verificamos a promoção de atividades envolvendo o sistema monetário brasileiro. Por meio de um jogo intitulado “Dinheirinho”, as crianças eram estimuladas a brincar e solucionar problemas matemáticos e do cotidiano, “usando conscientemente o dinheiro” (SOUZA, 2019, p. 96). Na sequência didática 3, houve diálogos relacionados com o consumo consciente com os estudantes, com reflexões sobre pesquisa de preços, anotações sobre as marcas dos produtos, observação de características gerais e validade dos produtos. Na sequência didática 4 houve um diálogo sobre a importância de poupar, sendo estimulados a decorar seus potes e fazer a contabilidade do valor depositado no local. Na quinta e última sequência didática funcionou como uma síntese do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas atividades anteriores. A professora montou um supermercado no ambiente da sala de aula e os próprios estudantes ficaram responsáveis pela separação e organização dos produtos para a montagem do supermercado. Os estudantes também ocuparam os papéis de funcionário do caixa, vendedores e consumidores, sendo estimulados a observar o rótulo de cada produto, verificando informações sobre a validade e a qualidade dos mesmos. A atividade também colocou os estudantes diante de situações em que os compradores solicitavam desconto no ato da compra, levando-os a refletir sobre isso.

Diante do exposto, percebemos que as atividades propostas pela professora Andorinha contém elementos que se aproximam de uma discussão sobre EF, mas poderia ocorrer de forma mais aprofundada, com discussões mais direcionadas para a reflexão, a criticidade, a tomada de decisão, a necessidade de preocupações éticas e ambientais, e mais distanciadas do Sistema Monetário propriamente dito. Sabemos, ainda, que essa associação muitas vezes feita entre a EF e o sistema monetário se dá pela falta de discussões, em cursos de formação inicial, acerca da temática EF, levando os professores a entenderem que, discutindo Sistema Monetário, estão dando atendimento às demandas relacionadas à EF.

Domingos e Santiago (2016), investigando a EF em Portugal, realizaram um questionário com professores de Matemática em Portugal interessados pela EF,

buscando caracterizar as concepções apresentadas por esses docentes, bem como as suas literacias financeiras. Além disso, a partir do instrumento utilizado, buscavam identificar possíveis aspectos para a formação contínua desses profissionais. No decorrer do estudo, os pesquisadores discutem que é baixo o número de docentes, em Portugal, que possuem formação na área de EF, o que interfere na escassa ou nula abordagem do tema nas escolas portuguesas, e corrobora a importância do estudo proposto pelos autores. Como método, os pesquisadores aplicaram um questionário com 50 professores de Matemática de diferentes níveis de ensino, e alguns deles frequentaram um curso de formação sobre a temática, que envolveu, também, a estruturação de um conjunto de tarefas que poderiam, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula com os estudantes. Os pesquisadores explicitam que

as práticas dos professores podem ser potenciadas através da integração de tarefas de EF no currículo apresentado, tendo em vista o currículo moldado (GIMENO, 2000). As concepções dos professores e a sua Literacia Financeira modificam-se substancialmente se desenvolvermos programas de formação que introduzam tarefas assentes num paradigma de cenários de investigação com referência à realidade e verificamos que os professores mobilizam o seu conhecimento de conteúdo (CK), pedagógico (PK) e tecnológico (TK) para ensinar, adaptando-o à realidade da sua aula de matemática (DOMINGOS; SANTIAGO, 2016, p. 14).

Reiteramos, a partir do estudo acima apresentado, a importância de que haja, nos cursos de formação inicial e continuada, discussões sobre EF em uma perspectiva escolar, dando condições aos professores de, em suas salas de aula, discutir a temática com seus estudantes.

Oliveira (2017) realizou um estudo no qual se propôs a analisar como o trabalho com a EF vinha sendo realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora realizou entrevistas e observações de aula com duas professoras que participaram de um programa de EF fornecido por uma instituição privada que, além de formação sobre a temática, fornecia materiais didáticos para serem trabalhados em sala de aula. A supervisora da escola também participou do estudo, respondendo à entrevista feita pela pesquisadora. Oliveira (2017) explicita que tanto o material didático adotado quanto a formação realizada com os docentes caminhavam em uma perspectiva limitada às finanças pessoais, de forma enviesada para o consumo, mas que, apesar dos direcionamentos do material, as professoras demonstraram compreensão da temática de forma mais ampla, com um olhar mais crítico e reflexivo (OLIVEIRA, 2017).

A pesquisadora destaca ainda que as professoras foram além da instrução que receberam durante as formações propiciadas, discutindo temas como consumo consciente, querer versus precisar, a importância do consumo consciente de energia elétrica, discussão sobre situações envolvendo lucro e prejuízo, entre outras.

Oliveira (2017) explicita ainda alguns desafios com os quais os docentes têm que lidar ao propor o trabalho com a EF em sala de aula, são eles:

desafios de superar uma formação insuficiente, que não contempla a temática em um viés educacional, apenas econômico; desafios de promover espaços de reflexões sobre a tomada de decisão, compreendendo os aspectos que influenciam a mesma; desafios de validar estes conhecimentos como saberes escolares e necessários para a construção de uma cidadania crítica e na promoção de escolhas conscientes frente às situações financeiras vivenciadas por cada indivíduo, independente de classe social (OLIVEIRA, 2017, p. 147).

Estudos como o desenvolvido por Oliveira (2017) são de grande relevância para a Educação Financeira Escolar, tendo em vista o debruçar da pesquisadora para ações relacionadas à EF oriundas de instituições privadas, que chegam até muitas escolas brasileiras para formarem professores acerca de determinada perspectiva de EF que defendem que seja trabalhada com os estudantes. A partir do desenvolvimento do estudo, foi possível perceber a perspectiva mercadológica apresentada pelo material, mas também o olhar das professoras que, de certa forma, se distanciava do que estava sendo proposto, aproximando-se de discussões mais sociais. O desenvolvimento do estudo, desse modo, pôde fortalecer esta perspectiva de EF, a qual consideramos ser relevante para ser vivenciada com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assis, Santos, Oliveira e Pessoa (2021) apresentaram reflexões sobre Educação Financeira Escolar a partir do seguinte olhar: o que é discutido em cursos de formação de professores dos anos iniciais e como ocorre na prática? As pesquisadoras objetivavam, dessa forma, investigar se/como os estudantes de Pedagogia estavam sendo formados para lidar com a EF, bem como observar como estava ocorrendo, na prática, as discussões sobre a temática em sala de aula. Os 19 estudantes entrevistados, de modo geral, não vivenciaram, no curso de Pedagogia, uma discussão sobre EF. Apesar disso, 18 deles indicaram considerar como muito importante a inserção da temática EF na grade curricular do curso e todos afirmaram ser importante discutir a EF em salas de aula da Educação Infantil e/ou dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Além da entrevista com estudantes de Pedagogia, as pesquisadoras realizaram observações de aula de duas professoras, sendo uma de 4º e uma de 5º ano. A partir das observações realizadas, as pesquisadoras destacaram que a EF era trabalhada, pelas professoras investigadas, numa perspectiva de orientações sobre como obter, usar e poupar dinheiro, o que pode ter muita relação com o material de EF adotado pela escola na qual as pesquisadoras trabalhavam, discutem as pesquisadoras. Em alguns momentos foi possível perceber, na prática de uma das professoras observadas, discussões que se aproximavam de uma EF mais reflexiva, com discussões sobre consumo consciente, querer versus precisar, tomada de decisão, etc. As pesquisadoras destacaram, assim, o papel fundamental do professor para o trabalho com a temática, bem como os desafios trazidos com a sua inserção em sala de aula.

Corroboramos as pesquisadoras na chamada de atenção para a necessidade de que haja um olhar atento para a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais, que lidarão com a EF em sala de aula. É preciso garantir na formação, de alguma forma, a instrumentalização básica para que docentes desenvolvam em sala de aula a discussão sobre EF, com temáticas diversas que relacionam-se a essa discussão.

Nesse sentido, Santiago (2015), ao discutir a EF em Portugal, explicitou que o país se organizou em termos de um Referencial de Educação Financeira (REF) - documento orientador para a implementação da Educação Financeira em contexto educativo e formativo – e que, em seguida, colocou em prática a formação de professores, sendo “ministrada por elementos do Ministério da Educação e Ciência e por elementos do Conselho Nacional de Supervisores Financeiros, na modalidade de Oficina de Formação, integrando sessões presenciais (25 horas) e trabalho autónomo (25 horas), com vista à aplicação em contexto escolar do Referencial de Educação Financeira” (SANTIAGO, 2015, p. 7). A pesquisadora destaca que os temas abordados na formação eram: gestão do orçamento familiar, o recurso ao crédito, os meios de pagamento, o sistema financeiro, as aplicações de poupança e os deveres do consumidor, explicitando, também, que essa formação abrangeu um quantitativo pequeno de professores, “uma vez que em cada uma das duas regiões por onde já passou a oficina de formação ministrada pelo MEC e pelo PNFF apenas 40 docentes em cada uma delas tiveram oportunidade de a frequentar” (SANTIAGO, 2015, p. 12).

Além do baixo quantitativo de professores participantes dos momentos formativos, chamou-nos atenção os temas abordados na formação, uma vez que observamos que as discussões propostas parecem se aproximar de uma perspectiva mercadológica, com discussões, por exemplo, sobre recurso ao crédito, aplicações de poupança, deveres do consumidor e formas de pagamento. A proposta formativa do governo português se alinha com a perspectiva de EF preconizada pela OCDE e as orientações que ela disponibiliza para a implementação da temática nos países.

Silva (2021), em estudo que discutia conhecimentos docentes para o ensino de Educação Financeira Escolar, propôs-se a investigar quais os conhecimentos demonstrados por professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática EF e quais conhecimentos são esperados que os professores dominem para um ensino crítico de EF na escola, buscando assim construir um modelo de conhecimentos docentes para o Ensino de Educação Financeira Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora selecionou quatro atividades de livros didáticos de Matemática e de Educação Financeira, para que as professoras entrevistadas analisassem e desenvolvessem situações didáticas a partir das atividades. Foram listadas possíveis situações didáticas e realizadas entrevistas com cinco professoras que ensinavam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, a pesquisadora aperfeiçoou e ratificou o modelo de conhecimentos para o Ensino de Educação Financeira Escolar a partir das entrevistas com os professores. Como resultado da pesquisa, Silva (2021) apresentou um modelo criado, que recebeu o nome de Conhecimentos Docentes para o Ensino de Educação Financeira Escolar (CEEFE). Ele é composto por Conhecimento Comum de EF, Conhecimento Especializado de EF, Conhecimento Horizontal de EF, Conhecimento de EF e Ensino, Conhecimento de EF e Aluno, Conhecimento de EF e Currículo. A pesquisadora destaca ainda que foi possível observar, no decorrer das entrevistas realizadas, a reorganização dos conhecimentos sobre EF das professoras, em alguns momentos com relações mais restritas sobre a temática, mais voltadas a finanças pessoais, ou confundindo com o ensino de sistema monetário ou Matemática Financeira, em outros momentos com observações mais amplas considerando diversos elementos, de forma integradora, coletiva e para a coletividade.

Estudos como o de Silva (2021) corroboram no desenvolvimento de estudos sobre EF com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando a

construção e o fortalecimento de conhecimentos relacionados à temática, de modo que os docentes sintam-se cada vez mais capacitados para o desenvolvimento de discussões, em sala de aula, com uma perspectiva crítica, sistemática, contextualizada e com intencionalidade pedagógica.

Após a apresentação e análise de estudos envolvendo EF e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, faremos, na seção a seguir, uma síntese acerca destas pesquisas.

2.2.2.1 Síntese dos estudos envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Financeira Escolar

Os estudos acima apresentados e discutidos permitem-nos perceber que pesquisas voltadas para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão em desenvolvimento, o que destacamos como aspecto positivo. Como discutimos no decorrer desse texto, a EF chegou até o Brasil e começou a adentrar as escolas brasileiras sem que os professores tivessem sido formados para lidar com a temática, o que possibilitou uma série de interpretações e visões sobre o que é a Educação Financeira Escolar e a forma como ela deve ocorrer nas escolas.

Assim, existe uma diversidade de estudos, indo desde aqueles em que os professores acreditam que, ao trabalhar o Sistema Monetário, estão contemplando discussões da EF, passando por estudos que mesclam o trabalho com aproximações de uma discussão mais reflexiva.

Faz-se necessário que mais estudos continuem sendo desenvolvidos, de modo a verificar como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão discutindo a EF em sala de aula, tendo em vista que, gradativamente, cursos de formação inicial e ações de formação continuada estão abordando a temática, o que pode impactar positivamente no trabalho desenvolvido em sala de aula por esses professores.

Feita a discussão sobre estudos anteriores que discutem a EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja a partir do desenvolvimento de trabalhos com os estudantes ou da formação de professores, percebemos a inexistência de estudos com o atual, que se propõe a investigar os atos dialógicos presentes nos momentos de diálogo vivenciados pelos estudantes, em situações de discussão sobre temáticas relacionadas à EF.

Na seção a seguir, faremos a discussão sobre a Educação Matemática Crítica e o Modelo de Cooperação Investigativa, teoria que norteia o desenvolvimento da tese.

3. A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E O MODELO DE COOPERAÇÃO INVESTIGATIVA

Como aporte teórico, utilizaremos as discussões propiciadas pela Educação Matemática Crítica - EMC, que tem como um de seus principais precursores Ole Skovsmose, e, mais especificamente, o Modelo de Cooperação Investigativa discutido por Alrø e Skovsmose (2010).

Iniciaremos as discussões desta seção apresentando e refletindo sobre a Educação Matemática Crítica, que embasa a presente tese.

3.1 Educação Matemática Crítica

Olhar para a sala de aula de Matemática, em muitas situações, e durante muitos anos, referiu-se a pensar em um ambiente no qual o professor é o detentor do conhecimento, aquele que faz uma explicação do conteúdo que está sendo trabalhado e que, em seguida, passa uma lista de exercícios para serem resolvidos pelos estudantes. Esse modelo é o que conhecemos por ensino tradicional da Matemática.

Nesse sentido, Alrø e Skovsmose (2010) discutem que:

o ensino de Matemática tradicional é caracterizado por certas formas de organização da sala de aula. Por exemplo, nesse modelo, as aulas costumam ser divididas em duas partes: primeiro, o professor apresenta algumas ideias e técnicas matemáticas, geralmente em conformidade com um livro-texto. Em seguida, os alunos fazem alguns exercícios pela aplicação direta das técnicas apresentadas. O professor confere as respostas. Uma parte essencial do trabalho de casa é resolver exercícios do livro (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 51).

Corroboramos Lima (2018) que discute que “independentemente das conjunturas histórica e social, o modelo de educação foi e de certo modo ainda é, em diversos países, realizado com base na memorização, na repetição de exercícios e na aplicação de fórmulas” (LIMA, 2018, p. 64). Nesse sentido, Skovsmose (2014, p. 16) questiona

Será que o papel da educação matemática é preservar visões equivocadas de ordem social e política, que estão profundamente arraigadas na sociedade? Será que nos perdemos enquanto educadores? Ou será que a educação matemática desde sempre é pautada por interesses do mercado de trabalho e nós, educadores matemáticos, temos dificuldade de reconhecer isso? (SKOVSMOSE, 2014, p. 16).

O fato é que há muitas incertezas relacionadas às funções que a Educação Matemática pode exercer. Há indivíduos para os quais o ensino tradicional da

Matemática, por exemplo, possibilitará a aquisição de competências valorizadas pelo mercado de trabalho, ao mesmo ponto em que reforçará um comportamento de adequação e obediência às regras (SKOVSMOSE, 2014). Cabe, assim, questionarmos que discussão desejamos, como educadores matemáticos, propiciar aos estudantes. Será que o fim do ensino de Matemática é, essencialmente, atender aos interesses do mercado de trabalho? Sabemos que não ou, pelo menos, não deveria ser. Desse modo, que potencialidades ela possui e que, muitas vezes, não são exploradas em sala de aula? Como os professores refletem e são formados acerca de tais questionamentos? A Educação Matemática Crítica surge, nesse sentido, incentivando tais reflexões aos professores e, conseqüentemente, aos estudantes.

Indo de encontro ao modelo tradicional, Skovsmose (2000) apresenta algumas preocupações, dentre elas está o desenvolvimento da *materacia* que, baseada na literacia discutida por Paulo Freire, refere-se “à competência de interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela matemática” (SKOVSMOSE, 2000, p. 02). Ressaltamos, nesse sentido, que as ideias de Paulo Freire têm um valioso papel nos estudos de Skovsmose, pois as discussões promovidas pelo educador sobre uma educação crítica contribuem com as ideias e os pensamentos de Skovsmose para o âmbito da Matemática.

Destacamos ainda, dentro das discussões sobre a EMC, que “qualquer atividade crítica carrega inevitavelmente um grau elevado de incerteza” (SKOVSMOSE, 2014, p. 12). Tratando-se da expressão de preocupações a respeito da Matemática, a EMC envolve aspectos sociais, relaciona a Matemática com a realidade dos estudantes, promove o diálogo, possibilita o desenvolvimento de cenários para investigação, havendo, assim, incertezas no caminho a ser percorrido. A mesma proposta, sendo levada para duas salas de aula distintas, pode resultar em caminhos completamente diferentes, imprevisíveis, tendo em vista a abertura que é possibilitada.

A EMC aborda, ainda, outras preocupações, tais como reflexões sobre a despotencialização e potencialização dos indivíduos, o background e o foreground dos estudantes, bem como questões relacionadas à globalização e à guetorização, as quais discutiremos a seguir.

Sobre a despotencialização dos indivíduos, Skovsmose (2014) faz referência à Matemática tradicional e aos seus exercícios artificialmente inventados, nos quais

todas as informações existentes nos enunciados são recebidas como verdadeiras e inquestionáveis. Não há uma preocupação com os dados ali presentes, mas sim com a resolução correta da atividade proposta, a única possível, inclusive. Diante dessa prática, o teórico questiona: “Será que o ensino de Matemática tradicional contribui para embutir nos alunos uma obediência cega que os habilita a participar de processos de produção em que a execução de ordens sem questionamento é um requisito essencial?” (SKOVSMOSE, 2014, p. 19). Percebemos, assim, uma despotencialização dos indivíduos, relacionada ao ensino de Matemática tradicional, que busca atender às prioridades do mercado neoliberal, com uma produção sem questionamentos, visando atender às demandas econômicas.

Em contrapartida, discutimos, também, uma Matemática que potencializa os indivíduos, que se manifesta de formas variadas. Skovsmose (2014) ressalta três, que são o desenvolvimento da inteligência, a maior chance de sucesso pessoal e o papel social da Matemática. Focando no papel social da Matemática, “na raiz desse processo está a expectativa de que a educação matemática pudesse concretamente causar impactos de ordem social e política, ao promover uma visão de mundo diferenciada” (SKOVSMOSE, 2014, p. 20).

Para exemplificar esse aspecto da Matemática potencializadora, o teórico aborda em um de seus textos o “Projeto Energia”, “que serviu de base para discussões posteriores a respeito de produção agrícola, uso racional de fontes energéticas e combate à fome em uma economia globalizada” (SKOVSMOSE, 2014, p. 23). Percebemos, assim, a vasta possibilidade de discussões, que pode contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, que dá condições aos indivíduos de, a partir das situações propostas, fazerem uma leitura crítica de mundo, de modo que construam os seus pontos de vista e consigam analisar e se posicionar diante de diferentes situações.

Mais uma vez, podemos resgatar o caráter indefinido da Educação Matemática, tendo em vista que, mesmo o Projeto Energia acima exemplificado, não necessariamente potencializará os estudantes, uma vez que há uma série de fatores envolvidos, tais como os interesses dos estudantes, que podem ou não ter assumido o papel de “questionar as autoridades”. Desse modo, Skovsmose (2014) explicita:

Assim, quando eu descrevo a educação matemática como indefinida, estou me referindo às grandes incertezas relativas às funções que a educação matemática pode exercer nos diversos contextos sociopolíticos. [...] É

importante reconhecer a indefinição da educação matemática, pois se ela fosse um processo fechado, sem significado social, não haveria por que a educação matemática crítica ocupar-se dela, mas sabemos que para isso há motivos de sobra (SKOVSMOSE, 2014, p. 25).

Sobre a globalização e a guetorização, Skovsmose (2014) diz que “no mundo da globalização e dos guetos, há uma enorme diversidade de lugares e oportunidades para ensinar e aprender matemática, que devemos entender” (p. 11). De fato, faz-se necessário, ao pensar o ensino de Matemática em uma perspectiva crítica, compreender o contexto social e cultural com o qual o trabalho será desenvolvido, de modo a buscar propiciar uma matemática que faça sentido para a vida daqueles estudantes, de acordo com a realidade em que vivem, em uma perspectiva que se distancie da sala de aula simplista.

Outro aspecto apresentado pela EMC refere-se aos *backgrounds* e *foregrounds* dos indivíduos. Skovsmose (2014) discute que os *foregrounds* estão relacionados às condições sociais, políticas, econômicas e culturais proporcionadas aos seres, enquanto os *backgrounds* de uma pessoa fazem referência a tudo o que ela já viveu. O conceito de *foreground*, conforme discute Biotto Filho (2015), vem sendo discutido e estudado em uma perspectiva educativa e social, buscando identificar os motivos que levam os estudantes a aprender. Desse modo, os desejos, intenções, alvos e sonhos apresentados por estudantes podem servir como molas propulsoras que incentivem a busca do aprendizado por parte desses estudantes. Nas palavras do pesquisador, “o que ele quer ser quando crescer influencia suas escolhas e seu engajamento em atividades educativas” (BIOTTO FILHO, 2015, p. 67).

Ao desenvolver atividades e possibilitar reflexões em sala de aula, o professor pode fazer uso dos *foregrounds* e *backgrounds* dos estudantes. Ao propiciar momentos em que são postos em pauta assuntos que fazem/fizeram parte do cotidiano dos estudantes, o professor está lidando com os *backgrounds* deles. Se, por outro lado, o docente identifica os desejos e aspirações dos estudantes, lidando com discussões que, apesar de não fazerem parte da vida dos estudantes, envolvem os seus sonhos e aspirações, estão sendo trabalhados os *foregrounds*.

Skovsmose (2012) discute, ainda, que os *foregrounds* possuem duas dimensões, sendo uma delas externa e outra subjetiva. A dimensão externa envolve o contexto, que pode oferecer aos indivíduos oportunidades, possibilidades, bem como obstáculos e barreiras. A dimensão subjetiva, por sua vez, envolve as experiências vivenciadas pelos estudantes e a forma como eles interpretam o que

passam. Biotto Filho (2015), por sua vez, apresenta, em suas discussões, a percepção do quanto backgrounds e foregrounds estão relacionados, uma vez que as experiências vivenciadas no passado podem interferir nas perspectivas de futuro dos indivíduos.

Skovsmose (2014) discute que os foregrounds formam intenções para a aprendizagem. Logo, os estudantes aprenderão se tiverem motivos para isso. Assim, olhar para os foregrounds dos estudantes possibilita a professores e pesquisadores compreenderem os caminhos percorridos por cada estudante em seu processo de aprendizagem. Que perspectivas de futuro cada um apresenta? Quais os seus sonhos? Onde querem chegar e como percebem que os ensinamentos da escola podem contribuir?

Para exemplificar, podemos citar o estudo desenvolvido por Baber (2007), realizado com estudantes imigrantes paquistaneses na Dinamarca. Eles apresentavam a compreensão de que um imigrante só poderia ser bem-sucedido naquele lugar se apresentasse um alto desempenho, o que os impulsionava para o estudo e a aprendizagem. Em contrapartida, Pimenta (2006) realizou entrevistas com estudantes brasileiros que viviam em situação de risco e que visualizavam nos esportes a única oportunidade para ascensão social, não acreditando que a educação poderia ser um caminho para obtenção de melhores condições de vida. Nesse estudo, podemos observar foregrounds que contribuam para um bom desempenho nos esportes, mas não produzem motivos para um bom desempenho escolar.

Diante dos aspectos anteriormente apresentados e discutidos, relacionados à Educação Matemática Crítica, o teórico Skovsmose, que se distancia do ensino de Matemática como tradicionalmente acontece, apresenta o Modelo de Cooperação Investigativa – Modelo-CI, que se trata de um modelo que envolve a presença de atos dialógicos que constituem o diálogo em sala de aula. Tal modelo será adiante apresentado e discutido.

3.2 O Modelo de Cooperação Investigativa – Modelo-CI

Discutidas preocupações relacionadas à EMC, apresentamos o conceito de diálogo proposto por Alrø e Skovsmose (2004; 2010), como uma forma especial de comunicação para promover a aprendizagem. Nessa perspectiva de diálogo estão envolvidas as ações de realizar uma investigação, correr riscos e promover igualdade, além de oito atos dialógicos: *estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-*

se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar. Os oito atos dialógicos elencados compõem o Modelo de Cooperação Investigativa (Modelo-CI). Os teóricos dizem que, quanto maior a presença de atos dialógicos em uma situação de aprendizagem, mais próxima a situação está de um diálogo.

Realizar uma investigação refere-se a deixar-se levar pela curiosidade, distanciando-se, assim, da zona de conforto possibilitada pela “certeza” de saber exatamente a que destino a atividade final levará. Refere-se, ainda, a explorar as perspectivas dos participantes considerando-as fontes de informação. Pode acontecer, ainda, de determinados indivíduos precisarem abrir mão de suas perspectivas com o intuito de, coletivamente, construir outras. Muitas vezes, inclusive, pode acontecer de, a partir da perspectiva apresentada por um participante, o outro fazer novas reflexões e, assim, modificar a que foi inicialmente apresentada, construindo assim, coletivamente, uma nova forma de pensar. O diálogo pode, ainda, revelar algo totalmente novo.

Outro aspecto a tratar é o “correr riscos”. Uma vez que, no processo de investigação a ser vivenciado, as ideias pré-estabelecidas são momentaneamente deixadas de lado, há uma abertura para descoberta do novo, e algo imprevisto pode acontecer. Nas palavras de Alrø e Skovsmose (2010):

Não há palavras prontas, conhecidas de antemão, para os problemas. Elas surgem através de um processo compartilhado de curiosa investigação e reflexão coletiva, com o propósito de obter conhecimento. Imprevisibilidade significa o desafio de experimentar novas possibilidades [...] e significa também correr riscos ao sondar e experimentar coisas (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 128).

Por fim, temos de “promover a igualdade”, que se refere ao fato de que, em uma situação de diálogo, nenhum dos participantes se sobressai pela posição que ocupa, todos possuem a mesma importância, com suas perspectivas ouvidas e respeitadas. Alrø e Skovsmose (2010) apresentam a compreensão de que pode haver questionamentos relacionados à promoção da igualdade, uma vez que o ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente relacionados aos papéis do professor e do aluno. Professor e aluno, de fato, ocupam posições diferentes, profissionalmente falando, mas, em uma situação de diálogo, “eles podem tentar ser igualitários no nível das relações e comunicações interpessoais” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 131).

As três ações acima apresentadas e discutidas constituem, como havíamos anteriormente explicitado, o que chamamos de diálogo. Ao refletir sobre o diálogo, destacamos, ainda, a necessidade de que o professor saiba ouvir, no cotidiano, as colocações dos estudantes, que estes tenham vez e voz no ambiente escolar, sendo agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem. É a partir das colocações dos estudantes em situações de diálogo que o docente pode ter subsídios para refletir sobre como eles estão compreendendo o que está sendo trabalhado, quais caminhos estão seguindo em seus processos de aprendizagem, quais dúvidas apresentam e quais aspectos já foram consolidados, possibilitando assim, por parte do professor, uma intervenção mais assertiva.

Alrø e Skovsmose (2010), ao discutirem a saída da prática de exercícios para os cenários para investigação, destacam a importância de que os estudantes sejam convidados a participar do processo de investigação, e, mais ainda, que esse convite precisa ser feito em cooperação investigativa. Os teóricos explicitam que “tal cooperação é parte essencial do desenvolvimento de certas qualidades de comunicação e de aprendizagem de Matemática (p. 59). Inserido no Modelo de Cooperação investigativa estão os atos dialógicos anteriormente explicitados, os quais discutiremos a seguir, de acordo com as ideias apresentadas pelos teóricos supracitados e por Milani (2015), e que são frutos de observação empírica.

“Os atos dialógicos são atos de fala com características especiais” (ALRø; SKOVSMOSE, 2010, p. 134). O ato dialógico de *estabelecer contato* acontece quando os aspectos emocionais entram em questão. Assim, os participantes precisam estar confortáveis na posição que ocupam, havendo respeito e consideração na apresentação das perspectivas de cada um. Quando o professor se coloca no processo, trocando o “façam a atividade de determinada forma” por “e se nós fizermos a atividade dessa forma?” ele está incluindo-se no processo de investigação, estabelecendo contato com os estudantes e, ao mesmo tempo, demonstrando que eles não estão sozinhos, que o docente caminhará junto no processo de investigação. Lembremos, ainda, que o ato de *estabelecer contato* não acontece, necessariamente, apenas no início do desenvolvimento de um cenário para investigação, podendo aparecer diversas vezes durante o processo que está em desenvolvimento.

Milani (2015) discute que o processo de investigação precisa ser vivenciado e compartilhado entre todos os participantes. Se um deles domina esse processo, há um sinal de que o contato foi rompido. Nas palavras da pesquisadora, “O contato não

é estabelecido quando, por exemplo, o professor sugere uma perspectiva para resolver o problema e ela não é aceita pelos alunos. Essa recusa ao convite de dialogar pode ser demonstrada por meio de expressões faciais e corporais” (MILANI, 2015, p. 23). Para dar continuidade ao contato inicialmente estabelecido, o professor precisa ter uma escuta ativa, com olhar atento e expressões faciais e corporais que incentivem/motivem os estudantes a continuarem envolvidos no processo de investigação. “Escuta ativa significa fazer perguntas e dar apoio não verbal ao mesmo tempo em que tenta descobrir o que se passa com o outro” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 70).

A partir do momento em que o contato é estabelecido, os participantes do cenário de investigação precisam de espaço para apresentar as suas perspectivas e torná-las visíveis na interação entre os participantes. Pode ser que, de imediato, a perspectiva apresentada não seja compreendida, sendo necessário, assim, que os interlocutores prestem atenção e façam perguntas, tentando compreender o que foi exposto. Trata-se do ato dialógico de *perceber*. Sabemos que o ato de expressar perspectivas nem sempre é simples para os estudantes, principalmente pela educação tradicional que por muitos anos experienciamos. Buscando auxiliar nesse processo, Alrø e Skovsmose (2010) colocam que o professor pode, buscando atuar como um facilitador do processo, fazer perguntas com uma postura investigativa, buscando incentivar os estudantes a expressarem-se, de modo que possa conhecer a forma como cada estudante interpreta o problema apresentado.

Após as perspectivas apresentadas pelos estudantes serem percebidas, elas precisam passar por um processo de detalhamento. Precisam ser expressas suas particularidades, bem como as implicações para a investigação. São envolvidos, assim, esforços de explicação, justificação e delineamento de ideias, especialmente matemáticas. Estamos discutindo, dessa forma, o ato dialógico de *reconhecer*. Nesse processo, tanto o professor pode buscar reconhecer as perspectivas dos estudantes como os alunos podem tentar reconhecer a perspectiva apresentada pelo professor. Vale lembrarmos, assim, que, no Modelo-CI, professores e estudantes estão juntos buscando o aprendizado, estão em situação de igualdade.

Ao apresentarem suas perspectivas e se esforçarem para detalhá-las, os estudantes precisam *posicionar-se*, sendo esse o quarto ato dialógico que apresentaremos. O ato de posicionar-se, como o próprio nome diz, refere-se à argumentação, à defesa ou rejeição de ideias. É o momento em que cada estudante

apresenta os seus pontos de vista, e os demais estudantes têm possibilidades de concordar ou discordar das ideias apresentadas.

Posicionar-se, em sala de aula, nem sempre trata-se de um processo fácil. Dizemos isso porque, nas salas de aula tradicionais, os estudantes tendem a ocupar uma posição muito mais “escutadora” do que de falar e apresentar pontos de vista. Posicionar-se é desafiador, é sair da zona de conforto. Trata-se de um processo a ser construído paulatinamente, com a passagem de segurança para os estudantes de que eles podem se posicionar, podem apresentar suas opiniões, e que é normal, também, que outras pessoas não concordem e apresentem pontos de vista diferentes, pois esse pode ser, também, um fator que cause receio nos estudantes de apresentarem os seus modos de pensar.

Além do posicionamento, no qual os estudantes verbalizam, conscientemente, as suas opiniões para que sejam ouvidas pelos demais participantes do momento de diálogo, existem situações em que os estudantes, ainda que não queiram comunicar seus pensamentos a outras pessoas, *pensam alto*, verbalizando os raciocínios que utilizaram para tirar conclusões sobre determinadas perspectivas que foram anteriormente apresentadas. Quando cada estudante pensa alto, mais uma vez está possibilitando ao grupo, e principalmente ao professor, que compreenda a forma como está construindo o seu conhecimento, que caminho está percorrendo, favorecendo a realização da mediação docente.

Atrelado aos atos dialógicos anteriormente apresentados, temos o de *reformular*, que acontece quando, diante de uma fala, são feitas perguntas que buscam melhor compreender ou confirmar o que foi dito, como, por exemplo: “você quis dizer que...?”. A partir do questionamento, o indivíduo que faz a pergunta consegue ter certeza sobre o que foi dito, bem como demonstra estar atento às falas. Além disso, o ato dialógico em pauta evita/esclarece mal-entendidos, uma vez que há a oportunidade de confirmar/refutar um entendimento previamente obtido, a partir da colocação inicial de determinado estudante. O ato dialógico de reformular é uma forma de manter o contato durante o processo de investigação, uma vez que, ao fazer perguntas, os estudantes mostram-se atentos e/ou interessados pelas discussões que estão sendo levantadas pelos demais colegas.

Sobre o ato dialógico de *reformular* e a sua relação com o papel do professor, Milani (2015) discute que

o professor tem um interesse especial ao reformular as perspectivas escutadas. Ao tornar uma ideia do aluno clara para si, o professor tem condições de planejar suas ações para intervir no processo de aprendizagem a partir do que o aluno está pensando e não do que está imaginando que ele está pensando. Os alunos podem fazer o mesmo em relação ao que seu professor ou seus colegas dizem (MILANI, 2015, p. 25).

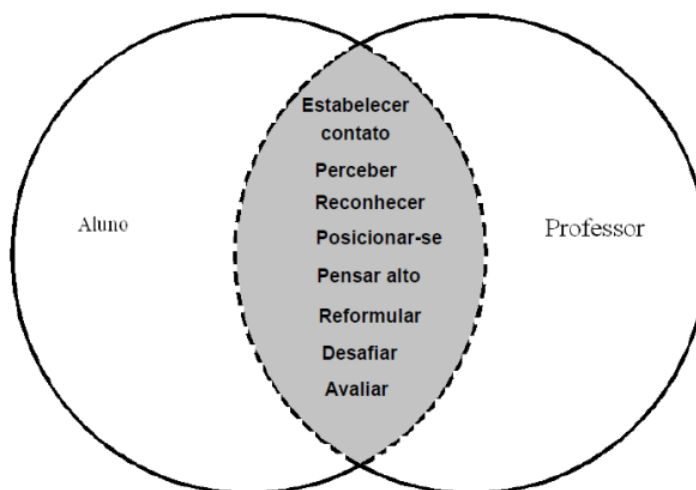
Mais uma vez, destacamos a importância dos momentos de diálogo enquanto ação que possibilite aos estudantes se colocarem e, mais ainda, aos professores compreender como eles estão assimilando o que está sendo discutido, de modo a (re)planejar as suas ações, se assim for necessário, de modo a dar conta das demandas do momento.

A partir desse papel mediador do professor, apresentamos o ato dialógico de *desafiar*, que se refere à tentar levar as coisas para uma outra direção ou questionar conhecimentos ou perspectivas já estabelecidos. O professor pode desafiar os estudantes a partir de um questionamento, buscando, por exemplo, uma nova perspectiva ou o aprofundamento de algum conceito. Sobre o ato dialógico de desafiar, Alrø e Skovsmose (2010) chamam a atenção para a importância de que o desafio esteja à altura dos estudantes – nem mais, nem menos, bem como que também o professor esteja preparado para ser desafiado pelos estudantes.

Por último, discutiremos o ato dialógico de *avaliar*, que pode acontecer de diferentes formas, a partir do apoio, da realização de críticas e conselhos, bem como da discussão dos erros cometidos pelos estudantes. Como discute Milani (2015), a observação das atividades por parte do professor, o elogio ao que está bom, o incentivo para que a investigação continue dão subsídios ao processo de aprendizagem. Destacamos, ainda, que os alunos geralmente também avaliam, de modo verbal ou não, o trabalho que desenvolveram, uma vez que possuem papel de fala na investigação que está sendo desenvolvida, que apresentam as suas perspectivas e os seus posicionamentos.

Desse modo, diante das discussões até o momento apresentadas, Alrø e Skovsmose (2010) propõem que o Modelo-CI é constituído por atos de comunicação entre professores e alunos, e que podem favorecer a aprendizagem de maneira peculiar, conforme apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - O Modelo de Cooperação Investigativa



Fonte: Alrø; Skovsmose, 2010, p. 69

No Quadro 1, a seguir, apresentaremos uma síntese acerca dos oito atos dialógicos do Modelo-CI discutidos.

Quadro 1: Atos dialógicos do Modelo-CI, com base nas ideias de Alrø e Skovsmose (2010) e Milani (2015)

Atos dialógicos	Definição
Estabelecer contato	Aspectos emocionais entram em questão. Os participantes devem sentir-se confortáveis na posição que ocupam, tendo sua perspectiva respeitada pelo outro e sendo considerada. Um exemplo de intervenção pode ser a fala “e se nós fizéssemos assim...?” do professor, incluindo-se no processo de investigação.
Perceber	Processo de expressar perspectivas e torná-las visíveis na interação entre os participantes. Quem ouve, presta atenção e tenta entender o que foi dito e para isso faz perguntas. Uma vez explicitadas as perspectivas, cabe aos participantes examiná-las como possibilidades de ação. O ato de falar sobre uma perspectiva é um exercício de compreensão. Ao verbalizar ideias é possível perceber contradições que antes estavam escondidas no raciocínio.
Reconhecer	Envolve o detalhamento de uma perspectiva, na qual são expressas suas particularidades e implicações para a investigação. Envolve esforços de explicação, justificação e delineamento de ideias, especialmente matemáticas.
Posicionar-se	Está relacionado a dizer o que se pensa e, ao mesmo tempo, estar receptivo à crítica de suas posições e pressupostos. Em meio aos processos de perceber perspectivas e reconhecê-las, os alunos posicionam-se para argumentar, defender ou rejeitar ideias. Nesse momento, os sujeitos podem expor com clareza suas perspectivas e argumentar em favor delas.
Pensar alto	Significa expressar pensamentos, ideias e sentimentos durante o processo de investigação. É a verbalização do raciocínio que o indivíduo utilizou para concluir sobre uma perspectiva. Pensar alto serve para a verbalização de raciocínios e para tornar pública uma perspectiva, e assim possibilitar que seja investigada.
Reformular	Reformular o que foi dito é uma forma dos sujeitos manterem-se em contato na atividade e isso pode ser feito por meio de perguntas que buscam uma confirmação, como “você quis dizer que ...?”. O ato de reformular evita mal-entendidos e é um processo para se alcançar uma compreensão compartilhada pelos sujeitos que participam da investigação.

Desafiar	Tentar levar as coisas para uma outra direção ou questionar conhecimentos ou perspectivas já estabelecidos. O professor pode desafiar os estudantes a partir de um questionamento, buscando, por exemplo, uma nova perspectiva ou o aprofundamento de algum conceito.
Avaliar	Pode ocorrer de diversas formas, como discussão de erros, apoio, críticas ou conselhos. O professor avalia o trabalho dos alunos quando observa com atenção suas atividades, elogia o que está bom, incentiva que a investigação continue e critica de modo a qualificar o processo de aprendizagem. Os alunos geralmente também avaliam, de modo verbal ou não, o trabalho que desenvolveram.

Fonte: Discussão sobre atos dialógicos apresentada por Alrø e Skovsmose (2010) e Milani (2015)

Milani (2015) ressalta que

No desenvolvimento do diálogo, podem existir outros atos dialógicos, além dos que foram apresentados aqui neste texto, já que esses foram identificados a partir de observações de algumas interações entre professor e alunos. Em uma investigação cooperativa nem todos os atos dialógicos precisam aparecer ou, se aparecerem, não necessariamente figuram em uma ordem pré-estabelecida. Podem inclusive aparecer agrupados, sendo difícil a identificação como unidades bem definidas. Um mesmo ato pode ocorrer diversas vezes na investigação (MILANI, 2015, p. 24).

Desse modo, a ordem na qual os atos dialógicos foram apresentados na presente tese não possuem relação com a possível ordem na qual eles tenham que aparecer em uma situação de investigação. Além disso, como discutido por Milani (2015), nem todos os atos precisam aparecer, ainda que, quanto mais atos dialógicos, maior a evidência de que o processo de ensino e possível aprendizagem ocorreu por meio de uma situação dialógica. Além disso, é importante a compreensão de que, em uma situação de diálogo, outros atos podem vir à tona, tendo em vista a imprevisibilidade e a diversidade de caminhos que podem ser percorridos em um processo de investigação, bem como a presença de vários atos em uma mesma situação.

Skovsmose (2021), nesse sentido, discute que:

Such a process can be called dialogical in the case where it includes a density of dialogic acts. I see investigative processes as dialogic processes. When one enters a landscape of investigation, one needs to consider how to let dialogic acts achieve priority over nondialogic acts (SKOVSMOSE, 2021, p. 09).

O teórico reflete sobre os processos dialógicos que, conforme estamos discutindo, incluem uma diversidade de atos dialógicos, aproximando-se de processos investigativos e distanciando-se da perspectiva dos exercícios. Desse modo, nas palavras do autor, ao adentrar em um cenário para investigação, é necessário que os

atos dialógicos prevaleçam, em relação aos atos não-dialógicos, que serão mais adiante discutidos.

Algumas pessoas podem se perguntar o porquê de observar e incentivar a existência de atos dialógicos em situações de ensino e aprendizagem. Como discutido no decorrer do capítulo, os momentos de diálogo, que se materializam a partir da presença dos atos dialógicos, podem favorecer, em sala de aula, a atuação dos estudantes enquanto sujeitos ativos em suas aprendizagens. Sujeitos que pensam, explicitam seus pensamentos, escutam as formulações dos colegas, questionam, fazem perguntas, desafiam e avaliam, possibilitando aos colegas e ao professor compreender o pensamento construído bem como, como anteriormente colocado, fazer mediações que busquem favorecer as aprendizagens. Nas palavras de Alrø e Skovsmose (2010):

um motivo para examinar as perspectivas dos alunos numa aula de Matemática é que elas podem ser consideradas importantes instrumentos de aprendizagem. Examiná-las não somente auxilia o professor a conhecer o modo de pensar dos alunos, mas também traz aos alunos maior consciência da sua própria maneira de agir em sala de aula. O ponto importante é que as perspectivas dos alunos, e não a explanação do professor, podem ser o ponto de partida para uma cooperação investigativa. Dito de forma mais abrangente: os atos de comunicação inclusos no Modelo-CI trazem os alunos e suas perspectivas para o centro do palco do processo educativo. Novos instrumentos de aprendizagem passam a estar disponíveis, e novas qualidades de aprendizagem tornam-se possíveis (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 72).

Há alguns obstáculos ao Modelo-CI, os quais serão adiante apresentados e discutidos. Alrø e Skovsmose (2010) discutem que, em suas observações, poucos foram os casos de observação de um Modelo-CI integralmente desenvolvido. Em algumas situações, identificaram minimodelos-CI, mas o mais frequentemente identificado foi o Modelo-CI-degenerado. Muitas vezes, o Modelo-CI é comprometido pelo cronograma. Sabemos que muitas são as demandas a serem cumpridas em uma sala de aula, tendo em vista o conteúdo programático que precisa ser dado até o final do ano letivo, sendo este um fator que, muitas vezes, é apresentado como um ponto dificultador do desenvolvimento de cenários para investigação em sala de aula. Expressões como “Infelizmente não temos mais tempo”; “Vocês conseguem terminar em mais 10 ou 15 minutos?”; “Deem uma pressinha, por favor” podem acabar tolhendo o desenvolvimento dos estudantes, os momentos de discussão que estavam sendo por eles construídos. Nas palavras dos teóricos:

Podemos elencar vários motivos para que o professor não tente perceber as perspectivas dos alunos e não as use como instrumento de aprendizagem. Um dos motivos, como já foi dito, é que explorar as perspectivas individuais dos alunos toma tempo. Isso implica executar outras atividades previstas de forma corrida. Em decorrência disso, o professor, que tem a incumbência de atender não somente os alunos ávidos por mostrarem suas perspectivas, mas também a comunidade escolar como um todo, opta por ignorar as perspectivas dos alunos. Outra razão para não atentar para as perspectivas dos alunos é presumir que elas não existem ou, dito em outros termos, que não vale a pena discuti-las (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 74).

Percebemos, assim, que além do conteúdo programático a ser cumprido, pode existir, em algumas situações, a presunção de que as perspectivas dos estudantes são inexistentes ou de menor valia para a aprendizagem de sala de aula.

Outro obstáculo está relacionado à ideia construída de que o papel dos estudantes em sala de aula é o de ouvir, de modo que eles não se veem como agentes responsáveis por apresentar ideias e reflexões, esperando que tais atitudes partam, por sua vez, do professor.

Em outras situações, pode haver autocensura por parte dos estudantes, de modo que eles, ainda que tenham ideias sobre determinada discussão, prefiram não as apresentar na frente do professor, buscando evitar, assim, possíveis exposições e julgamentos.

Outro ponto apresentado por Alrø e Skovsmose (2010) é o fato de que os atos dialógicos inerentes ao Modelo-CI exigem dos alunos determinadas habilidades verbais, o que pode fazer com que determinados estudantes tenham mais desenvoltura na apresentação de seus pontos de vista, em detrimento de outros. O que não quer dizer, necessariamente, que aqueles que não estão verbalmente se colocando, não estejam tão atentos quanto os outros, que estão expressando as suas opiniões.

Sobre atos não-dialógicos, Faustino e Skovsmose (2020) discutem a existência de atos que obstruem o diálogo. Os pesquisadores, nesse sentido, afirmam que, ao realizar análises de momentos de diálogo entre estudantes, além da presença dos atos dialógicos, encontraram atos que não se caracterizavam como dialógicos. Assim, eles discutem que um processo dialógico pode resultar em outros padrões comunicativos, a partir da ocorrência de alguns atos que venham a interromper o diálogo. Esses atos são chamados, assim, de atos não dialógicos (FAUSTINO; SKOVSMOSE, 2020).

Discutindo os atos não dialógicos, são eles: ignorar, distorcer, confrontar, ridicularizar, desqualificar, excluir, estigmatizar e repreender (FAUSTINO; SKOVSMOSE, 2020).

Sobre tais atos, não-dialógicos, Skovsmose (2021) discute:

Ignoring means disregarding something being stated, and just continuing the conversation as if nothing has happened. Distorting can be established through a reformulation, which provides a caricature of what has been stated. Confronting can take the form of a direct negation of a statement, without considering the arguments that have led to the statement. Ridiculing can be brutal. It addresses the person participating in the conversation, rather than its content. Disqualifying is also a way of attacking a person, but it could take a different format than ridiculing. Disqualifying means, for instance, pointing out that the person does not have sufficient knowledge for addressing the issue in question. Excluding is different from ignoring. While ignoring means disregarding a person, exclusion is of a more profound nature. It takes place not just during moments, but during periods of time. Stigmatising can take place with reference to gender, race, religion, sexual orientation, special educational needs, home language, and social class; it can serve as a justification for an exclusion. Lecturing refers to a situation where a person dominates a conversation to elaborate a definite point of view without considering its actual relevance for the present discussion (SKOVSMOSE, 2021, p. 9).

Os atos não-dialógicos, contrariamente aos atos dialógicos, distanciam os estudantes da perspectiva dos cenários para investigação, distanciando-os do processo de construção coletiva, de aprendizagem mútua e respeitosa sobre o qual discutimos no decorrer do estudo. Pode acontecer entre estudantes e, também, entre professores e alunos, sendo importante ter consciência, também, sobre atos não-dialógicos, de modo a ter olhar atento, em sala de aula, e postura ativa diante da possibilidade deles surgirem. No presente estudo, direcionaremos o nosso olhar para a presença de atos dialógicos, tendo em vista atender os objetivos a que a pesquisa se propõe. Ainda assim, consideramos interessante apresentar a discussão sobre os atos não-dialógicos, fazendo eles parte das possíveis situações de comunicação.

Percebemos, diante do exposto, que não se trata de uma tarefa simples o desenvolvimento do Modelo-CI em sala de aula, sendo um processo desafiador para professores e, também, para estudantes. Apesar disso, destacamos que sair da zona de conforto, que se aproxima da perspectiva dos exercícios, e aproximar-se da zona de risco, com o desenvolvimento de cenários para a investigação e a gradual busca pela promoção dos atos dialógicos em sala de aula “são um passo importante a ser

dado, pois conduzem a uma significativa mudança de ambiente de aprendizagem” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 75).

Alrø e Skovsmose (2010) discutem que o diálogo é uma forma, por meio do respeito e da humildade, de cooperar com o outro em uma relação mútua de confiança. O diálogo busca, dessa forma, construir, em um processo colaborativo de investigação, novas aprendizagens.

A partir das discussões realizadas nesta seção, defendemos a forte relação existente entre a EF e a EMC, tendo em vista que instrumentalizar os estudantes para agir criticamente em uma situação do cotidiano, tomando como base a Matemática, pode vir a favorecer tomadas de decisão mais conscientes por parte dos indivíduos, e que o favorecimento de momentos de diálogo em sala de aula pode mostrar a viabilidade e a possibilidade de que novas situações de aprendizagem sejam trabalhadas em sala de aula, tornando os estudantes sujeitos ativos em seus processos de ensino e aprendizagem. Estudantes que sabem expressar seus pontos de vista, ter olhar crítico sobre si próprio e sobre os demais, posicionar-se, avaliar situações, desafiar a si e aos outros, podem ter mais subsídios para, também, analisar e agir diante de situações relacionadas ao consumo apresentadas ao longo da sua vida.

3.3 Aproximações entre a Educação Matemática Crítica, o Modelo de Cooperação Investigativa e a Educação Financeira Escolar

Consideramos importante discutir, nesta seção do estudo, as aproximações existentes entre a Educação Matemática Crítica, o Modelo de Cooperação Investigativa e a Educação Financeira Escolar.

Defendemos uma perspectiva de EF como já discutido, que desenvolva junto com os estudantes um olhar crítico e reflexivo diante de problemáticas relacionadas às finanças. Distanciamo-nos de propostas que busquem incentivar os estudantes a, puramente, poupar hoje para comprar amanhã. Visamos, para as salas de aula da Educação Básica, uma EF que discuta amplamente a temática, levando em consideração a sociedade capitalista na qual estamos inseridos.

Desse modo, compreendemos a forte relação existente entre a temática e a disciplina Matemática, perspectiva pela qual caminha o presente estudo. Tal fato não significa que a temática não possa ser discutida por outras disciplinas ou, inclusive, a partir de projetos que envolvam os saberes de diversas áreas do conhecimento.

Skovsmose (2014) chama a atenção para o fato de que “a Educação Matemática se ocupa também da preparação para o consumo, e podemos refletir sobre a responde-habilidade social nesse caso” (SKOVSMOSE, 2014, p.110). O que o teórico discute a partir da fala acima é uma “preparação para o consumo” no sentido de saber lidar com ele e de, inclusive, tomar a decisão de não consumir sempre que julgar necessário. Ele discute:

Consumidores são expostos a uma enorme variedade de “bens” (com sua enorme variedade de “males”). Pense em todo tipo de produtos: TVs, escovas de dente, cafeteiras, pacotes turísticos e promoções de celular. Podem ser também bens comuns, quando, na condição de cidadãos, somos expostos a números da propaganda política ou ao resultado da apuração das urnas. Como cidadãos, estamos expostos a ações, iniciativas, anúncios, projetos e decisões que fazem parte da Matemática em ação. Como cidadãos, teremos de responder a várias formas da matemática em ação, e é possível que façamos isso aceitando tudo cegamente (SKOVSMOSE, 2014, p. 110).

A perspectiva discutida pelo teórico está alinhada com a visão de EF que discutimos no presente estudo, por isso a escolha por discutir a temática na perspectiva da EMC. Acreditamos numa EF que dê subsídios aos estudantes de ter um olhar crítico diante de situações do cotidiano, sabendo se posicionar diante da enorme variedade de bens de consumo aos quais são expostos ao longo da vida.

Defendemos ainda a importância de que o docente e os estudantes possam dialogar, expor suas opiniões e modos de pensar. Nesse contexto, consideramos importante destacar que o papel do professor que discute EF com os estudantes não é o de julgar decisões como “certas” ou “erradas”, uma vez que as decisões são individuais e precisam ser respeitadas.

Desse modo, o professor atua como mediador, proporcionando discussões que ampliem os horizontes dos estudantes, que os façam analisar diferentes perspectivas antes de tomar uma decisão, e não como pessoa que está ali para “julgar” as escolhas feitas.

Podemos explicar essa discussão com um exemplo: em sala de aula, o professor discute com os estudantes que efetuar compras à vista pode ser mais vantajoso do que a prazo, tendo em vista a possibilidade de negociar e conseguir um bom desconto (não pagar juros), o fato de que o orçamento mensal não fica comprometido com uma parcela fixa, etc. Um estudante, cuja mãe possui uma lanchonete, traz como exemplo uma situação de sua vida, diz que o freezer da mãe dele quebrou e que ela comprou o eletrodoméstico em 10 parcelas. O estudante diz

ainda que a mãe até possuía o valor de comprar o freezer à vista, mas que optou por comprar os alimentos para serem vendidos na lanchonete com o dinheiro, e comprar o freezer no cartão de crédito, de forma parcelada.

É possível percebermos que a fala do estudante, inicialmente, vai de encontro ao que o professor discutia como sendo a situação “ideal”. Apesar disso, entendendo o contexto que o estudante trouxe para discussão, é totalmente compreensível a escolha feita pela mãe do garoto, bem como a decisão dela de efetuar a compra de forma parcelada.

Não cabe ao docente, em sala de aula, “dar uma receita de bolo” para que seja aplicada nas casas dos estudantes, junto às suas famílias. Pelo contrário, como já viemos discutindo no decorrer do estudo, o papel é o de orientar, conscientizar, ampliar horizontes e possibilitar diversos aspectos para análise, antes da decisão, que é individual, ser tomada.

Desse modo, pensando nas relações entre a EMC, o Modelo-CI e a EF, reiteramos que, nesse processo de conscientização dos estudantes, faz-se imprescindível estabelecer diálogo com eles, por isso a importância do Modelo de Cooperação Investigativa, que busca desenvolver um ambiente de investigação com a presença de atos dialógicos. Os momentos de diálogo, durante as discussões sobre EF, possibilitam aos estudantes e ao docente uma maior compreensão sobre os modos de pensar, vários pontos de vista em pauta para serem analisados e discutidos.

A partir da promoção de atos dialógicos, os estudantes têm a possibilidade de vivenciar, em sala de aula, demandas que serão deles exigidas ao longo de toda a vida como cidadãos. Dizemos isso no sentido de que, no mundo adulto, em situações relacionadas ao consumo, ou não, faz-se necessário que apresentemos nossos pontos de vista, que saibamos ouvir as colocações dos outros e, também, apresentar posicionamentos diante delas, seja de concordância ou não. Além disso, precisamos tomar decisões e fazer avaliações. Diante disso, questionamos: em que parte do modelo tradicional de ensino são desenvolvidas todas essas demandas com os estudantes?

O Modelo-CI surge como uma possibilidade, em sala de aula, que favorece o desenvolvimento das demandas supracitadas nos estudantes, possibilitando a sua utilização na idade em que se encontram mas, também, na vida adulta. Dizemos isso porque ter conhecimentos sobre os atos dialógicos que compõem esse modelo pode favorecer, nos docentes, cuidados para que os momentos de diálogo ocorram de

forma horizontalizada, havendo, assim, um distanciamento das situações que comumente ocorrem em sala de aula, em que os professores falam e os estudantes escutam.

Pensamos, em concordância com Alrø e Skovsmose (2010), em uma Educação Matemática que se relacione com a democracia, com a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, e, para tal, essa Educação Matemática precisa ser crítica.

Torna-se essencial estudar o que se passa em sala de aula, na medida em que a sala de aula representa uma microssociedade, e não podemos imaginar uma educação para a democracia sem que valores democráticos básicos sejam aplicados de verdade em sala de aula. Isso significa que devemos examinar as relações entre professor e alunos, bem como a natureza do processo investigativo que eles vivenciam (ALRØ; SKOVSMOSE, 2010, p. 142).

Faz-se imprescindível, ainda, destacar o diálogo, uma vez que ele, diante de tudo o que discutimos, possibilita lugar de fala aos estudantes, colocando-os no mesmo nível que os professores no processo de investigação realizado em sala de aula.

Desse modo, reiterando as aproximações entre a Educação Matemática Crítica, o Modelo de Cooperação Investigativa e a Educação Financeira Escolar, ressaltamos a possibilidade e viabilidade de que a temática EF seja discutida com os estudantes em uma perspectiva reflexiva e crítica, com momentos de diálogo entre os estudantes, de modo que eles sejam sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, deixando de ser apenas ouvintes para, de fato, terem voz nas discussões promovidas em sala de aula.

Finalizando a discussão acerca do referencial teórico utilizado como base no presente estudo, apresentaremos, na seção a seguir, os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos a trajetória percorrida nesse estudo, iniciando pelas escolas participantes da pesquisa desenvolvida. Posteriormente, discorreremos sobre o estudo piloto, que nos auxiliou a aperfeiçoar o instrumento e os momentos de diálogos com os estudantes participantes, bem como detalharemos o instrumento definitivo utilizado para a coleta e produção de dados.

4.1 Escolas participantes do estudo

A coleta de dados foi feita com a participação de estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas da região metropolitana de Recife, sendo duas da rede pública e duas da rede privada de ensino, escolhidas de acordo com a disponibilidade em nos receber. A quantidade de escolas e o fato de serem de redes de ensino distintas justifica-se para que pudéssemos obter uma maior variedade de estudantes participantes do estudo, não havendo, contudo, interesse em comparar os resultados obtidos em cada uma das escolas pesquisadas, mas sim de apresentar uma variedade de formas de pensar apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Identificaremos as escolas como A, B, C e D, conforme explicitado no quadro a seguir.

Quadro 2: Caracterização das escolas e das turmas participantes da pesquisa.

	Rede de ensino	Quantidade de estudantes da turma
Escola A	Privada	10
Escola B	Pública	11
Escola C	Pública	30
Escola D	Privada	28

Fonte: Dados da pesquisa.

A Escola A, como podemos observar no quadro acima, é da rede privada de ensino do município de Recife e possui 10 estudantes matriculados na turma do 5º ano. A Escola B, por sua vez, é da rede pública de ensino também do município de Recife e possui 11 estudantes matriculados na turma do 5º ano pesquisada. A Escola C é do município de Jaboatão dos Guararapes, possui 30 estudantes matriculados na turma. Por fim, a Escola D é privada, do município de Jaboatão dos Guararapes, e possui 28 estudantes matriculados na turma de 5º ano investigada. Ressaltamos,

ainda, que a ordem de realização dos momentos de diálogo nas escolas deu-se conforme ordem apresentada no Quadro 2, acima. Iniciamos o estudo na Escola A, depois realizamos na Escola B, posteriormente na Escola C e, finalizando a coleta, desenvolvemos os momentos de diálogo na Escola D.

Conforme anteriormente explicitado, antes da coleta definitiva dos dados foi desenvolvido um estudo piloto, a fim de testar o instrumento construído, que foi realizado em uma escola pública do município de Recife, não compondo o conjunto das quatro escolas que elencamos acima, e que será adiante apresentado.

4.2. O estudo piloto

Antes do instrumento de coleta de dados definitivo, que será mais adiante por nós apresentado e discutido, gostaríamos de explicitar que, antes da coleta definitiva, realizamos um estudo piloto. Nele, propusemo-nos a trabalhar as 11 temáticas de EF elencadas por Santos (2017)⁵, nos momentos de intervenção.

O estudo piloto foi realizado no período em que, por causa da Pandemia do COVID-19, as escolas estavam funcionando em sistema de rodízio, por isso os 21 estudantes da turma estavam organizados da seguinte forma: cinco estudantes optaram por participar das aulas de forma remota⁶; os demais 16 estudantes estavam organizados em dois grupos para rodízio semanal, de oito alunos cada um. Desses oito estudantes de cada um dos grupos, ainda havia os faltosos, de modo que os presentes eram cerca de quatro ou cinco alunos por encontro. Assim, por causa da pequena quantidade de estudantes nos momentos de intervenção, optamos por não fazer a divisão dos alunos em grupos menores, como estava previamente definido, fazendo os momentos de diálogo com a turma junta. Percebemos, contudo, que do modo como a intervenção estava proposta, eu, como pesquisadora, estava me colocando muito mais do que os estudantes, falando mais do que eles, que deveriam, de acordo com o que pretendíamos, se colocarem e expressarem seus modos de pensar. Por isso, fizemos uma reestruturação dos momentos interventivos, que passaram, inclusive, a ser chamados de “momentos de

⁵ Atitudes ao comprar, influência das propagandas/mídia, guardar para adquirir bens ou produtos, desejos versus necessidades, economia doméstica, uso do dinheiro, valor do dinheiro, tomada de decisão, produtos financeiros, sustentabilidade e consumismo.

⁶ Os estudantes que optaram por participar das aulas de forma remota recebiam atividades enviadas pela professora regente da turma, não participando da pesquisa.

diálogo”, devido às mudanças que propusemos, buscando favorecer os estudantes como protagonistas dos momentos que seriam por eles vivenciados. Fizemos uma reestruturação, também, nas temáticas trabalhadas, de modo a unir discussões semelhantes em um mesmo encontro, por entender que as temáticas se complementam ou têm intersecções. Buscamos, dessa forma, propiciar momentos em que os estudantes tivessem mais possibilidade de se expressar, de expor seus modos de pensar relacionados a temáticas de EF, como apresentaremos a seguir, com a descrição do instrumento definitivo, ajustado após as avaliações que fizemos do estudo piloto.

4.3 O instrumento

Para atender aos objetivos propostos, posteriormente às percepções possibilitadas com o estudo piloto, organizamos quatro momentos a serem realizados em cada uma das escolas participantes do estudo, são eles: 1) Comprar ou não comprar? Pensando nas prioridades; 2) Qual celular escolher? 3) Nossos hábitos de consumo e suas influências no planeta; 4) Compras em supermercado. Desse modo, realizamos, no total, quatro momentos de diálogo em cada uma das escolas participantes do estudo, totalizando, assim, 16 momentos de diálogo para o desenvolvimento do estudo completo. Nesta seção, detalharemos cada um dos quatro momentos que foram propostos em cada uma das escolas participantes do estudo.

4.3.1 Primeiro momento de diálogo – Comprar ou não comprar? Pensando nas prioridades

No primeiro momento, iniciamos o diálogo com os estudantes perguntando quem deles acompanhava os pais, familiares ou demais responsáveis nas idas aos supermercados ou shoppings. Questionando, também, quais desses estabelecimentos costumavam mais frequentar e por quais motivos.

Esse momento inicial, em todos os encontros, foi de grande valia para o envolvimento dos estudantes nas atividades posteriores propostas. Funcionaram como um convite, feito por mim, para que os estudantes participantes se envolvessem no momento de investigação e diálogo que estávamos iniciando.

Após esse momento inicial, fizemos a exibição do vídeo “Eu vou levar”, da série “Eu e meu dinheiro”⁷, do Banco Central do Brasil, no qual são apresentados dois personagens. Antes de descrever a situação proposta no vídeo, identificaremos os personagens, de modo a facilitar o entendimento. Um deles é apresentado no vídeo como Pedro, e o outro, cujo nome não é mencionado, chamaremos de Juliano. Juliano está precisando de uma camisa, possui muitos pares de tênis e está bastante endividado. No vídeo, Pedro chama Juliano para acompanhá-lo até uma loja no shopping, pois está precisando comprar um tênis para a academia. Chegando no estabelecimento, Juliano vê um tênis que é lançamento e logo pensa no sucesso que fará na festa em que ambos vão à noite, por estar usando o item. Desse modo, Juliano decide comprar o tênis, parcelando em 12 vezes, com juros, no cartão de crédito. Pedro, que estava precisando do tênis para a academia, decide pagar a sua compra à vista e, por isso, consegue um desconto. Com o valor que “economizou”, ele compra uma camisa. Quando retorna para sua casa, Juliano abre o armário e visualiza a quantidade de tênis que possui, parecendo estar arrependido por ter comprado mais um, não ter comprado a camisa que precisava e, ainda, não ter pagado os muitos boletos que possuía.

Após a exibição do vídeo, solicitamos que os estudantes, divididos em grupos, elencassem pontos de concordância e/ou discordância com cada um dos personagens.

Posteriormente, após a discussão realizada pelos estudantes nos grupos, fizemos uma roda de diálogo para que os grupos pudessem socializar as suas discussões. Nesse momento, estabelecemos algumas perguntas norteadoras, que serviram como base para o desenvolvimento dos momentos de diálogo com os estudantes. No primeiro momento, as perguntas versavam em torno de: 1) Com qual dos personagens vocês mais se parecem?; 2) Vocês costumam realizar compras na primeira loja que visitam? 3) Acreditam que o novo tênis possibilitaria mais sucesso?

Com as discussões propostas nesse momento, tínhamos o intuito de verificar com qual dos personagens os estudantes afirmavam mais se parecer, bem como verificar como eles, seus pais, demais familiares ou responsáveis se comportavam em

⁷ Link para acesso ao vídeo “Eu vou Levar”, da Série Eu e meu dinheiro: <https://www.youtube.com/watch?v=FdTip4SdWMw>

relação a compras, se possuíam o hábito de realizar pesquisa de preço ou se costumavam comprar na primeira loja em que chegavam.

Explicitamos que os momentos de diálogo propostos não estavam engessados, de modo que, a partir do que ia sendo colocado pelos estudantes em cada um dos encontros, as discussões podiam adentrar por caminhos inicialmente não planejados.

Após a explanação do planejamento do primeiro momento de diálogo a ser proposto aos estudantes, a seguir apresentaremos o segundo momento de diálogo, intitulado “Qual celular escolher?”.

4.3.2 Segundo momento de diálogo – Qual celular escolher?

No segundo momento, nos propusemos a iniciar o encontro perguntando aos estudantes o que eles gostam de fazer quando estão em casa. Imaginávamos que, dentre as respostas, surgiria o uso do celular, e a partir dele seria possível darmos continuidade ao momento proposto, com a apresentação de panfletos de venda de aparelhos telefônicos para posterior discussão. Após esse momento inicial, pretendíamos entregar aos estudantes três imagens contendo anúncios de aparelhos telefônicos retiradas de sites da internet. Os estudantes, organizados em grupos, deveriam decidir por um dos aparelhos para compra, elencando os motivos que levaram a tal escolha. Adiante, apresentados o material a ser entregue aos grupos de estudantes.

Figura 2: Anúncio de celular Samsung Galaxy A03, que custava R\$ 669,00



★★★★★ (7 avaliações)
Vendido e entregue por **Extra**

Smartphone Samsung Galaxy A03 Core Preto 32GB, Câmera Traseira 8 MP, Tela Infinita de 6.5", Octa Core, 2GB RAM, e Android (Cód. Item 55038996) Outros produtos **Samsung**

R\$ 669,00
ou até 3x de R\$223,00 sem juros [ver parcelamento](#)

Comprar

R\$ 669,00
à vista no Cartão Extra ou 13x de R\$ 51,46 sem juros. [Peça já o seu](#)

[Calcule o frete e prazo de entrega](#)

[Mais opções de compra deste produto](#)

Fonte: Site da loja Extra.

Figura 3: Anúncio de celular Samsung Galaxy A03, que custava R\$ 648,99

Smartphone Samsung Galaxy A03 Core 32GB Preto 4G - Octa-Core 2GB Ram 6,5" Câmp 8MP + Selfie 5MP

Código 233989800 | [Ver descrição completa](#) | [Samsung](#)



★★★★☆ 4,1 (30) [Avaliar produto](#)

Cor: 

Vendido e entregue por **magalu**

de R\$ 999,00
por **R\$ 648,99**

em 5x de R\$ 129,80 sem juros

[Mais formas de pagamento](#)

[Incluir garantia estendida e proteção roubo e furto](#)

 **Adicionar à sacola**

[Consultar prazo e valor do frete](#)

Fonte: Site da Loja Magazine Luiza.

Figura 4: Anúncio de Celular Samsung Galaxy A03s, que custava R\$ 959,00

 Favoritar  Compartilhar

Smartphone Samsung Galaxy A03s 64gb 4g Wi-Fi Tela 6,5" Dual Chip 4gb Ram Câmp Tripla + Selfie 5mp - Vermelho

★★★★★ (2) [4 perguntas](#)

O Samsung Galaxy A03s é um smartphone projetado para oferecer o que você mais precisa para se conectar: tecnologia e agilidade. Ideal para você que valoriza cada momento e precisa dos melhores itens ao seu lado, essa novidade da Sam...

[Mais informações](#)

cor: **vermelho**

[Conheça nossa política de troca](#)

R\$ 959,00
em até 9x sem juros no **cartão de crédito**

[Mais formas de pagamento](#)

Loja parceira perto de você

 **Comprar**

[+ 9 outras ofertas deste mesmo produto](#)

Fonte: Site das Lojas Americanas.

Como é possível observar que os celulares exibidos nas Figuras 2 e 3, possuem exatamente as mesmas características, sendo que o primeiro custa R\$ 669,00 e oferece um parcelamento em 3 vezes sem juros, e o segundo apresenta um valor anterior de R\$ 999,00 sendo vendido, agora, por R\$ 648,99, havendo a possibilidade de parcelar em cinco vezes sem juros. O terceiro aparelho, por sua vez, apresentado na Figura 4, é apresentado na cor vermelha, diferente dos outros aparelhos, bem como possui configurações mais avançadas e o dobro da memória dos aparelhos anteriores. Ele custa R\$ 959,00 e pode ser parcelado em até nove vezes sem juros. O nosso objetivo, ao apresentar diferentes celulares com

características e valores distintos aos estudantes, era o de observar quais aspectos eles levariam em consideração ao tomar uma decisão, verificando se prevaleceriam, nas escolhas, aspectos matemáticos, relacionados ao valor de cada um dos aparelhos, ou aspectos não-matemáticos, relacionados às características dos celulares.

Após o momento de análise e discussão nos grupos, faríamos a socialização das discussões, de modo que cada grupo tivesse a oportunidade de compartilhar com os demais as discussões realizadas. Nesse momento, durante o planejamento do encontro, pré-estabelecemos, também, algumas perguntas norteadoras. Eram elas: *como se deu a escolha do aparelho telefônico no grupo? Quais justificativas cada grupo apresentou para optar por determinado celular?* Nessa discussão, tínhamos o objetivo de perceber quais aspectos prevaleciam na tomada de decisão dos estudantes, na situação proposta, se eram os aspectos matemáticos ou não-matemáticos.

Tendo descrito o planejamento do segundo encontro, apresentaremos, a seguir, o terceiro momento de diálogo, intitulado “Nossos hábitos e sua influência no planeta”.

4.3.3 Terceiro momento de diálogo – Nossos hábitos e sua influência no planeta

Propusemo-nos a iniciar esse momento perguntando ao grupo de estudantes se eles possuíam algum tipo de eletrônico e, se sim, qual/quais era/eram. Posteriormente, perguntaríamos quais eles mais gostavam de utilizar. Após esse momento inicial, dividiríamos a turma em grupos e apresentaríamos uma charge, como é possível visualizar a seguir.

Figura 5: Charge envolvendo influência das propagandas e da mídia e sustentabilidade



Fonte: Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/chegou-o-novo-celular-da-moda-legal-vou-comprar-preciso-iSBoJOwm7>. Acesso em 20/05/2022.

Percebemos, a partir da vivência na Escola A, que os elementos fornecidos na charge não estavam parecendo suficientes para a discussão que buscávamos promover: os nossos hábitos e as suas influências no planeta, como será mais adiante explicitado e discutido, no momento de apresentação e discussão dos dados. Desse modo, a partir da Escola B, inserimos a imagem a seguir, juntamente com a charge que já possuíamos, buscando possibilitar fornecer aos estudantes mais elementos para discussão.

Figura 6: Imagem representando lixo eletrônico



Fonte: Disponível em: <https://www.translix.com.br/blog/wp-content/uploads/2022/11/1-lixo-eletronico-2.jpg>. Acesso em 29/06/2022.

Posteriormente aos momentos de discussão nos grupos, estabelecemos as seguintes perguntas norteadoras para a discussão com o grande grupo de estudantes: a crítica desenvolvida na charge e a imagem apresentada servem para algum de vocês? O que podemos fazer para minimizar o problema apresentado? As

pessoas só trocam de celular quando precisam? Qual o papel dos comerciais, das propagandas?

Com esse momento, tínhamos o intuito de compreender se os estudantes participantes do estudo estabeleciam relações entre o consumo e os resíduos gerados no planeta, uma vez que, quanto mais consumimos, mais resíduos são gerados para o planeta em que vivemos, e que muitas vezes essa relação não se faz tão clara e/ou explícita para muitas pessoas.

Apresentado o planejamento do terceiro encontro, apresentaremos, adiante, a construção do último momento de diálogo a ser proposto aos estudantes. Nele, utilizamos como contexto para discutir a EF as compras em supermercados, como será adiante explicitado.

4.3.4 Quarto momento de diálogo - Compras em supermercados

No último momento de diálogo com os estudantes, nos propusemos a iniciar perguntando se eles sabiam para que serve o cartão de crédito, como se usa e como funciona a dívida que é posta no cartão. Posteriormente, com a turma já dividida em grupos menores de estudantes, disponibilizaríamos um cartão de crédito fictício para cada grupo, bem como dois panfletos de supermercados. Na primeira escola participante do estudo, apresentamos dois panfletos retirados de supermercados existentes na região metropolitana de Recife – PE⁸, onde a pesquisa foi desenvolvida. Porém, percebemos que, pelo tamanho e variedade de produtos, os estudantes estavam passando muito tempo na seleção dos itens, sem dialogar sobre aspectos que objetivávamos observar, relacionados à EF. Por isso, optamos pela construção de dois panfletos fictícios, com produtos apresentando valores próximos à realidade, pensados para possivelmente fomentar discussões relacionadas à temática em discussão.

A partir dos nove itens presentes em cada um deles, que serão mais adiante apresentados, é possível perceber que ambos continham: arroz, feijão, refrigerante, suco engarrafado, sabão em pó, um tipo de fruta (acerola ou laranja), peito de frango, biscoito e carne moída. Com exceção da fruta e do biscoito, todos os demais itens

⁸ Devido ao tamanho dos panfletos, foi inviável apresentá-los, na íntegra, na presente tese. Tratavam-se dos panfletos de dois grandes supermercados da Região Metropolitana de Recife, com mais de quatro páginas cada um.

apresentavam um preço menor ou semelhante (refrigerante e suco engarrafado) no Mercado Pague Menos. Chamamos a atenção, ainda, para o preço do sabão em pó: 2kg por R\$ 39,90 no Mercado Compre Mais e 1kg por 23,90 no Mercado Pague Menos. Os demais itens apresentavam a mesma medida em ambos os supermercados. Objetivávamos, com tais ofertas, verificar: os estudantes escolheriam os produtos mais baratos ou os que julgavam ter a maior qualidade? Observariam a diferença de quantidade entre as duas ofertas de sabão em pó? Refletiriam sobre a diferença entre a fruta e o suco já engarrafado? Julgariam que alguma das opções seria mais saudável que a outra? Optariam pela praticidade de adquirir o suco já pronto, na garrafa? Essas eram algumas das hipóteses de análise que tínhamos, ao disponibilizar os catálogos aos estudantes.

Os panfletos dos supermercados fictícios estão adiante apresentados.

Figura 7: Panfleto do Mercado Compre Mais



Fonte: Elaboração própria para a pesquisa.

Figura 8: Panfleto do Mercado Pague Menos



6,19 1kg  Arroz Popular 1kg	7,89 1kg  Feijão Kidelícia	8,00 2L  Refrigerante Pet Cola
7,49 2L  Suco de laranja Tome Mais	23,90 1 kg  Sabão em pó Sempre Cheiroso	8,00 1kg  Acerola
18,90 1 kg  Filé de frango Delícia	3,59 Pacote com 80g  Biscoito Cookie's	17,90 500g  Carne moída Puro Boi

Rua Joaquim Tiburcio, 1105 - Recife/PE

Fonte: Elaboração própria para a pesquisa.

Dado o tempo para que os estudantes discutissem, faríamos a socialização das discussões. Tínhamos as seguintes perguntas norteadoras: Quais critérios foram utilizados pelos grupos para escolha dos produtos? Algum dos grupos tentou comprar mais do que podia? “Ter um cartão de crédito é ter dinheiro”. Vocês concordam? Com esse momento de discussão, tínhamos o objetivo de observar o comportamento dos estudantes em uma situação de compra, se eles ficariam atentos ao limite do cartão de crédito, se comprariam todo o limite do cartão ou menos, se comparariam os preços dos produtos nos dois supermercados, e também quais aspectos prevaleceriam nas tomadas de decisão.

Para a apresentação, análise e discussão dos dados, faremos a apresentação de cada um dos momentos de diálogo realizados, separados por escola. Posteriormente, faremos a análise do momento como um todo, com reflexões sobre as percepções de EF apresentadas pelos estudantes e dos atos dialógicos que fizeram parte dos momentos de diálogo, a partir dos dados encontrados nas quatro escolas participantes, bem como apresentaremos uma análise geral dos quatro momentos de diálogo realizados nas quatro escolas participantes do estudo.

Após a apresentação das escolas participantes do estudo e do instrumento utilizado para coleta dos dados, discutiremos, na seção a seguir, os resultados encontrados no presente estudo.

5. Apresentação e discussão dos dados

Nesta seção, apresentaremos os resultados encontrados no presente estudo que, conforme anteriormente explicitado, foi desenvolvido com estudantes de 5º ano, de quatro escolas da Região Metropolitana de Recife.

5.1 Momento 1 das Escolas A, B, C e D

Para melhor organização e entendimento, dividiremos cada uma das seções em três subseções: (1) descrição dos encontros realizados em cada uma das escolas⁹; (2) análise coletiva de cada um dos momentos; (3) análise dos atos dialógicos que foram possíveis de serem identificados.

A seguir, faremos a apresentação do Momento 1, realizado na Escola A.

5.1.1 Momento 1 – Escola A

A turma participante do estudo, na Escola A, era composta por 10 estudantes, dos quais oito estavam presentes no dia do nosso primeiro encontro.

Iniciando o diálogo, perguntei aos estudantes onde eles moravam, de modo a, partindo de tal questionamento, indagar sobre o que eles costumavam fazer e que ambientes frequentavam com os seus pais. Nesse momento, os estudantes relataram que durante a semana não costumavam sair com os pais, mas que nos finais de semana geralmente frequentavam shoppings centers, praias, restaurantes, casa de avós e demais familiares e parques.

Dando continuidade ao momento, sintetizei os lugares elencados pelos estudantes e pontuei que nenhum deles mencionou estabelecimentos como os supermercados. Assim, questionei se os estudantes também costumavam acompanhar os pais nesses estabelecimentos. Os estudantes foram se colocando; enquanto alguns diziam que acompanhavam os pais, outros diziam que só de vez em quando, e outros disseram que não, pois os pais iam ao supermercado nos momentos em que eles estavam na escola. Assim, percebendo que esse era um local que não fazia parte do cotidiano dos estudantes, direcionei a discussão para a ida ao shopping, tendo em vista que esse centro comercial faz parte do cotidiano de todos os estudantes participantes do estudo.

⁹ Antecipamos ao leitor que, apesar de tratar-se de uma seção essencialmente descritiva, em alguns momentos apresentaremos algumas análises, de modo a não perder o que está sendo mencionado e não precisar retomar a mesma discussão posteriormente, tornando o texto repetitivo.

Questionei, assim, sobre o que os estudantes mais faziam no shopping, se eles frequentavam mais para passeio ou compras, por exemplo. Os estudantes explicitaram que faziam diversas atividades, tais como passear, ir ao cinema, fazer compras, brincar, ir a restaurantes, etc.

Posteriormente, perguntei aos estudantes se eles sabiam como os pais deles escolhiam determinado shopping ou determinado supermercado, ou se frequentavam vários. A partir desse questionamento, quatro dos oito estudantes afirmaram escolher o supermercado/shopping que frequentavam pela proximidade com a residência de cada um. Um dos estudantes do grupo explicitou que, pelo pai, sempre iriam para o shopping que fica mais próximo da moradia da família, mas que a mãe preferia um estabelecimento que é um pouco mais distante, mas que afirmava que possui mais produtos para comprar. Os demais estudantes foram se colocando, expressando a preferência por determinados shoppings pela variedade de serviços que eles oferecem.

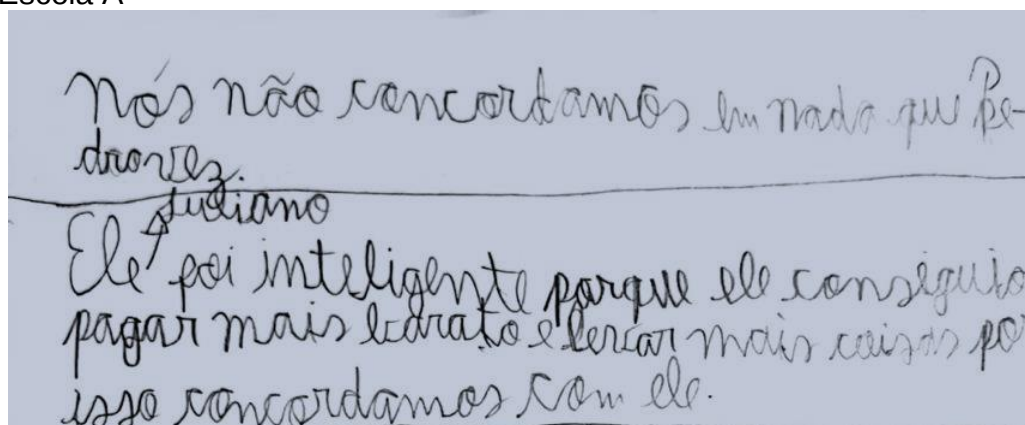
Após esse momento, convidei os estudantes a assistirem ao vídeo anteriormente descrito, nos Procedimentos Metodológicos do presente estudo, intitulado “Eu vou Levar”, da Série Eu e meu dinheiro, que retratava dois personagens envolvidos em uma situação de compra, em um shopping center. Exibido o vídeo, perguntei aos estudantes o que eles acharam, e eles responderam que acharam “legal”, pois o personagem ensinou a pagar, a economizar, a usar o dinheiro de forma mais inteligente. Um dos estudantes se colocou dizendo que o vídeo faz refletir sobre “não comprar o que já tem, comprar o que a pessoa precisa”, afirmação com a qual os demais estudantes concordaram. Aproveitando essa afirmação, questionei aos estudantes: “Mesmo assim, já aconteceu de vocês comprarem algo que vocês não precisavam?”, e todos respondem que sim.

Finalizado esse momento, solicitei que os estudantes se dividissem em dois grupos, de modo que discutissem e listassem, nos grupos, pontos de concordância e de discordância com cada um dos personagens do vídeo. Expliquei aos estudantes, ainda, que eles não eram obrigados a concordar/discordar com os dois personagens.

Nos dois grupos, podemos perceber o posicionamento dos estudantes, a escuta de cada um à opinião dos colegas. Um dos grupos registrou que não

concordava em nada com o que Pedro¹⁰ - personagem que comprou o tênis, mas que não precisava, fez. Disseram, ainda, que concordavam com Juliano, que esse personagem foi bastante inteligente nas escolhas que fez. O segundo grupo de discussão, assim como o primeiro, discutiu e chegou ao consenso de que concordavam com o personagem que efetuou a compra do produto que precisava, discordando daquele que comprou o tênis sem haver necessidade e que ficou sem dinheiro para pagar as suas contas, como podemos observar nos registros a seguir.

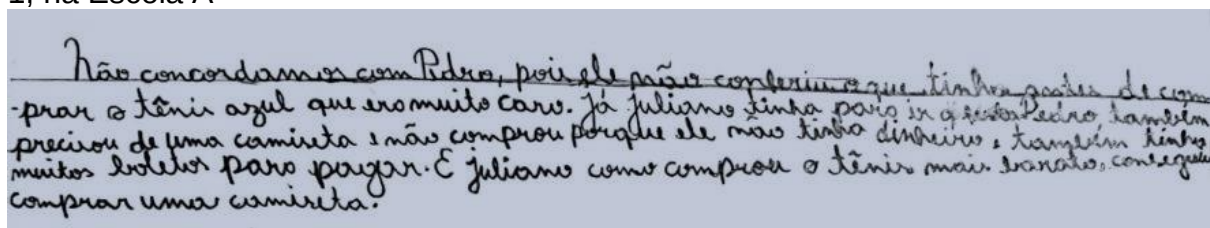
Figura 9: Registro feito pelo Grupo 1, referente às discussões realizadas no Momento 1, na Escola A



Nós não concordamos em nada que Pedro fez.
Juliano
Ele foi inteligente porque ele conseguiu pagar mais barato e levar mais coisas por isso concordamos com ele.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 10: Registro feito pelo Grupo 2, referente às discussões realizadas no Momento 1, na Escola A



Não concordamos com Pedro, pois ele não conferiu o que tinha antes de comprar o tênis azul que era muito caro. Já Juliano tinha para ir à festa. Pedro também precisou de uma camiseta e não comprou porque ele não tinha dinheiro e também tinha muitos boletos para pagar. E Juliano como comprou o tênis mais barato, conseguiu comprar uma camiseta.

Legenda: Não concordamos com Pedro, pois ele não conferiu o que tinha antes de comprar o tênis azul, que era muito caro. Já Juliano tinha para ir à festa. Pedro também precisou de uma camiseta, e não comprou porque ele não tinha dinheiro, e também tinha muitos boletos para pagar. Juliano, como comprou o tênis mais barato, conseguiu comprar uma camiseta.

Fonte: Dados da pesquisa.

Questionei aos estudantes sobre o cotidiano deles e as suas atitudes de compra, de modo que refletissem sobre de quais personagens eles se aproximavam em suas atitudes relacionadas às compras. A maioria dos estudantes afirmou

¹⁰ Durante a apresentação dos Procedimentos Metodológicos, explicitamos que Pedro era o nome do personagem que efetuou a compra à vista, enquanto Juliano realizou as compras a prazo. Essa foi a informação passada para os estudantes, mas, na Escola A, eles trocaram os nomes, considerando como Juliano o estudante que realizou as compras à vista e Pedro o que realizou as compras a prazo.

parecer mais com o personagem que comprou o que estava precisando. Apesar disso, um deles disse que “se parecia com os dois”, pois em algumas situações acabava fazendo compras desnecessárias, sem observar os produtos que já possuía antes de efetuar a compra. A partir da fala desse estudante, outro se identificou e disse que também possuía atitudes assim.

Os estudantes explicitaram, ainda, que o problema do personagem que comprou o que não precisava não foi o fato da compra ser parcelada em diversas prestações, mas sim a realização da compra sem haver necessidade, não priorizando as contas que precisava pagar. O grande grupo afirmou, ainda, que possuía o hábito de realizar pesquisa de preços, não fazendo como os personagens do vídeo, que efetuaram a compra na primeira loja que visitaram. Afirmaram que, além de pesquisar em diversas lojas, pesquisavam, também, na internet.

Quando questionados sobre a suposta “popularidade” que o novo tênis proporcionaria ao personagem que realizou a compra desnecessária, os estudantes afirmaram que era fruto da imaginação dele, explicitando o pensamento de que não era pelo fato de possuir um tênis novo que o personagem seria alguém melhor ou pior.

Finalizada a descrição do Momento 1 na Escola A, apresentaremos, a seguir, como ocorreu o Momento 1 na Escola B.

5.1.2 Momento 1 – Escola B

A turma, composta por 11 estudantes, contava, no dia do Momento 1, com oito estudantes na aula. Iniciando o momento, apresentei-me, falei um pouco sobre a minha vida e respondi as curiosidades que eles apresentaram. Posteriormente, disse que, naquele momento, seria a vez de eu conhecer um pouco sobre o grupo. Sendo ditos os nomes e as idades, perguntei quais dos estudantes moravam próximo à escola, e as respostas foram variadas. Havia estudantes que moravam mais perto, enquanto outro pontuou que morava mais distante, mas que ia com a mãe, que trabalhava pela redondeza e deixava a criança na escola.

Perguntei ao grupo de estudantes se eles costumavam acompanhar pais ou demais familiares em locais como supermercados, lojas ou shoppings. Alguns responderam que costumavam ir com seus pais e/ou familiares para todos os lugares, enquanto outros disseram que não gostavam de acompanhá-los. Nesse momento do diálogo, uma das estudantes disse: Uma coisa bem rara é da gente ir

pro shopping” (Estudante A.V.), afirmação que foi ratificada por outro estudante, que também não possuía esse hábito. A Estudante M.A., por sua vez, afirmou já estar enjoada de tanto ir, e o Estudante G. disse que só frequentava shoppings centers quando tinha dinheiro.

A partir da fala da Estudante A.V, que disse: “A minha mãe diz assim ó... Eu só vou sair se eu tiver dinheiro, se eu não tiver dinheiro eu não vou sair!”, questionei aos estudantes: “E aí, a gente só sai de casa quando tem dinheiro?”, pergunta a qual todos responderam dizendo que “não”. Respondendo ao questionamento, duas estudantes se posicionaram dizendo:

A.V.: Minha mãe só sai de casa é...quando tem dinheiro. Porque sempre eu e meu irmão, a gente tá com fome...aí quer comprar aquela coisa. Aí aquela coisa, aquela coisa! Aí por isso que ela tem que ter dinheiro!

M.E: Minha mãe fala que eu faço ela passar vergonha, porque eu fico chorando...pedindo pra ela comprar!

Dando continuidade ao diálogo, perguntei aos estudantes o que eles costumavam comprar quando iam em estabelecimentos como supermercados, lojas ou shoppings centers. O Estudante G. respondeu: “Vê, às vezes eu vou pro...todo sábado eu vou pro... é... lá pra Afogados. Aí sempre eu passo pelo negócio do sorvete, aí eu sempre quero!”. Outras estudantes foram se colocando, afirmando que, quando iam a shoppings centers, gostavam de comer, passear ou assistir a um filme. Outros estudantes colocaram-se dizendo que frequentavam uma lagoa próxima à escola em que estudam, que lá brincam, jogam bola e passeiam, pois não possuem dinheiro para ir ao shopping. Percebemos, assim, que os estudantes posicionaram-se de acordo com os locais que frequentavam, trazendo para a discussão outros ambientes que não haviam sido elencados inicialmente e apresentando formas de diversão gratuitas.

Corroboramos os pesquisadores Silva, Pessoa e Carvalho (2021), que apresentam a possibilidade de que os estudantes também façam convites aos docentes. Consideramos que os alunos participantes do presente estudo, a partir do momento em que trouxeram para discussão outros locais, que não os que estavam previamente planejados para serem abordados na atividade, convidaram-me, como mediadora da discussão que estava se desenvolvendo, bem como aos demais colegas participantes, para abordar aquela discussão por outros caminhos, que faziam sentido para eles.

Uma vez que os convites para cenários para investigação são uma via de mão dupla, podendo partir de professores, mas também de estudantes, cabe aos docentes, nesse sentido, perceberem os momentos em que isso ocorrer, integrando os aspectos trazidos pelos discentes à discussão que está se desenvolvendo no momento. Assim, os alunos se sentirão cada vez mais sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, ao perceberem que seus pontos de vista e colocações estão sendo respeitados e inseridos na discussão.

Nesse momento, fizemos a escuta dos locais que os estudantes costumavam frequentar e dialogamos sobre eles. Ressaltamos que, apesar de apresentarem outras opções de diversão, os estudantes, de modo geral, também apresentaram os shoppings como opção de passeio. Sendo assim, dando continuidade ao diálogo, e buscando atender às discussões que viriam posteriormente, perguntei em qual shopping eles costumavam ir. As respostas versaram sobre dois grandes shoppings da Região Metropolitana de Recife, e a escolha sobre qual shopping frequentar remeteu-se à preferência dos pais. Apenas um estudante colocou que o seu pai prefere determinado shopping pela proximidade com a residência da família.

Dando continuidade, e buscando identificar, dentre as diversas “atitudes ao comprar”, se os estudantes e seus familiares levavam em consideração a pesquisa de preços ao efetuar uma compra, perguntei como eles faziam quando iam comprar roupas, se preferiam ir a algum lugar específico. Algumas respostas foram:

Estudante K. B.: Não, só entrando em todas as lojas!

Estudante M. E.: A que tiver roupa bonita eu pego.

Estudante M. E.: Eu tenho uma loja específica, a loja de Afogados...a 17.

Percebemos, assim, que o grupo de estudantes com o qual se desenvolvia o diálogo parecia ater-se, em sua maioria, aos produtos pelo gosto pessoal de cada um, como podemos observar nos seguintes extratos:

Estudante K.B.: (Inaudível) vejo se tem a roupa do meu tamanho (Inaudível).

Estudante G.: Eu...eu também olho a cor do sapato...

Estudante G.: O estilo! O estilo!

Apesar de pontuarem mais aspectos relacionados às características dos produtos, os estudantes também pontuaram o preço, afirmando que caso os itens a serem comprados estivessem com um valor alto, os pais não comprariam.

Após esse diálogo inicial, os estudantes assistiram ao vídeo anteriormente descrito, na seção de Procedimentos Metodológicos do presente estudo. Após a exibição, perguntei aos estudantes o que eles acharam do vídeo. O Estudante H. posicionou-se dizendo que “o cara gastou muito dinheiro”. Busquei saber mais, questionando: “O homem gastou muito dinheiro, H.? Que homem gastou muito dinheiro?”. A Estudante K. B. respondeu, dizendo: “o que parcelou. O que parcelou não, o que pagou à vista!”. Desafiei os demais estudantes, buscando compreender os seus pontos de vista, perguntando: “o que pagou à vista gastou muito dinheiro!’ Todo mundo concorda com isso?”. O Estudante G posicionou-se dizendo “não! O que parcelou em 12 vezes!”. Busquei saber mais, desafiando os estudantes:

Pesquisadora: Por que que vocês tão dizendo que o que parcelou em 12x já gastou muito dinheiro?

Estudante G.: Porque ele tinha muito conta!

Estudante G.: Em vez dele comprar o sapato...em vez dele comprar a camisa, ele comprou o sapato!

[...]

Estudante M.A.: Ele já tinha um monte de sapato!

Pesquisadora: Ele já tinha um monte de sapato! Todo mundo concorda com isso?

Todos falam: Sim!

Pesquisadora: O que mais?

Estudante G.: E ele precisava de camisa, mas ele fez errado! Ele comprou o sapato!

Os estudantes colocaram-se, ainda, dizendo que o outro personagem economizou, pois pagou à vista e ganhou 10% de desconto. O Estudante G. disse: “É melhor pagar com o dinheiro do que com o cartão, porque senão... vai ficar devendo!”. Aproveitei a oportunidade para perguntar aos estudantes qual a forma de pagamento mais utilizada pelos seus pais, e os estudantes responderam que eles fazem uso de dinheiro e de cartão, referindo-se, também, ao cartão utilizado para pagamento da passagem no transporte público.

Após esse momento inicial, separei os estudantes em dois grupos, de modo a iniciar o segundo momento de encontro, de discussão sobre aspectos de concordância e/ou discordância com os personagens do vídeo.

No Grupo 1, os estudantes posicionaram-se, afirmando não concordar com o personagem que parcelou as compras. Para exemplificar, apresentamos os seguintes extratos: “Estudante J.: Eu não concordo com o que parcelou em 12 vezes. Estudante M.E.: Eu não concordo com o que parcelou...”. O grupo apresentou, ao longo do

momento destinado para a discussão, diversas conversas paralelas, possivelmente pela concordância que apresentaram, desde o início, de que concordavam com o personagem que comprou os itens à vista.

No Grupo 2, por sua vez, uma das estudantes participantes posicionou-se da seguinte forma: “Estudante A.: Não, ele *tava* cheio de coisas (Inaudível) camisa. Aí...em vez dele comprar um sapato, que ele já tem um bocado...ele podia ter comprado uma camisa”. Os demais participantes do grupo concordaram com ela. Em determinado momento da discussão no grupo, o Estudante G. disse que o personagem que comprou o sapato, mesmo tendo muitos pares em casa, ainda não possuía um par do modelo que comprou. Nesse momento, questionei: “Ah! E ele não ter do modelo, justifica ele comprar o sapato?”. E os estudantes responderam:

Estudante G.: Não!

Estudante K.: Não!

Pesquisadora: Por quê?

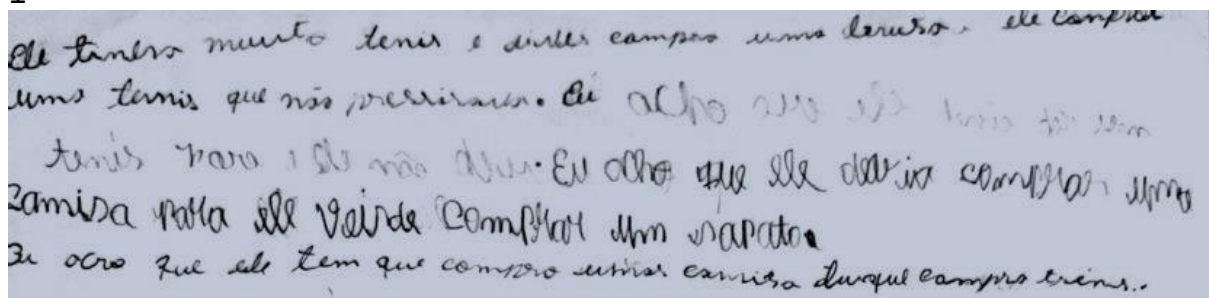
Estudante G.: Porque ele precisava da camisa.

Estudante K.: Porque ele *tava* atrás da camisa e não do sapato!

Estudante G.: Ele precisa só da camisa. E também, ele gastaria menos!

O grupo surgiu, ainda, com uma nova possibilidade para o vídeo apresentado. Eles afirmaram que o personagem que possuía muitos tênis poderia doar um para o amigo, que estava efetuando a compra porque realmente precisava. Foi possível perceber, no registro das ideias discutidas pelo grupo, que, apesar de todos apresentarem pensamentos convergentes, tiveram dificuldade em construir uma resposta única, de modo que, na folha de registros, cada um dos estudantes colocou o seu nome e a sua opinião, como podemos observar na Figura 11, a seguir.

Figura 11: Registro do Grupo 2, na Escola B, para a discussão proposta no Momento 1



Legenda: Ele tinha muitos tênis, e deveria comprar uma blusa, ele comprou um tênis que não precisava; Eu acho que ele devia dar um tênis para... e ele não deu; Eu acho que ele devia comprar uma camisa para ele, ao invés de comprar um sapato; Eu acho que ele tem que comprar uma camisa e não comprar um tênis.

Fonte: Dados da pesquisa.

A dificuldade observada pode originar-se no modelo escolar com o qual muitas vezes os estudantes estão habituados, que propõe muito mais atividades individuais do que trabalhos em grupos, nos quais os estudantes precisam discutir, debater, e registrar, de modo geral, as discussões promovidas no grupo. Trazemos para discussão, a partir dessa percepção, o contrato didático discutido por Brousseau (1982), que o define como o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno e o conjunto dos comportamentos do aluno que são esperados pelo professor. Muitas vezes, em sala de aula, os estudantes estão acostumados a atividades individuais, conforme anteriormente pontuado, o que faz com que, em situações como a no estudo proposta, em que é esperado algo diferente dos estudantes, dando oportunidade de fala a eles, há certa dificuldade, uma vez que se trata de algo novo.

No momento de socialização dos grupos, solicitei que o primeiro grupo fizesse a leitura de seus registros para que todos pudessem ouvir. Os estudantes ficaram tímidos para realizar a leitura, de modo que eu li o que eles haviam escrito e, terminando, perguntei se o segundo grupo concordava com o que havia sido registrado pelo primeiro. Enquanto dois estudantes do segundo grupo explicitaram concordar, as Estudantes M.A. e J. disseram que concordavam “mais ou menos”, mas não sabiam explicar o porquê. Comportamento semelhante ocorreu quando o segundo grupo realizou a leitura do seu registro: “Concordamos com o que comprou à vista, porque ele gastou menos dinheiro. E não concordamos com o que parcelou em 12x, porque ele deveria ter comprado a camisa, porque ele já tinha muito tênis”; duas integrantes do primeiro grupo afirmaram concordar “mais ou menos”, mas não sabiam explicar o motivo.

Nesse momento, questionei os estudantes sobre o significado de “comprar à vista”, buscando verificar se tal termo era do conhecimento de todos. O Estudante H. me respondeu que significava “pagar na hora”. Dando continuidade, desafiei, perguntando: “a gente sempre pode pagar na hora?”, e os estudantes afirmaram que não. Os estudantes trouxeram para a conversa o cartão de crédito, explicitando o conhecimento de que, para as compras feitas com esse instrumento, o pagamento é feito por meio da fatura. Desafiei os estudantes mais uma vez, questionando: “E se a gente não pagar?”, e os estudantes explicitaram que a fatura iria vencer e seria necessário efetuar o pagamento com o acréscimo de juros.

Dando continuidade às discussões, perguntei aos estudantes com qual dos personagens eles mais se pareciam no cotidiano. Os estudantes, de forma unânime, afirmaram parecer com o primeiro personagem, que só comprou o que precisava e pagou as compras à vista.

Buscando investigar atitudes ao comprar a partir da discussão proposta no vídeo, questionei os estudantes: “Quando vocês vão comprar, vocês compram na primeira loja que vocês chegam?”. Em relação à compra de roupas, os estudantes relataram que ela precisa ser boa. No que se refere a outros itens, como roupas, afirmaram observar a cor, o tamanho, o modelo, apresentando, inclusive, algumas marcas conhecidas de roupa, como sendo as de sua preferência.

Posteriormente, trouxe para discussão o suposto sucesso que um dos personagens considerou que teria, por estar usando um tênis novo. Os estudantes disseram nunca ter passado por situação semelhante, e afirmaram que o personagem estava querendo chamar a atenção. O Estudante H. disse: “Porque é uma roupa. E a roupa não define o caráter da pessoa!”.

Finalizada a descrição do Momento 1 na Escola B, apresentaremos, a seguir, a descrição do referido Momento na Escola C.

5.1.3 Momento 1 – Escola C

Dei início ao momento me apresentando aos estudantes e perguntando o nome de cada um deles. Tratava-se de uma turma mais numerosa, em relação às anteriores, com 30 estudantes, dos quais 17 estavam presentes no Momento 1.

Após a apresentação dos estudantes, perguntei o que eles gostavam de fazer no final de semana. Foram dadas respostas variadas, tais como ficar em casa, ir à praia, ver filmes, jogar bola, empinar pipa, girar pião, brincar com bola de gude, visitar parentes, viajar, etc. Uma das estudantes disse que vai ao cinema, e o Estudante J. comentou: “Eu disse que ela é milionária, eu tô dizendo! Eu tô dizendo!”. É possível perceber, a partir das atividades realizadas no final de semana e do comentário do estudante, que ir a locais como cinemas parece não fazer parte dos hábitos vivenciados pela maioria dos estudantes pesquisados na Escola C.

Dando continuidade às discussões, perguntei aos estudantes se eles já acompanharam ou se costumavam acompanhar os pais ou responsáveis na ida a estabelecimentos como supermercados, e todos os alunos responderam que sim. Todos afirmaram, também, morar próximo à escola.

Perguntei, então, qual(is) supermercado(s) os pais dos estudantes costumam frequentar. Nesse momento, havia uma grande movimentação na sala, todos os estudantes queriam se colocar, mencionar os supermercados frequentados pelos seus pais. Eles citaram variados estabelecimentos próximos à escola. Buscando dar continuidade às discussões, perguntei aos estudantes: “Pelo que nós estamos entendendo, há muitos supermercados aqui pela redondeza, não é? Quando vocês vão ao supermercado ou quando os pais de vocês vão com vocês, como é que eles escolhem se tem tantos?”. Nesse momento, os Estudantes N. e V. afirmaram que escolhem pelos locais mais baratos. A Estudante P., por sua vez, afirmou que vai para o que é mais próximo de sua residência.

Assim, podemos perceber que os estudantes utilizam critérios variados, junto com seus familiares, para escolher os supermercados que frequentam. A Estudante P. levou para a discussão, ainda, a observação da data de validade dos produtos, sendo a única, no grupo de estudantes, que mencionou esse como um dos aspectos a serem observados. Quando busquei compreender melhor em que sentido a estudante falava, ela explicou: “É porque eles cobram mais barato, porque é uma marca mais velha” (Estudante P.). Chamei a atenção dos estudantes, nesse momento, para o fato de que, realmente, supermercados tendem a baixar o preço dos produtos que estão com a data de validade próxima, sendo esse um dos assuntos sobre o qual iríamos dialogar em encontros posteriores.

Dando continuidade às discussões, fiz a exibição do vídeo que utilizamos para debate com os estudantes, descrito na seção de Procedimentos Metodológicos do presente estudo. Após a exibição do vídeo, a Estudante P. se colocou dizendo que o personagem tinha muitos boletos e que deveria pagá-los primeiro para, depois, comprar uma blusa e ir para a festa com o par de tênis que já possuía. Para discussão posterior à exibição do vídeo, os estudantes foram divididos em três grupos.

No Grupo 1, os estudantes concordaram com o personagem que pagou as compras à vista, argumentando que assim ele ficaria sem dívidas. Aproveitei essa fala para questionar: “Na vida da gente, a gente sempre consegue pagar à vista?”, e os estudantes responderam que não, pois há momentos em que estamos sem dinheiro, sem emprego. Continuei a discussão indagando: “Vocês então acham que agiu certo... Todo mundo do grupo acha que quem agiu certo foi aquele que comprou o tênis com o dinheiro, não é? E por que é que o outro agiu errado?”. Um dos estudantes, então, respondeu: “Porque ele pagando no cartão, ele ia ficar com mais

dívida” (Estudante R.). Podemos perceber, assim, que o problema não estava no pagamento em si, que aconteceu de forma parcelada, mas sim na grande quantidade de dívidas que aquele personagem possuía, atrelada à ausência de necessidade da compra que foi realizada.

No Grupo 2, os estudantes discutiram e argumentaram que o personagem que comprou o sapato sem haver necessidade, e que possuía muitos boletos, agiu de forma errada. Exemplificamos com a fala de um dos estudantes do grupo: “Juliano comprou um sapato com o dinheiro que ele tinha. Era R\$ 900,00 o sapato. Ele poderia pagar o boleto. Aí parecia que ia sobrar um pouco de dinheiro, né. Aí ele podia comprar a camisa”. Podemos perceber que o estudante, apesar de não mencionar o valor correto do sapato, apresentou a seguinte solução: primeiro, pagar os boletos, e depois, supondo que sobraria algum valor, o personagem compraria a camisa, que era o item que ele realmente precisava. No vídeo exibido, não fica claro o valor total das dívidas do personagem, sendo uma suposição do estudante a de que ele teria algum dinheiro sobrando para a compra da camisa. De toda forma, chama-nos atenção a prioridade atribuída às dívidas, em detrimento do sapato que, naquela situação, representava uma compra desnecessária.

Nesse grupo, foi possível perceber dispersão por parte de alguns estudantes, que ficaram brincando e sem dar oportunidade de fala a outros alunos que queriam desenvolver a atividade. Precisei intervir e pedir que a Estudante R., que era uma das que estava buscando desenvolver a atividade, dissesse para o grupo o que estava pensando. Ela disse: “Ele *tava* precisando de uma camisa, só que ele comprou um sapato que era muito caro”. Buscando envolver os demais estudantes no processo de discussão, perguntei o que eles acham da fala da garota. O Estudante A. se colocou, então, dizendo: “Ele também poderia comprar uma camisa e pagar metade dos boletos com o dinheiro que ele comprou o sapato”. Os demais estudantes, então, afirmaram concordar com o posicionamento dos Estudantes R. e A. Voltei a desafiar os estudantes a posicionarem-se sobre com qual dos personagens eles concordavam e por qual motivo. Os estudantes, então, começaram a expressar-se, argumentando que concordavam com o primeiro personagem, que pagou à vista, como podemos observar a seguir:

Pesquisadora: Com Pedro? Por que vocês concordam com ele?

Estudante não identificado¹¹: Porque ele pagou o negócio à vista.

[...]

Estudante R.: (Inaudível) ele comprou a camisa à vista!

[...]

Pesquisadora: Então comprar à vista é melhor! É isso?

Estudante não identificado: Não, Tia!

Pesquisadora: Não?

Estudante N.: Nem sempre!

Pesquisadora: Por que nem sempre, N.?

Estudante N.: Não sei! Só sei que não é!

Estudante A.: É melhor (Inaudível) pagar as coisas à vista e comprar as coisas à vista!

Pesquisadora: Ah! É melhor comprar à vista porque não fica com dívidas! E a gente na vida da gente...na vida da gente, a sempre consegue pagar à vista?

Estudante A.: Nem sempre!

Estudante R.: Nem sempre!

Estudante A.: Nem sempre a pessoa tem dinheiro pra...pra pagar à vista!

Dando continuidade ao diálogo, podemos perceber que os estudantes compreendem que, em nossas vidas, nem sempre possuímos dinheiro para pagar tudo o que compramos à vista.

No Grupo 3, por sua vez, o último do primeiro momento proposto, os estudantes já iniciaram o diálogo expressando os seus pontos de vista, como podemos observar no extrato a seguir:

Estudante J.: Pedro comprou o...sapato à vista. É à vista!

Estudante N.: Ele comprou à vista (Inaudível).

Estudante R.: E ele comprou parcelado [referindo-se ao segundo personagem].

Estudante P.: Ele poderia comprar [referindo-se ao primeiro personagem] e ele poderia pagar as coisas dele, mas ele não pagou! [Referindo-se ao segundo personagem]

Estudante R.: (Inaudível) ele poderia pagar os boletos (Inaudível).

Estudante P.: É!

Estudante J.: Pedro é economista! Terminei!

Estudante P.: Ele poderia com o dinheiro que sobrasse, ele ia comprar uma camisa! [Referindo-se ao segundo personagem].

O Estudante N. vai além e desafia o grupo, questionando: “O que ele podia fazer?”. Nesse momento, todos os estudantes começaram a falar, e o Estudante N. continuou: “O que ele podia fazer? Era...(Inaudível) comprar o azul, vender o laranja e o resto. Ia ganhar mais dinheiro pra comprar a camisa e pagar os boletos. Se ele pagasse os boletos, ele ia ficar igual ao amigo dele (Inaudível) e ainda ia pra festa!”. Os estudantes, assim, começaram a pensar em alternativas para solucionar o problema de endividamento do segundo personagem, socializando estratégias que

¹¹ Em alguns momentos da transcrição, não foi possível identificar qual aluno estava falando. Todas as vezes em que isso aconteceu, os estudantes foram nomeados como “Estudante não identificado(a)”.

ele poderia adotar para realizar a venda dos sapatos que possuía em excesso, bem como a possibilidade de ele arrumar um emprego, de modo a conseguir pagar as suas contas e, ainda, comprar o item que precisava.

Finalizadas as discussões nos grupos menores, retornamos para o grande grupo, de modo a socializar os diálogos que foram realizados.

O Grupo 1 foi o primeiro a socializar os seus registros, afirmando que o primeiro personagem, que comprou à vista, estava correto, pois economizou, enquanto o segundo, como pagou no cartão, ficou com mais dívidas para pagar. Posteriormente à fala do Grupo 1, perguntei se todos os grupos seguiram essa mesma linha de pensamento, e os estudantes respondem que não. Desse modo, seguimos com a socialização, ouvindo as colocações do Grupo 2.

O Grupo 2, então, socializou o seu registro dizendo: “A ideia de Juliano [que comprou à prazo] não foi muito boa, porque ele poderia ter feito que nem o Pedro. Ele poderia comprar à vista e pagar as contas e comprar a camisa que ele queria. Ele teve que pagar por mês R\$ 47,99. Então a ideia de Pedro foi a melhor”. Finalizada a fala do Estudante V., que representou o grupo, perguntei novamente se os grupos concordam, e a Estudante Y., do terceiro grupo, disse que não. Quando questionei sobre o porquê de não concordarem, os estudantes do Grupo 3 não souberam explicar o motivo. Demos continuidade, então, ouvindo as colocações do Grupo 3. A Estudante R., representando este grupo, disse: “Pedro comprou à vista e economizou 50%, e com isso conseguiu comprar uma camisa. E pagou os seus boletos. Já Juliano investiu só em sapatos, por isso ele não tinha dinheiro para pagar as contas”. Mais uma vez, perguntei se os demais grupos concordavam com o que foi dito pelo Grupo 3, e alguns estudantes disseram que não, mas não sabiam explicar o motivo. O Estudante N., inclusive, fez a seguinte observação: “O cara diz que não concorda, mas não sabe explicar porque não concorda”.

Quando questionei sobre com qual dos estudantes os personagens mais se parecem em seus hábitos cotidianos, todos afirmaram parecer mais com Pedro, afirmando não realizar compras desnecessárias.

Percebendo que nenhum dos grupos se ateu à fala do Grupo 3, de que o personagem Pedro economizou 50% por ter pago à vista, fiz a seguinte provocação: “R. tá dizendo que ele tinha mais boletos do que sapatos. É verdade! Agora... Naquele grupo ali os meninos disseram assim, ‘o que pagou à vista economizou 50%’. É

verdade isso? O que é 50%?”. Os estudantes responderam que 50% corresponde à metade. Dei continuidade, como podemos observar no extrato a seguir:

Pesquisadora: Eita, que turma afiada! É metade do preço. O tênis custava quanto?

Estudante J.: R\$ 500,00 reais.

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

(Inaudível).

Pesquisadora: Se o desconto...

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

(Inaudível).

Pesquisadora: Então...então, ele só pagou R\$ 250,0?

Estudante J.: Não!

Pesquisadora: O desconto não foi de 50%, foi de R\$ 50,00 reais. É só para que a gente comece a entender isso. Não tem problema nenhum, mas só pra gente refletir que não foi o desconto de metade do preço. Foi de R\$ 50,00. Que aí tem um cálculo de porcentagem pra descobrir a quantos por cento isso equivale.

Dando continuidade às discussões, perguntei aos estudantes se os personagens do vídeo realizavam pesquisa de preço ou se compravam na primeira loja que visitavam, e os estudantes responderam que eles compravam no primeiro estabelecimento. Eles afirmaram, ainda, que em suas vidas costumam buscar saber o preço, realizar pesquisas, inclusive em sites da internet.

Os estudantes, de modo geral, disseram nunca terem passado por uma situação em que consideraram que fariam mais sucesso no grupo de amigos por possuir determinado produto ou acessório.

Finalizada a descrição do Momento 1 na Escola C, apresentaremos, a seguir, o desenvolvimento do referido momento na Escola D, a última com a qual se desenvolveram os encontros do presente estudo.

5.1.4 Momento 1 – Escola D

A turma com a qual os momentos de diálogo foram desenvolvidos era composta por 28 estudantes, sendo 24 a quantidade de alunos que estava presente no primeiro momento proposto.

Após a apresentação do nome e da idade de cada um dos estudantes, iniciei o momento de diálogo dizendo aos estudantes que tratava-se de uma sexta-feira, logo, estava se aproximando o final de semana e eu gostaria de saber o que eles costumam fazer nos finais de semana. As respostas foram variadas, tais como frequentar a pracinha de perto do condomínio, ir à praia, jogar no celular, sair com

os pais para almoçar, ir para a casa da avó, ouvir música, fazer catequese, ir ao shopping, ler, sair com os amigos.

Após a socialização feita pelos estudantes, das atividades realizadas no final de semana, fiz uma síntese das respostas que apareceram e perguntei sobre as idas ao supermercado, pontuando que não foram mencionadas pelos estudantes, mas que eu gostaria de saber se fazem parte de alguma forma do cotidiano dos estudantes. Onze estudantes afirmam sempre acompanhar os pais nas idas a tais estabelecimentos, enquanto somente dois afirmam nunca ir. Dei continuidade ao diálogo, questionando: “Mesmo quem não vai muito ou quem vai às vezes, ou quem vai sempre, todo mundo eu acredito que vai saber responder... Os pais de vocês têm preferência por algum supermercado quando eles vão fazer compras?”. Todos os estudantes responderam que sim. Buscando compreender os motivos que levavam os pais dos estudantes a escolher determinados estabelecimentos, percebemos critérios variados, tais como gosto pessoal, proximidade com a residência, preços mais baratos, maior variedade de itens. Sistematizei as respostas apresentadas pelos estudantes e expliquei que iríamos assistir a um vídeo que apresenta uma situação de compra.

Finalizada a exibição do vídeo, a Estudante M.C. comentou: “Assim, ele já tinha um tênis. Pra que ter comprado um outro tênis?”, e os demais estudantes concordaram com o posicionamento da garota. A Estudante L. também se posicionou, dizendo:

Estudante L.: Então, a gente já teve uma aula parecida e, inclusive, caiu na prova isso. Isso se chama consumo, não é? Então, ele *tava* precisando de uma camisa...mas ele já tinha um guarda-roupa inteiro só pra tênis. Ao invés dele comprar a camisa, ele comprou um tênis, foi R\$ 500,00 reais em um tênis.

O Estudante J. também se posicionou, conforme podemos observar no extrato a seguir:

Estudante J.: Eu achei...exatamente burrice!

Pesquisadora: Achasse o quê, J.?

Estudante J.: Burrice!

Pesquisadora: Burrice por quê, J.?

Estudante J.: Porque pra que comprar um tênis se ele precisava de uma camisa?

Pesquisadora: Ok! Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês. Essa fala de J. me fez pensar! Vocês já passaram por alguma situação assim?

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

(Inaudível).

Pesquisadora: Sim? Alguns sim, alguns não! Psiu! Mesmo quando a gente olha pra o outro, a gente diz assim: “Eita, que coisa errada! E não tinha

necessidade!” A gente muitas vezes passa por uma situação assim! Alguém gostaria de comentar?

ALGUNS LEVANTAM A MÃO!

Pesquisadora: Estudante M.!

[...]

Estudante M.: (Inaudível) tenho um casaco de R\$ 200,00 reais.

Pesquisadora: Vamos ouvir M.! Tu tens um casaco de R\$ 200,00 reais, que não usa!

Estudante M.: Eu só uso pra ficar em casa.

PESQUISADORA: E como foi? Você quis comprar?

Estudante M.: É...eu comprei pra ir pra...eu ir pra o colégio (Inaudível).

PESQUISADORA: Só que aí você não quis? Não vem! Ok!

Consideramos importante trazer tal extrato para discussão, pois, conforme dialogado com os estudantes, por vezes nos colocamos em um papel de julgar a atitude dos outros, sem parar para pensar que nós também temos as atitudes que julgamos como inadequadas. O Estudante J., veementemente, afirmou que o personagem que efetuou a compra desnecessária teve uma atitude inadequada, mas talvez não tivesse parado para refletir sobre as suas próprias atitudes de consumo.

O Estudante A., em contrapartida, socializou com o grande grupo um posicionamento diferente do que foi visto no vídeo, orientado pela sua mãe, conforme podemos observar no extrato a seguir.

Estudante A.: Eu *tava*...(Inaudível) que eu tenho muitos e muitos livros. Aí minha mãe...falou assim: Filho, não compra esse não! Tu já *tem* tantos! Aí eu: Mas mãe, esse aqui acabou de sair! Não, filho! Outro dia você aproveita...assim, você relê! Porque uma hora você vai se esquecer das histórias dos outros livros. Aí você tem livros e de vez em quando você pode até doar os livros!

Pesquisadora: E aí, você comprou?

Estudante A.: Não, eu não comprei! Mas quando eu terminar de ler todos os livros, eu vou doar alguns, aí eu vou lá e compro!

Percebemos, desse modo, a influência da família na formação dos estudantes, de modo que os pais, sabendo orientar seus filhos no que se refere às atitudes de consumo, podem favorecer o aprendizado de boas práticas, desde a infância.

O Estudante J. também exemplificou com uma situação na qual houve orientação familiar, mas salientou que é um exemplo de como ele acha que deve acontecer, e não uma situação que aconteceu com o garoto.

Estudante J.: Ô Tia, é...eu não posso, eu tenho é...(Inaudível) mas eu vou te dar um exemplo! Você tem...exemplo: uma coleção inteira de carro. Aí você *dizer*: Mãe, compra esse aqui, por favor! Aí ela vai dizer: Não, filho! Você já tem muitos carros! Pra quê que você vai querer uma (Inaudível) de carro? É,

você tem razão! Eu não vou comprar! Mas posso comprar esse aqui? Não! Você não vai comprar de jeito nenhum! Tá bom! Pronto! É isso!

O Estudante B., por sua vez, apresentou uma situação que vivenciou em seu cotidiano: “Teve uma vez que eu *tava* na (Inaudível) e eu queria comprar um brinquedo que era muito caro. Minha mãe não deixou! Então, eu fiquei triste, mas agora eu entendo, porque *tava* muito caro!”.

Esses foram alguns exemplos dos que foram dados pelos estudantes nesse momento do primeiro encontro. Desse modo, podemos perceber, desde o início, tratar-se de uma turma bastante interessada pelo assunto e participativa, com conhecimentos prévios, inclusive, obtidos em aulas que tiveram com a professora regente da turma.

O Estudante B.E. compartilhou a seguinte vivência:

Estudante B.E.: Eu também queria... (Inaudível) eu *tava* querendo comprar um tênis novo. Porque esse aqui saiu a palmilha. Aí eu *tava*...eu *tava* pedindo a minha mãe. “Mãe, compra um tênis! Mãe, compra um tênis! Mãe, compra um tênis!” Aí eu fui pra o meu pai também pra comprar um tênis. Aí eles não deixaram! Aí eu uso o tênis sem palmilha!

Aproveitei a fala do estudante para dialogar com o grande grupo, questionando:

Pesquisadora: O Estudante B.E., gente, trouxe uma situação. Vocês ouviram? Dizendo que estava querendo comprar um tênis. Que pediu à mãe, que pediu ao pai! Porque o tênis dele estava sem palmilha. E aí, eu tenho uma pergunta pra vocês: a situação de B.E. é igual à situação do vídeo?

Os estudantes afirmaram que não, tendo em vista que o pedido feito pelo estudante aos seus pais tratava-se de uma necessidade, e não de um desejo. É importante trabalhar tal diferenciação com os estudantes, de modo que eles tenham condições de, com o olhar aguçado para necessidades e desejos, melhor avaliar antes de tomar decisões relacionadas ao consumo.

Dando continuidade aos momentos do primeiro encontro, dividi os estudantes em quatro grupos, de modo que eles pudessem continuar as discussões e sistematizar as ideias do grupo, elencando pontos de concordância e/ou discordância com os dois personagens presentes no vídeo exibido, que envolvia uma situação de compra, conforme descrito na seção de Procedimentos Metodológicos do presente estudo.

No Grupo 1, o Estudante B. iniciou o diálogo no grupo dizendo: “Eu acho que o cara comprou...que comprou o tênis parcelado em 12x com o juros é muito...foi muito desnecessário!”. A Estudante M., que estava atenta à fala do colega, discordou e posicionou-se: “Eu não concordo com o que você está falando! Foi desnecessário? O que é que ele fez? Compras!”. Posteriormente, a mesma estudante questionou: “É necessário você comprar alguma coisa que você já tem? (Inaudível)?”. A Estudante E., então, tentou explicar à Estudante M. que era justamente isso o que eles estavam discutindo. Talvez, inicialmente, a Estudante M. não tivesse percebido que o personagem em questão realizou compras desnecessárias, mesmo havendo outras prioridades para o momento. Nesse grupo, os estudantes se organizaram de modo que a ideia construída coletivamente fosse registrada por todos os participantes, cada um escrevendo uma parte. Eles discutiram que não concordavam com a opinião do segundo personagem, que havia comprado um tênis novo, mesmo já possuindo vários, afirmando que ele deveria gastar esse dinheiro com as coisas que ele realmente precisava. Desse modo, concordavam com o primeiro personagem, que comprou o que realmente precisava, conscientemente.

No Grupo 2, por sua vez, os estudantes dialogaram, expondo os seus pontos de vista sobre o que observaram no vídeo, como podemos observar no extrato a seguir:

Estudante L.: [...] A minha opinião é que é necessário...por exemplo, eu tenho esse celular. Mas eu vou querer mais um desse, mas eu não tenho necessidades se eu já tenho esse...pra quê que eu vou comprar mais um?

Aluna não identificada: É!

Estudante L.: Essa é a minha opinião! E o personagem do (Inaudível) do...da série...foi o que eu não concordei, porque ele tinha uma gaveta...um guarda-roupa...

Aluna não identificada: Cheias de sapatos, tinha...

Estudante L.: Algumas camisas, só que a maioria era pijama.

Aluna não identificada: Três camisas.

Estudante L.: Três camisas. Já...já o outro...já o outro teve consciência. Comprou o sapato, já que ele precisava e ainda deu...e poupou pra a camisa.

Aluno não identificado: E ainda sobrou mais dinheiro pra comprar outra coisa.

Estudante L.: Sim! E ele comprou a camisa. Aí, ele foi pra festa e ele gastou bem o dinheiro dele. Já o outro gastou R\$ 500,00 reais num sapato.

Aluna não identificada: E ele tinha um monte de conta pra pagar.

Posteriormente, no decorrer da discussão, a Estudante L., buscando ter certeza sobre o ponto de vista dos colegas do grupo, questionou: “Então, vocês concordam

com o que eu falei?”, e os demais estudantes responderam que sim. A Estudante L. concluiu, então, dizendo: “Realmente, não tinha necessidade dele fazer aquilo”.

A Estudante L., bastante participativa no grupo, começou a conversar com os estudantes sobre um passeio que eles fariam, no outro dia, ao shopping, conforme podemos observar no extrato a seguir.

Estudante L.: Então, amanhã o combinado é...a gente...cada um vai comprar o que você precisa. Por exemplo, eu tenho um monte de roupa nova que eu ganhei de aniversário, mas eu não vou comprar em excesso. Se eu gostar daquelas blusinhas, daqueles cropped de R\$ 80,00, eu compro! Por exemplo, se ele gostar de uma coisa...vai ser com o dinheiro dele, ele *tá* gostando. Por exemplo, como é que eu *tô* reclamando de comprar. O ruim é comprar e não usar! Mas uma coisa que você vai comprar e usar, é diferente! Não (Inaudível) igual aquele menino disse. E eu percebi naquele vídeo que ele não usava muito os sapatos, que tinha sapatos que ainda *tava* na caixa.

Aluno não identificado: Verdade, tinha sapato que *tava* na caixa.

Estudante L.: E vocês perceberam que só dois pares de sapatos que *tavam* usados?

Aluno não identificado: Verdade, eu vi!

Estudante L.: Então ele ia gastando, gastando, gastando. Não tinha mais lugar.

Percebemos, desse modo, que a situação retratada no vídeo serviu como base para discussões de experiências da vida real dos estudantes, como essa ida ao shopping por um grupo de amigos da turma. A Estudante L. chamou a atenção, em sua fala, para o problema maior, segundo ela, que não era o ato de comprar em si, mas sim o “comprar e não usar”, sendo esse um dos pontos que precisam ser analisados no momento de efetuar uma compra.

O Grupo 3, por sua vez, iniciou o diálogo com a Estudante L.A., que posicionou-se dizendo que achava desnecessário o segundo personagem ter comprado um par de sapatos, já que ele já possuía vários, afirmando que ele deveria economizar dinheiro e comprar o que ele realmente necessitava, camisas. Os demais estudantes deram continuidade à discussão, apresentando pontos de vista semelhantes. No decorrer da conversa, a Estudante L.A. buscou perceber o ponto de vista de um colega, como podemos observar a seguir:

Estudante L.: O que que você acha (Inaudível) pode falar aqui?

Estudante não identificado: Ele poderia ter economizado pra pagar as contas e a camisa.

Estudante L.: E dívidas?

Estudante não identificado: É!

[...]

Estudante não identificado: Eu acho que ele deveria ter separado um dinheiro *pras* dívidas e um dinheiro pra camiseta, em vez de...comprar...comprar com o dinheiro contado.

Consideramos importante destacar a atitude da Estudante L., em um momento de discussão, que buscou perceber o ponto de vista de um colega que, provavelmente, não estava se posicionando, possibilitando a ele um momento em que foi possível expressar a sua opinião para o grande grupo. Momentos como esse podem ser favorecidos em rodas de diálogo em que os estudantes estão discutindo sobre determinado tema.

No Grupo 4, por sua vez, alguns estudantes apresentaram-se bastante dispersos, com brincadeiras. Apesar disso, discutiram que o segundo personagem, que realizou a compra desnecessária, deveria ter priorizado o pagamento dos boletos para, posteriormente comprar a camisa que precisava e, sobrando algum valor, comprar um tênis, já que já possuía vários. Apesar disso, um dos estudantes do grupo se opôs a esse posicionamento, como podemos observar no extrato a seguir, em um dos momentos em que eu me aproximei do grupo e fiz a seguinte indagação:

Pesquisadora: Esse grupo aqui está pensando como?

Estudante não identificado: Que ele deveria ter pago os boletos.

Estudante A.: Ter pago os boletos antes e depois...

Estudante não identificado: E depois, se sobrasse dinheiro...comprar a camisa.

Estudante A.: E depois o sapato.

Estudante não identificado: Não, o sapato não! Sapato não, porque ele *num* já *num* tem muito!

Consideramos importante e necessário, em momentos de diálogo, que os estudantes expressem-se e até mesmo que discordem, tendo em vista que a partir dos pontos de vista colocados, todo o grupo pode refletir, analisar, e tomar as suas próprias conclusões.

Posteriormente às discussões nos grupos, retornamos para o grande grupo, de modo que os núcleos menores pudessem socializar as suas discussões. Eles apresentaram as discussões que desenvolveram, que foram semelhantes e complementares. Todos os grupos, conforme observamos acima, concordaram com as atitudes do personagem que pagou as compras à vista e adquiriu o que precisava, e discordou do personagem que comprou de forma parcelada, adquirindo um item que era desnecessário e esquecendo das suas prioridades.

Dando continuidade às discussões, perguntei aos estudantes se eles, em suas vidas, consideram-se mais parecidos com o primeiro ou com o segundo personagem. O Estudante B. disse que fica com muita ansiedade para comprar tudo o que vê. Buscando saber mais, questionei: “Você fica muito ansioso! Gente, vamos ouvir? Olha o que B. disse: ‘Eu fico com muita ansiedade pra comprar tudo o que eu vejo!’ E nessas situações, B., o que é que acontece?”. O estudante, então, disse que precisa ter calma nesses momentos, e que conta com a ajuda de sua mãe. Mais uma vez, percebemos a influência do âmbito familiar em situações relacionadas ao consumo no cotidiano dos estudantes. Apresentando vivência distinta, um dos estudantes afirmou ser ele quem tenta ajudar a sua mãe em situações de consumo. O estudante explicitou: “Por qualquer loja de roupas que interessa alguma roupa a ela (Inaudível) alguma coisa. Aí eu entro na frente, aí falo: Não, não, não! Tira o olho! Passando reto!”.

Perguntei aos estudantes, ainda, se eles costumavam comprar na primeira loja que visitavam, e todos responderam que não, afirmando realizar pesquisa de preços.

Sobre o possível status causado pelo tênis adquirido pelo personagem, os estudantes afirmaram que estar com um item novo não iria tornar o personagem mais interessante. Uma das estudantes se posicionou dizendo:

Estudante não identificada: “Roupa não significa nada! [...] Por exemplo, a senhora está vestindo uma roupa de animal. O que tem a ver isso com a pessoa? [...] Isso é só o estilo dela! Ela tá vestindo uma coisa que não tem nada a ver se ela é legal, e se ela é uma professora chata!”

Percebemos, desse modo, que para o grupo de estudantes da Escola D, possuir um item novo não faz de determinada pessoa alguém melhor ou pior, não causa mais sucesso no grupo de amigos.

Na seção a seguir, faremos a síntese do Momento 1 nas quatro escolas com as quais o estudo foi desenvolvido, de modo a perceber similitudes e também possíveis diferenciações entre as discussões propostas.

5.1.5 Síntese do Momento 1 nas quatro escolas participantes do estudo

O Quadro 3, a seguir, sintetiza as ideias discutidas no Momento 1, nas quatro escolas com as quais o estudo foi desenvolvido.

Quadro 3: Síntese das discussões realizadas no Momento 1, nas Escolas A, B, C e D

Como escolhem supermercados/shoppings ?	Discussão posterior à exibição do vídeo:	Com qual dos personagens concordam/quem eles acham que agiu certo?	Possuem o hábito de realizar pesquisa de preços?	O novo tênis novo possibilitari a mais sucesso na festa?
Proximidad e com a residência; Tamanho; Qualidade do serviço; Variedade de produtos.	Alegam, de modo geral, que um dos personagens comprou o que não precisava (o tênis) e esqueceu do que realmente precisava, a camisa.	O personagem que pagou as compras à vista. Apesar disso, compreendem que, na vida, nem sempre as pessoas têm condições de comprar tudo à vista.	De modo geral, sim, e dizem que esse é um aspecto importante em uma situação de compra.	Os estudantes afirmam que não, que não faria diferença alguma.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Momento 1, conforme apresentado e discutido nos Procedimentos Metodológicos do presente estudo, visava discutir com os estudantes sobre temáticas como atitudes ao comprar, desejos versus necessidades, envolvendo reflexões acerca de formas de pagamento (à vista e a prazo), prioridades e possível status causado pela aquisição de um novo produto.

Percebemos, desse modo, que os estudantes das quatro escolas pesquisadas afirmaram concordar com o personagem que comprou apenas o que precisava, pagando os itens à vista. Eles discordaram, dessa forma, da atitude do personagem que efetuou compras desnecessárias, fazendo uso do cartão de crédito para parcelar as dívidas, sem se ater à quantidade de boletos que possuía para pagamento.

Percebemos, ainda, que os estudantes possuem um olhar relacionado à importância de realizar pesquisa de preços, ainda que não seja unânime a realização dessa ação. Eles elencam, ainda, outras importantes atitudes envolvidas em uma situação de compra.

Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que a atitude que os estudantes julgaram como inadequada não foi, por si só, a utilização do cartão de crédito, mas sim a realização de uma compra desnecessária, em um momento em que parecia não haver condições para tal. Eles discutiram, nesse sentido, não haver problemas na utilização do cartão de crédito, uma vez que as pessoas nem sempre possuem dinheiro para efetuar compras à vista.

Uma discussão que não foi desenvolvida, mas que poderia ter sido elencada por algum estudante, seria a opção adotada por muitas pessoas, de fazerem uso do cartão de crédito mesmo possuindo dinheiro para pagar à vista, pensando na aquisição de milhas para realização de viagens ou em outros benefícios oferecidos pelas operadoras de tais produtos financeiros. Dizemos isso no sentido de que parece haver uma visão social de que pagar à vista é melhor, e tal ponto de vista parece ainda ser muito forte na sociedade em que vivemos, mas vale à pena, em momentos oportunos, em sala de aula, favorecer com os estudantes discussões em que eles percebam os aspectos positivos do uso do cartão de crédito, tais como a antecipação de parcelas, que gera desconto ao consumidor, bem como os cashbacks, uma vez que haja controle e organização para tal.

Os estudantes evidenciam, em suas falas, que o personagem que efetuou compras desnecessárias precisava, primeiro, ter honrado com as suas dívidas, havendo a sugestão, inclusive, conforme anteriormente mencionado, que ele vendesse parte dos tênis que possuía para conseguir pagar os seus boletos.

Sobre o possível status causado pelo tênis adquirido, situação que é mostrada no vídeo exibido, os estudantes, de modo geral, apresentam a percepção de que possuir determinado item não vai fazer de você alguém melhor.

Um ponto perceptível durante o Momento 1 foi o papel da família na formação de hábitos de EF dos estudantes, a partir de exemplos por eles colocados, que fomos destacando e refletindo no decorrer das discussões. De fato, a família possui um papel bastante importante na formação de suas crianças, de modo geral e, especificamente, no que se refere à Educação Financeira, tendo em vista que os estudantes convivem e muitas vezes participam cotidianamente das decisões financeiras de suas famílias, sendo esse um fator que pode influenciar, também, em seus comportamentos financeiros ao longo da vida.

Consideramos importantes as discussões desenvolvidas nesse momento, a participação dos estudantes e as reflexões por eles desenvolvidas, que nos dão indícios de caminhos a serem utilizados para o desenvolvimento do trabalho com a EF em sala de aula, com demonstrações do que eles sabem e, também, de discussões que precisam ser mais aprofundadas. Consideramos importante, nesse sentido, que tais discussões aconteçam de forma sistemática nas salas de aula das escolas.

Feita a síntese do Momento 1 nas quatro escolas participantes do estudo, apresentaremos, a seguir, os atos dialógicos percebidos nessa etapa das situações de diálogo propostas aos estudantes.

5.1.6 Atos dialógicos presentes no Momento 1

Para discutir os atos dialógicos presentes no Momento 1, retomaremos quais são eles, bem como exemplificaremos com extratos, no decorrer dos diálogos analisados em cada uma das escolas, nos quais conseguimos identificar a presença de tais atos.

Alrø e Skovsmose (2010) discutem que, quanto maior a presença de atos dialógicos, mais próximos estamos de uma situação dialógica, do Modelo de Cooperação Investigativa, o que não quer dizer, todavia, que a ausência de alguns dos atos durante os momentos de diálogo descaracterize o processo de investigação que naquele momento está sendo construído.

Anteriormente à discussão e exemplificação dos atos dialógicos presentes nos momentos de diálogo, explicitamos que em muitos momentos será possível perceber a presença de mais de um deles em um mesmo extrato. De toda forma, no estudo, a discussão sobre os atos aparecerá, em sua maioria, com os elementos sendo discutidos um a um, ainda que indiquemos, quando aparecerem, a existência de outros atos.

Iniciaremos o olhar com o ato dialógico de estabelecer contato que, conforme discutido na seção do Referencial Teórico do presente estudo, relaciona-se aos participantes estarem confortáveis no processo de diálogo que se estabelece, percebendo que são ouvidos, que seus pontos de vista são considerados e respeitados. Lembramos, nesse momento, que esse ato dialógico pode acontecer em todos os momentos do diálogo, e não só no início, como o nome pode sugerir.

Analisando o Momento 1 nas quatro escolas com as quais o estudo foi desenvolvido, a pesquisadora estabeleceu o contato em todos os momentos em que, inicialmente, apresentou-se para o grupo, bem como esteve atenta ao que eles diziam enquanto se apresentavam, demonstrando interesse pelo que estava sendo dito e deixando os estudantes confortáveis diante do processo que se iniciava.

Para exemplificar, apresentamos o extrato a seguir, do momento inicial da pesquisadora com os estudantes, na Escola A:

Pesquisadora: Então vocês já sabem que eu vim fazer uma pesquisa... é... já gostaria de agradecer a vocês pela disponibilidade, por toparem, e eu espero que sejam momentos bem legais pra gente, tá? Vou pedir um pouquinho de paciência, porque vocês são 8. Na verdade vocês são 10, faltaram 2, né? Duas crianças, e talvez eu misture um pouquinho os nomes no começo, tá certo? Mas, vamos todo mundo dizer os nomes? Vocês lembram meu nome? [...] Então, meninos, pra gente começar eu queria perguntar a vocês, primeiro: todo mundo mora aqui perto?

Após esse momento, demonstrando interesse pelo que foi dito e buscando dar continuidade ao diálogo, a pesquisadora perguntou a estudantes específicos, que afirmaram morar mais distante da escola, em que bairro eles residiam.

Pensando em um momento de “estabelecimento de contato” que não se deu no início de uma discussão, exemplificamos com o extrato a seguir, também na Escola A, que demonstra a percepção de um estudante de que o outro não estava se colocando naquele momento e o interesse dele por ouvir o que o colega tinha a dizer.

Estudante I.: Quer falar alguma coisa, Estudante P.?

Estudante P.: Não!

Estudante I.: Quer falar alguma coisa? Sua opinião!

Estudante P.: Não! Não concordo com Pedro, discordo. [...] Pedro já tinha bastante tênis. Ele podia usar algum desse... [...] E o...Juliano, ele *tava* certo porque ele...ele gastou...ele (Inaudível) não tinha dinheiro pra pagar...os dois tinham dinheiro pra pagar tudo de uma vez. Mas ele decidiu pagar menos...é...pagar menos, pagar tudo de uma vez e pagar menos, e ainda comprar uma camisa boa pra ele ir pra festa. E em vez de...de Pedro, do outro que pagou é...em parcela (Inaudível) porque tá pagando muito mais.

Consideramos importante ressaltar, nesse extrato, não só a presença do ato dialógico estabelecer contato, mas também a sensibilidade de olhar oportunizada por momentos como esse, em que os estudantes, reunidos em grupos menores, tiveram a oportunidade de se colocar de forma mais detalhada, aguçando, inclusive, o olhar sobre outros estudantes que poderiam, em outros momentos, passar por aquela discussão sem se posicionar.

Inclusive, ao tratarmos de “posicionamento”, faz-se necessário explicitar que a situação acima exemplificada é uma das em que ocorre a presença de mais de um ato dialógico, uma vez que, a partir do estabelecimento de contato, o Estudante P. se posiciona, expressa o seu ponto de vista.

No que se refere ao ato dialógico de perceber, como anteriormente discutido, ele está relacionado com a percepção das perspectivas dos colegas, bem como das suas próprias, tendo relação, assim, com o ouvir e ser ouvido. Ser ouvido com escuta ativa, de quem presta atenção e tira possíveis dúvidas, posteriormente. O ato dialógico

de perceber é um exercício desafiador para estudantes, que muitas vezes estão habituados com salas de aula em que são sujeitos passivos, receptores de conhecimento. Com o movimento dos cenários para investigação, com o Modelo de Cooperação Investigativa, o estudante é convidado a sair desse local e ocupar o papel de protagonista em seu processo de aprendizagem, sendo desafiado a colocar-se, a dizer o que pensa e como pensa, ainda que tal pensamento seja refutado, uma vez que perceber contradições que estão postas em determinados raciocínios também faz parte do ato dialógico em questão.

Compreendemos o ato dialógico de perceber bastante próximo do ato de posicionar-se, que refere-se ao estudante dizer o que pensa e, também, estar receptivo a críticas. Para posicionar-se, os estudantes argumentam e defendem as suas ideias, bem como podem se mostrar concordando ou discordando das ideias apresentadas pelos colegas.

No Momento 1, nas quatro escolas com as quais o estudo foi desenvolvido, podemos perceber, de modo geral, que os estudantes se colocaram, se posicionaram, expressaram os seus pontos de vista, dando possibilidades à continuidade do diálogo, seja nos grupos menores ou nas discussões com a turma toda. Adiante, apresentamos extratos da Escola B, nos quais os estudantes apresentaram os seus pontos de vista, bem como momentos em que escutaram atentamente e fizeram perguntas sobre as colocações feitas pelos colegas, podendo estar atrelados, assim, em alguns dos exemplos, os atos dialógicos de perceber e o posicionar-se.

Estudante J.: Tu *concorda* com quem? Tem que falar com quem concorda e com quem não concorda!

[...]

Estudante J.: Eu concordo com o de baixo!

[...]

Estudante M.E.: Eu também concordo com o segundo, ela também! (Inaudível) concorda?

Podemos identificar, a partir do trecho acima explicitado, que a Estudante J. primeiro busca perceber a perspectiva dos colegas para, posteriormente, apresentar a sua perspectiva, que é apoiada pela Estudante M.E. Estas alunas, desse modo, apresentam as suas perspectivas para que sejam discutidas pelo grupo, sendo essa uma importante ação em um ambiente de investigação.

Outro exemplo do ato dialógico de perceber pode ser observado no trecho a seguir, quando os estudantes explicitavam o shopping que mais frequentavam, com seus pais.

Estudante R.: Riomar e Recife.

Estudante M.: Por que tu não vai pra o Camará, R.?

[...]

Estudante R.: Pra comprar coisas é melhor no Riomar, ele é maior.

Estudante F.: E tem mais coisas...

Estudante R.: E também porque minha mãe não gosta da multidão do Recife.

O Estudante M., ao questionar o motivo pelo qual o Estudante R. não frequentava o shopping Camará, demonstra estar atento ao que está sendo dito pelo colega. O Estudante R., por sua vez, responde ao questionamento posicionando-se, argumentando sobre a ideia que havia colocado anteriormente.

O ato dialógico de reconhecer, por sua vez, envolve o detalhamento das perspectivas que foram anteriormente percebidas. Nesse momento, encontramos esforços para explicação, justificação e delineamento de ideias. O ato dialógico de reconhecer não ficou em evidência nos diálogos estabelecidos no Momento 1, possivelmente porque as percepções dos estudantes eram parecidas, sendo poucos os aspectos de discordância que pudemos perceber nesse momento do diálogo. Apesar disso, podemos exemplificar o ato dialógico de reconhecer no seguinte extrato, da Escola C:

Estudante L.: Eu acho que tipo, é...eu acho que não necessitava dele comprar mais (Inaudível). Eu acho que ele podia economizar dinheiro. Eu acho que ele tinha que economizar com coisas que ele necessitava e não com coisas que ele já tinha. (Inaudível) ele já tinha vários tênis, um armário cheio de tênis. Né? Como (Inaudível) falou. Eu acho que ele tá gastando muito (Inaudível). Então, (Inaudível) o preço do tênis que ele comprou, que ele parcelou, ele podia ter comprado várias camisetas. E economizava, que ele necessitava. E não comprar um tênis que ele já tinha. Então, eu acho que isso seria uma economia.

A Estudante L. apresenta o detalhamento da sua perspectiva, esforça-se para explicá-la e justificá-la, delineando as suas ideias. Assim, este é um exemplo do ato dialógico de reconhecer.

Dando continuidade à análise dos atos dialógicos presentes no Momento 1, pensar alto refere-se, como o próprio nome já diz, a verbalizar ideias, pensamentos e sentimentos, tornando pública uma perspectiva. Quando os estudantes pensam alto, possibilitam aos demais estudantes e também ao professor que compreenda os

caminhos que ele está seguindo, o raciocínio que está utilizando para chegar a determinado ponto de vista, possibilitando possíveis intervenções e um maior acompanhamento do pensamento. Adiante, apresentamos extratos que exemplificam o ato dialógico de pensar alto.

Apesar de não estar diretamente relacionado com a temática que estava sendo discutida no momento, ao dividir a turma em grupos e solicitar que, em equipe, registrem as suas respostas, surge o seguinte diálogo em um dos grupos:

Estudante L.: É uma redação? É basicamente uma redação, né?

Pesquisadora: Não, não é uma redação não! É algo assim, concordamos com...com o personagem tal por causa disso, disso e daquilo. Não concordamos...

Estudante L.: É basicamente uma redação.

A verbalização do pensamento da estudante possibilitou à pesquisadora melhor explicar o comando, de modo que ela pudesse compreender que não se tratava de uma redação, que não precisava ser algo grande, apenas o registro das ideias do grupo, independentemente do espaço ocupado.

O ato dialógico de reformular, por sua vez, refere-se a falar o que foi dito de uma outra forma, buscando confirmar se a compreensão obtida foi correta. Esse ato pode evitar mal-entendidos e foi bastante utilizado por mim, enquanto pesquisadora que ficava circulando entre os grupos, para buscar compreender se o que entendi, no momento em que cheguei no grupo, correspondia, de fato, ao que estava pelos estudantes sendo dito. Alguns exemplos desse ato dialógico podemos observar nos extratos a seguir.

Estudante A.: Aí...aí ele comprou esse tênis parcelado...parcelado em 12x. Em vez dele parcelar à vista.

Estudante I.: Parcelar à vista?

Estudante A.: Não!

Pesquisadora: Dele comprar à vista, né?

Estudante A.: É! Em vez dele comprar à vista, ele parcelou.

O ato dialógico de desafiar refere-se à questionar conhecimentos ou perspectivas já estabelecidos, buscando levar as coisas por uma outra direção. Para exemplificar, citamos o extrato a seguir, tratando-se de uma fala minha para um grupo de estudantes: “Por que que vocês não concordam com nada que Pedro fez?”. Ao mesmo tempo em que estou desafiando os estudantes a formularem os seus pontos

de vista, estou estimulando-os a expressar as suas perspectivas, de modo que eu possa percebê-las.

O ato dialógico de avaliar, por fim, refere-se à discussão de erros, ao apoio, a críticas ou a conselhos, podendo acontecer da pesquisadora para os estudantes ou entre os próprios estudantes. Esse ato dialógico apareceu em menor frequência nos diálogos estabelecidos no Momento 1. Estudantes não estão habituados a avaliar a fala ou o trabalho dos colegas. De todo modo, podemos exemplificar tal ato dialógico a partir de alguns extratos da Escola A, tais como:

Pesquisadora: A gente viu também que há atitudes que a gente precisa ter quando vai comprar. Vocês trouxeram pesquisar preços, olhar se eu acho outro mais bonito, não foi? Ok, meninos! Eu queria só agradecer a vocês por hoje! Queria saber de vocês também, se vocês gostaram? Se foi produtivo?

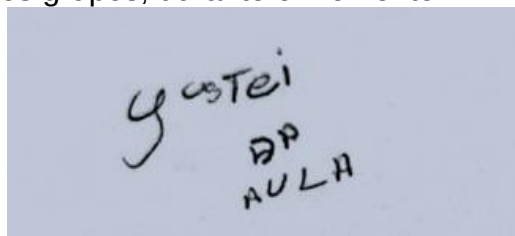
Estudante I.: Eu gostei!

Estudante V.: Eu não gostei, eu amei!

Em vários outros momentos, respondi a determinadas colocações dos estudantes com “isso mesmo!” ou “muito bem!” o que, incentivava-os a continuar participando, sendo esta, também, uma forma de avaliar.

Adiante, apresentaremos um registro feito por estudantes da Escola D, na folha em que fizeram as discussões relacionadas ao Momento 1:

Figura 12: Avaliação feita por estudantes da Escola D, em folha de registros das discussões realizadas nos grupos, durante o Momento 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Consideramos que tal registro escrito é, também, uma forma de avaliação, que nessa situação em específico ocorreu partindo de um estudante em relação ao momento desenvolvido entre os estudantes e eu, enquanto também participante do cenário para investigação.

Feita a análise dos atos dialógicos presentes no Momento 1, apresentaremos, a seguir, a descrição do Momento 2 em cada uma das quatro escolas participantes do estudo.

5.2 Momento 2 das Escolas A, B, C e D

O Momento 2, conforme descrito nos Procedimentos Metodológicos do presente estudo, intitulado “Qual celular escolher?”, buscava discutir com os estudantes aspectos matemáticos e não-matemáticos envolvidos em uma tomada de decisão, bem como formas de pagamento e, conseqüentemente, produtos financeiros, tais como o cartão de crédito.

A seguir, faremos a descrição do Momento 2 em cada uma das escolas com as quais o estudo foi desenvolvido.

5.2.1 Momento 2 – Escola A

Iniciei a aula lembrando o nome dos estudantes e fazendo a identificação daqueles que estavam participando pela primeira vez das nossas discussões. Dando início às discussões planejadas para o dia, perguntei aos estudantes o que eles gostavam de fazer no momento em que estavam em suas casas. As respostas referiram-se a assistir televisão, mexer no celular, jogar videogame, comer, dormir, ir à piscina, brincar no parque do condomínio, jogar futebol, assistir a filmes, andar de bicicleta, jogar no computador. Sintetizei as falas dos estudantes, sistematizando que, dentre os sete estudantes presentes, quatro apresentaram o “mexer no celular” enquanto atividade que desenvolviam quando estavam em suas residências.

Posteriormente a esse momento inicial, dividi os estudantes em dois grupos e expliquei a atividade que seria desenvolvida: cada grupo receberia três anúncios de celulares, com suas respectivas características, valores e formas de pagamento, de modo que o grupo deveria entrar em um consenso para definir qual aparelho comprariam e por quais motivos o aparelho seria o escolhido.

No primeiro grupo, formado por três estudantes, um deles, o Estudante V., argumentou preferir o aparelho que possuía maior capacidade para instalação de aplicativos. O Estudante F., por sua vez, explicitou preferir o mesmo aparelho que o Estudante V., o celular mais caro, afirmando que ele era mais confiável. Os estudantes debateram no grupo, analisando as características de cada um dos três celulares, bem como os seus respectivos valores. O Estudante D. defendeu que eles deveriam escolher pelas características do celular, e não pelo preço, e o Estudante F. discordou, dizendo: “Mas o preço também é muito importante!”. De fato, em um momento de tomada de decisão, existem aspectos matemáticos e não-matemáticos envolvidos, sendo esse um dos elementos de análise que se fez presente na discussão entre os

estudantes. Finalizada a discussão no primeiro grupo, os estudantes entraram em um consenso, escolher o aparelho apresentado na Figura 4, nos Procedimentos Metodológicos, argumentando que ele apresentava os melhores periféricos.

O Grupo 2, por sua vez, era formado por quatro estudantes. O Estudante M., ao olhar os encartes, chamou a atenção dos colegas para a possibilidade de parcelamento dos aparelhos, sem juros. Esse foi um aspecto que não foi mencionado/analísado pelo Grupo 1 e é importante de ser discutido com os estudantes, tendo em vista que oferece um poder de compra maior, principalmente para as pessoas que não possuem a quantia total para realização da compra à vista. Por outro lado, cabe atenção, uma vez que, se o indivíduo faz muitos parcelamentos, sem registro e controle, pode se endividar bastante, comprometendo totalmente a sua renda mensal.

Os estudantes deram continuidade às discussões, analisando as características dos aparelhos, bem como os seus valores e as possibilidades de parcelamento. O grupo decidiu optar pelo aparelho que custava R\$ 648,99, afirmando que ele possuía as mesmas características que o aparelho que custava R\$ R\$ 669,00, e que não valeria à pena pagar cerca de R\$ 300,00 a mais por um aparelho apenas por causa da câmera (referindo-se ao aparelho que custava R\$ 959,00). Na verdade, a diferença do aparelho de valor mais elevado para os demais estava na sua capacidade de memória, que era de 64gb, enquanto os demais apresentavam capacidade de 32gb.

Retornando para o grande grupo, era chegado o momento de socialização das discussões e das escolhas.

O Grupo 1 iniciou a socialização, explicando que, de imediato, fizeram o descarte do aparelho que custava R\$ 669,00, uma vez que ele tinha as mesmas configurações que outro aparelho que estava custando mais barato, R\$ 648,99. Os estudantes explicitaram, ainda, terem observado que o celular que custava R\$ 959,00, que oferecia um parcelamento em nove vezes sem juros, ficaria com parcelas de, aproximadamente, R\$ 106,00, sendo basicamente R\$ 300,00 mais caro que o que eles haviam escolhido. Os estudantes discutiram que o aparelho vermelho, que custava R\$ 959,00, tinha mais a oferecer, mas que o custo-benefício do de R\$ 648,99 era bem melhor, sendo esta a escolha do grupo. Percebemos, assim, que os integrantes do Grupo 1 fizeram uma opção em que prevaleceram aspectos matemáticos.

Quando questionei se o Grupo 2 concordava com a escolha e os argumentos apresentados pelo Grupo 1, o estudante F. disse: “É um posicionamento bom! Mas se fosse eu, eu pegaria o mais caro!”. O Estudante P., por sua vez, argumentou que nem todo mundo possui dinheiro para comprar o mais caro. De toda forma, o posicionamento do Grupo 2 foi: “A gente pegaria o A03s [celular que apresentava o maior preço e, também, as melhores configurações], porque ele tem mais espaço. E os periféricos dentro do celular são melhores! E... e ele, *peraí*...ele ia durar mais! E mesmo sendo mais caro, mais confiável!”

O Estudante V., integrante do Grupo 2, que havia concordado com o posicionamento do grupo de escolher o celular que custava R\$ 959,00, no decorrer das discussões, mudou de opinião, dizendo: “Eu compro mais o celular pra falar com meus amigos, me divertir. Mas agora eu acabei pensando, se for assim... Eu uso mais o celular pra falar com meu pai e com meus amigos. Então eu não vejo mais questão de comprar o mais caro”. Mudar de ponto de vista durante as discussões é um dos aspectos oportunizados por momentos de diálogo, uma vez que os estudantes, tendo escuta ativa às falas dos colegas, podem refletir sobre eles, verificando se preferem permanecer com os seus posicionamentos ou se, avaliando outros, mudam as suas percepções.

Percebemos, a partir das discussões e das escolhas realizadas por cada um dos grupos, divergências nas escolhas. O Grupo 1 optou por comprar o celular mais barato, enquanto o Grupo 2 optou pelo celular que julgou ter as melhores configurações, ainda que com o preço mais elevado. Esse momento oportunizou o diálogo com os estudantes sobre as escolhas, que são individuais, bem como sobre os diversos aspectos que podemos levar em consideração no momento de tomar uma decisão.

Buscando ampliar as discussões presentes nos grupos, levei uma problemática para os estudantes:

Pesquisadora: Vamos pensar em uma situação de compra de um estojo... Vocês acham que um estojo muito, muito, muito mais caro, por exemplo, tem estojos que custam R\$ 300,00 reais, R\$ 400,00 reais. E tem estojos que custam R\$ 20,00 reais, R\$ 30,00 reais, R\$ 50,00 reais. Vocês acham que um estojo muito mais caro ou um estojo mais caro, ele...por ser mais caro, é melhor?

De imediato, os estudantes responderam que não. Posteriormente, o Estudante R. disse: “Depende! Normalmente quando ele é caro é... é pela qualidade, não muito pelo design. Também pelo o espaço do estojo, é... a qualidade”.

Sobre a utilização do cartão de crédito e de débito, os estudantes apresentaram certa dificuldade em expressar o funcionamento de cada um deles, sendo esse um dos aspectos que foram discutidos e esclarecidos nesse momento de diálogo.

Finalizada a síntese do Momento 2 na Escola A, apresentaremos, a seguir, a descrição do Momento 2 na Escola B.

5.2.2 Momento 2 – Escola B

Nesse encontro, havia oito estudantes na turma. Iniciei o Momento 2, na Escola B, resgatando com os estudantes o que havíamos discutido no encontro anterior, o Momento 1. Os estudantes retomaram as discussões realizadas e, assim, encaminhamo-nos para mais um momento de diálogo. Perguntei aos estudantes, desse modo, o que eles costumavam fazer quando estavam em suas casas. Os alunos apresentaram respostas como: brincar, dormir, subir em árvores, mexer no telefone, ir para a casa da avó, assistir no tablet e no celular, assistir televisão, jogar futebol, vôlei e queimado.

Dando continuidade a esse momento inicial com os estudantes, contabilizei, junto com eles, que sete foram as crianças que mencionaram o uso do celular e/ou tablet, expliquei a atividade que eles iriam desenvolver e solicitei que se dividissem em dois grupos. Nesse momento, auxiliei na divisão e na organização do espaço.

Assim que entreguei os anúncios nos quais constavam os três aparelhos, a Estudante M.A. disse: “Ô, tia, tem dois iguais!”. Perguntei, desse modo, se já havia dado tempo dos estudantes analisarem tudo. Eles responderam que não, e assim os grupos começaram a analisar e discutir sobre os três aparelhos apresentados.

O Grupo 1 não apresentou discussões aprofundadas, não analisou de forma específica as características de cada um dos aparelhos, bem como não verbalizou discussões sobre as formas de pagamento oferecidas. A maioria dos estudantes do grupo, desde o início, disse preferir o celular que apresentava as melhores configurações, afirmando que ele era o mais bonito, possuía mais gigas para instalação de aplicativos e para salvar fotos. Apenas o Estudante G. discordou da opinião do grupo, afirmando que preferia o aparelho mais barato.

No Grupo 2, por sua vez, os estudantes deram início ao diálogo identificando os aparelhos telefônicos que estavam postos nos anúncios publicitários, fazendo relação com celulares de seus familiares. A Estudante K. perguntou a um dos colegas do grupo se um dos aparelhos era bom, e ao mesmo tempo em que o colega

respondeu que sim, a Estudante M.E. ressaltou: “Sim, tem que ver o preço também”. Percebemos, desse modo, ainda que no momento inicial da discussão do grupo, a visualização de aspectos matemáticos e não-matemáticos que podem estar envolvidos em uma tomada de decisão. Os estudantes do grupo começaram a se posicionar, dizendo qual dos celulares escolheriam, ao passo em que alguns colegas foram chamando a atenção para o preço, com falas como:

Estudante K.: Esse tá mais caro!

[...]

Estudante H.: É, tá bom! Eu só não concordo com ele, porque...

Estudante K.: Por causa do preço, né?

Estudante J.: Pagar mais!

Decorrida a discussão, os estudantes optaram por escolher o celular que possuía mais gigas, cujo valor era de R\$ 959,00. Quando me aproximei do grupo, ouvi a Estudante J. dizer: “O valor é mais carinho...”. Então, estabeleci o seguinte diálogo com os estudantes:

Pesquisadora: Vocês analisaram o valor e que ele tem mais gigas.

Estudante J.: *Anram!*

Pesquisadora: Mas o valor dele aí, J. disse, ele é mais carinho, né?

Estudante J.: É!

Pesquisadora: Mesmo assim vocês comprariam ele?

Estudante M.E.: Se eu tivesse dinheiro, né? Porque se eu não tivesse dinheiro, eu compraria um usado.

Estudante K.: Eu também!

É possível perceber, a partir das falas dos estudantes, que, nas discussões, eles desenvolveram reflexões relacionadas ao ideal, ao que fariam caso tivessem condições de escolher, mas que possuíam, também, a compreensão de que, não havendo dinheiro para efetuar a compra que julgam ser a ideal, tomariam outras decisões, tais como comprar um celular usado.

Finalizadas as discussões nos grupos, organizamo-nos para o momento de socialização das discussões, no grande grupo. Nesse momento, foi possível perceber que os dois grupos optaram pelo mesmo celular, o que possuía uma melhor configuração, custando o maior preço. Ressaltamos que, conforme descrito anteriormente, no Grupo 1, o Estudante G., inicialmente, apresentou preferência por outro aparelho, o que custava R\$ 649,00, justificando a sua escolha pelo preço. Percebemos, desse modo, que, para esse estudante, prevaleceria o aspecto

matemático no momento da tomada de decisão, enquanto para os demais estudantes do grupo seriam mais importantes os aspectos não-matemáticos, as características dos aparelhos que estavam sendo analisados.

Dando continuidade às discussões, perguntei aos estudantes se, no momento de escolha do aparelho telefônico, eles prestaram atenção às formas de pagamento disponibilizadas. O Estudante G. respondeu, dizendo: “Eu acho que eu fui o primeiro a ver o preço!”. Percebemos, desse modo, haver certa incompreensão sobre o que são formas de pagamento. Expliquei que não estava falando do valor do aparelho, e sim das formas de pagá-lo e tentei verificar se os estudantes conseguiam identificar as possibilidades apresentadas nos anúncios, conforme diálogo que segue.

Pesquisadora: Pensando nesse primeiro celular de R\$ 648,99, quais são as formas de pagamento que são mostradas aí?

Estudante J.: À vista e no cartão!

Pesquisadora: À vista e no cartão! E ele divide em quantas vezes?

Estudante G.: E no crédito também!

Pesquisadora: Em 5x. O segundo celular divide em quantas vezes?

Estudante K.: 3.

Pesquisadora: O vermelho?

Estudante J.: É... 9.

Pesquisadora: 9! E o... de R\$ 669,00?

Estudante M.A.: 3!

Pesquisadora: Em três! Mas vocês estão vendo isso agora, não é?

Estudante G.: E com juros!

Pesquisadora: Vocês tinham prestado atenção nisso antes?

Estudante K.A.: Eu não!

[...]

Pesquisadora: [...] Vocês se atentaram a essas formas de pagamento? Sim ou não? Gente balançando a cabeça dizendo que não. Alguém prestou atenção nessas formas de pagamento?

Todos falam: Não!

[...]

Estudante G.: Também a letra é bem pequenininha.

Percebemos, a partir da observação dos diálogos estabelecidos nos grupos, que as formas de pagamento oferecidas não foram um fator decisivo no momento de efetuar a compra, possivelmente por ser uma situação fictícia. Em nossos cotidianos, ao efetuar compras, as possibilidades de pagamento são um fator que tendem a influenciar na decisão. Além disso, chamou-nos atenção a fala do Estudante G., que destacou o tamanho da letra que se referia às possibilidades de pagamento. No momento, essa fala não foi ampliada e levada para discussão, mas poderia se desencadear uma discussão entre estudantes e professor, no que se refere às “letras pequenas”, que muitas vezes não lemos, e que possuem informações importantes relacionadas à compra que está sendo realizada.

Aproveitei o diálogo sobre formas de pagamento para perguntar aos estudantes se, no cotidiano, elas influenciavam nas escolhas feitas por eles, e uma das estudantes participantes respondeu que sim, uma vez que é possível “parcelar no cartão”. Busquei saber, ainda, se eles sabem diferenciar os cartões de crédito e de débito, e a Estudante KA respondeu: “Porque um é dinheiro na conta e o outro não!”, fala que foi por mim sistematizada, de modo a tornar a explicação mais clara para os estudantes da turma como um todo.

Assim, finalizamos o Momento 2 na Escola B, compreendendo que, com o grupo de estudantes com os quais o estudo foi desenvolvido nessa escola, prevaleceram os aspectos não-matemáticos, o que não significa, necessariamente, que em suas escolhas diárias sejam esses sempre os aspectos que se sobressaíam. É preciso, primordialmente, possibilitar aos estudantes a percepção dos diversos fatores possíveis de serem levados em consideração no momento de realizar uma escolha, de modo que eles possam refletir sobre esses aspectos em suas vidas cotidianas.

Finalizada a síntese do Momento 2 na Escola B, na seção a seguir, apresentaremos a descrição do Momento 2 na Escola C.

5.2.3 Momento 2 – Escola C

Estavam presentes na turma, nesse dia, 20 estudantes. Iniciei o momento dialogando com eles sobre o dia da semana em que estávamos, sexta-feira. Assim, teríamos dois dias de descanso logo adiante, o sábado e o domingo. Perguntei, então, o que eles costumam fazer quando estão em suas casas. As respostas foram: assistir filmes, comer pipoca, ouvir música, jogar Free Fire no tablet, assistir televisão, jogar no celular, ler livros, jogar videogame, jogar bola, mexer no celular.

Após escutar os estudantes, dei continuidade ao diálogo, apresentando a eles a atividade planejada para o dia, que desenvolveríamos a seguir. Expliquei que cada um dos grupos receberia três panfletos com ofertas de celular e que, nos grupos, deveriam analisar e entrar em um acordo sobre qual dos aparelhos telefônicos cada um dos grupos compraria. Naquele dia, a turma, com bastantes estudantes, estava muito agitada, com brincadeiras e conversas paralelas. Sensibilizei a turma acerca da necessidade de colaboração, e demos continuidade à atividade proposta.

No Grupo 1, os estudantes analisaram, inicialmente, os preços de cada um dos celulares apresentados. Após explanação dos valores, o Estudante J. disse: “É, bora

comprar o mais barato”, possibilitando o entendimento de que, para ele, sobressaíram-se os aspectos matemáticos na tomada de decisão. Alguns componentes do grupo concordam com o Estudante J., enquanto outros discordam e buscam analisar mais características dos aparelhos apresentados, como a capacidade de armazenamento, ocorrendo diálogos como o abaixo exemplificado:

Estudante P.: Eu preferia o mais barato, mas se as pessoas não querem...

Estudante A.: *Bicha* doida!

Estudante J.: Gente, esse daqui...gente! Gente, esse daqui é o que mais tem qualidade!

Estudante Y.: Então, eu escolheria esse, é melhor! Esse tem mais gigas.

[...]

Estudante Y.: É melhor esse...que é melhor qualidade!

Estudante J.: E o barato vai travar mais rápido!

Dando continuidade às discussões, os estudantes do grupo continuaram apresentando dificuldade para entrar em um consenso. Enquanto uma parte dos integrantes fazia a defesa de que fosse comprado o celular que, segundo eles, possuía maior qualidade, que custava R\$ 959,00, outros componentes faziam a defesa de que fosse escolhido o aparelho telefônico mais barato. Buscando argumentar a favor do aparelho telefônico mais caro, a Estudante Y. disse “O barato pode travar, não pode ter muitas fotos”, ao passo que a Estudante P., apresentando uma experiência do ambiente familiar, respondeu: “O da minha mãe é barato e não trava, não aconteceu nada!”. Percebendo a dificuldade de chegar a um acordo, o Estudante J. tentou solucionar, dizendo: “Ô tia, a gente escolhe um no meio termo, nem um mais caro e nem um mais barato!”. Porém, todos os demais estudantes do grupo mostraram-se convencidos e de acordo com a compra do aparelho que custava R\$ 959,00, com exceção da Estudante P., que insistia na defesa pela compra do aparelho telefônico mais barato, que custava R\$ 648,99. Instaurava-se, naquele grupo, um clima de bastante conflito, pois os demais integrantes começaram a fazer comentários inadequados acerca de como deveria ser o modo de vida da Estudante P., tendo em vista a sua escolha pelo celular mais barato. A Estudante P., demonstrando insatisfação pelos comentários e, possivelmente também pela sua opinião não ter sido a da maioria, disse: “Escolhe qualquer um! Eu não tô ligando mesmo!”. Nesse momento, torna-se possível a percepção de que a Estudante P., expressou a sua perspectiva, porém ela não foi aceita pelo grupo, fazendo com que a estudante acabasse se distanciando da investigação que naquele momento

acontecendo, afirmando que o grupo poderia escolher qualquer um, que para ela não faria diferença.

No estudo desenvolvido por Faustino (2018), observamos situação semelhante, durante a proposição de uma atividade, pela pesquisadora, aos estudantes investigados, conforme podemos observar a seguir:

[...] diante da argumentação de Letícia, o estudante Luan se levantou e se dirigiu a outro grupo. Ao perceber que sua perspectiva não seria a selecionada, o estudante deixou o grupo e, por um momento, foi acompanhar a discussão em outro grupo. Em outras palavras, a intencionalidade do estudante começou a deixar a atividade, aspecto denominado por Alrø e Skovsmose (2004) de *zoomingout*¹². Isso aconteceu porque o estudante percebeu que sua perspectiva não seria seguida pelo grupo (FAUSTINO, 2018, p. 120).

Percebemos que no estudo desenvolvido por Faustino, o Estudante Luan, ao não ter a sua perspectiva aceita pelo grupo, dirigiu-se a outra equipe. O mesmo ocorreu com a Estudante P., no presente estudo. A garota, apesar de não procurar outra equipe, demonstrou a intencionalidade de começar a deixar a atividade, deixando a critério dos demais integrantes do grupo a escolha do celular, afirmando que para ela não havia diferença.

A pesquisadora, nesse sentido, diz que

Há alguns aspectos que podem fazer com que os estudantes coloquem sua intencionalidade em outras coisas que não a aprendizagem como, por exemplo, quando um clima de disputa e debate pode entrar em cena quando perspectivas não são reconhecidas (FAUSTINO, 2018, p. 77).

Aproximando-me do grupo, percebi a insatisfação da Estudante P. e também de outra participante, que não concordava mais em comprar o celular mais barato, mas sim o de valor intermediário, que custava R\$ 669,00, e dei a seguinte orientação:

Pesquisadora: Estou percebendo que está difícil entrar num acordo. Então, registrem o que vocês discutiram. [...] Quem acha que era melhor comprar tal celular e por quê? E quem acha que era melhor comprar tal celular e por quê? Agora, isso tem que ser discutido no grupo e só uma pessoa escreve. Combinado?

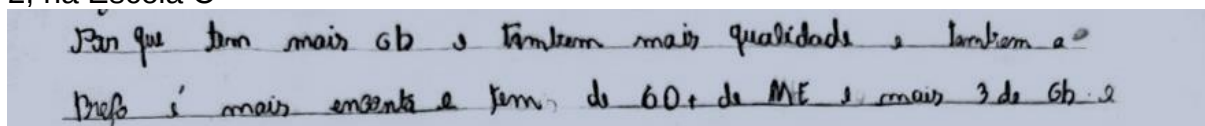
Desse modo, o grupo conseguiu se organizar e registrar as opiniões dos integrantes. Vale ressaltar que foi o único momento em que os grupos não

¹² Alrø e Skovsmose (2004) definem o *zooming-outs* como uma postura de distanciamento, quando as intenções dos estudantes não estão mais voltadas para a atividade que se desenvolve.

conseguiram entrar em um consenso, sendo necessária a minha mediação, alterando o comando inicial, para que pudessem concluir a atividade e dialogar. Mais uma vez, destacamos que as tomadas de decisão são individuais e que existem momentos em que, de fato, as opiniões e os pensamentos não convergem, pois as nossas experiências pessoais, bem como o modo de pensar, conduzem para determinados pensamentos e pontos de vista que podem ser diferentes dos escolhidos por outras pessoas.

A seguir, podemos observar o registro da escolha deste grupo, observando que está escrita apenas a resposta da maioria, e abaixo dela, o nome das duas estudantes que discordavam da opinião registrada.

Figura 13: Registro feito pelo Grupo 1, referente às discussões realizadas no Momento 2, na Escola C



Legenda: Porque tem mais GB e também mais qualidade e também o preço é mais em conta e tem de 60+ de ME e mais de 3 de GB.

Fonte: Dados da pesquisa.

Possivelmente, as estudantes, ao não terem a sua perspectiva aceita pelos demais componentes do grupo, não quiseram registrar a opinião que possuíam, ainda que eu tenha orientado que era possível fazer ambos os registros, uma vez que o grupo não havia entrado em um consenso.

No Grupo 2, por sua vez, os estudantes iniciaram o momento de discussão analisando os três celulares, observando os seus preços e características. Nesse grupo, os estudantes observaram uma informação disponibilizada no panfleto que, até então, não tinha sido observada pelos demais grupos: a classificação do aparelho, de acordo com outros usuários que efetuaram a compra, a partir da quantidade de estrelas indicadas no anúncio.

Um dos estudantes, nesse momento do diálogo, disse: “Esse aqui já elimina. Porque esse aqui é quatro estrelas, quando esses dois são cinco estrelas”. Os estudantes continuaram discutindo, até que um deles, o Estudante M., disse: “Deixa eu falar! Deixa eu falar, [...] Olha, a gente pode comprar esse aqui, porque esse aqui ó...”. O Estudante estava referindo-se ao celular que custava R\$ 669,00. Perguntei, então, o motivo pelo qual ele considerava que o grupo deveria optar por aquele

aparelho, e outro estudante do grupo respondeu que “ele é o mais barato”. Vale destacarmos que não tratava-se do aparelho celular mais barato, mas sim do que possuía um preço intermediário, entre os três que foram apresentados. Posteriormente, ocorreu o seguinte diálogo no grupo:

Estudante não identificado: Eles *tão* perto das estrelas também, ó! Tão perto ó!

Estudante M.: Não, mas a estrela não vale nada não. O que vale é o preço! [...]

Pesquisadora: M. tá dizendo assim: “As estrelas não valem nada, o que vale é o preço!” Vocês concordam?

Alguns estudantes falam: Não!

Quando questionei aos estudantes o motivo de terem dito que não concordavam que “as estrelinhas” não importavam, referindo-me à avaliação do aparelho por outros usuários, um deles me respondeu que outro aparelho era mais tecnológico, parecendo não compreender a indicação fornecida pela avaliação, que não se referia ao nível de tecnologia que os aparelhos possuíam, mas sim à avaliação de outros usuários que já compraram o aparelho.

Os estudantes continuaram discutindo, analisando os aparelhos telefônicos, as características que possuem, os valores, bem como as opções de parcelamento. Nesse momento, um dos estudantes, cujo nome não conseguimos identificar no momento da transcrição, percebendo que um dos alunos não estava se colocando, dirigiu-se a mim, dizendo: “Ei, Tia! C. não falou nada!”. Perguntei ao estudante, em seguida, qual celular ele achava que deveria ser comprado, e ele disse que não sabia. O Estudante M., então, disse: “Oxe, tem que falar!”. Percebemos, desse modo, que no decorrer da discussão os estudantes buscaram perceber as perspectivas um dos outros, estabelecendo contato com colegas que percebiam que estavam se colocando menos nas discussões. Consideramos esse um momento importante nos diálogos promovidos nos grupos, a percepção de que, mesmo não necessariamente concordando com o que o colega teria a dizer, fazia-se importante ouvi-lo e conhecer as suas perspectivas.

A discussão seguiu, até que os estudantes chegaram no seguinte diálogo:

Estudante NI.: Bota a mão no vermelho quem gosta do vermelho! Três! Já ganhou!

Estudante NA.: Eu não quero o vermelho não!

Estudante NI.: A gente vai no vermelho!

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

Estudante NA.: A Tia disse que tem que concordar todo mundo! Bora conversar mais um pouquinho.

Os estudantes não conseguiram entrar em um consenso, de modo que repeti a orientação que dei no grupo anterior, que eles registrassem as discussões, colocando a opinião de cada um sobre qual celular deveria ser comprado. Eles, então, adotaram outro posicionamento, como podemos observar no diálogo a seguir.

Estudante não identificado: Bota todo mundo vermelho logo!

Estudante não identificado: Bora! Bora no vermelho!

Estudante não identificado: Todo mundo vermelho logo.

Percebemos, assim, que os dois estudantes que não estavam concordando com a compra do aparelho mais caro cederam diante da opinião da maioria, ainda que não fique evidente, nos diálogos estabelecidos, que essa realmente era a vontade deles.

No Grupo 3, os estudantes iniciaram o momento de diálogo comparando os três celulares apresentados, como podemos observar a seguir.

Estudante R.: Vamos comparar! Esse aqui é mais barato! Por isso a gente compraria esse, e também porque a câmera é melhor!

Estudante não identificada: Qual é o barato?

Estudante R.: 64 gigas e esse tem 32.

Estudante não identificada: Tu *achou* mais barato qual?

Estudante R.: Esse é mais barato! Mas esse é melhor.

Dando continuidade às discussões, no grupo, em determinado momento a Estudante R. dirigiu-se a mim, dizendo: “Ô Tia! É melhor a gente escolher o vermelho”. É como se, em determinados momentos, alguns estudantes buscassem a minha validação ou intervenção, havendo certa dificuldade ou falta de hábito de dialogar entre os pares.

A discussão no grupo continuou e os estudantes foram expondo os seus pontos de vista. Como exemplo, apresentamos a fala da Estudante R., que disse: “Tu *preferia* qual? Ó... o vermelho, além dele ser mais caro...ele é melhor. Então pra trabalho, eu investiria nesse. Mas como esses são quase iguais, se for só pra usar mesmo a gente queria o mais barato. Entendeu?”.

Nesse momento, a Estudante R., além de estabelecer contato com outro colega, demonstrando interesse pelo que ele pensava e também buscando perceber a sua perspectiva, posicionou-se, dizendo a decisão que tomaria. Chamou-nos

atenção, ainda, nessa fala da Estudante, a percepção de que, para trabalho, ela investiria no aparelho mais caro, mas que se fosse só para uso pessoal, compraria o mais barato. Para a garota, desse modo, sendo o trabalho uma prioridade, algo que exigiria mais funções de um aparelho, valeria a pena comprar um celular com mais funções e armazenamento, enquanto que, para uso pessoal, não.

Mais adiante, a Estudante R. continuou defendendo o seu pensamento e buscando perceber as perspectivas dos colegas, como podemos observar no extrato a seguir:

Estudante R.: “Ó, vem cá! Vê só! Vê se esse dá pra vocês! Ó... esse aqui pra trabalhar é muito melhor, porque ele sendo caro é muito bom! Mas caso for pra usar mesmo, como esses dois são quase iguais...eu investiria no mais barato. Entendeu? Posso falar isso? Quer escrever? Tá!

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

Estudante R.: Então, todos vocês concordam? Tu concorda?

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

Estudante R.: Pronto! É isso!

Alguns integrantes do grupo pareciam, ainda, não estar decididos acerca da escolha, e a Estudante R., mais uma vez, se colocou dizendo:

Estudante R.: Tu acha melhor esse mesmo? (Inaudível) Ou esse tá bom? Ó, porque eu *tava* pensando assim, esse aqui pra caso eu use pra trabalhar no celular. Né não, G.? Esse aqui é melhor, vale a pena investir nele porque ele tem muitas variedades boas. Já esses dois, eles são muito parecidos! Tanto em funções, tanto em...personalidade e beleza. Só que um é mais barato do que o outro. Então eu investiria no mais barato. Entendeu? Entendeu? O que é que você acha?

Destacamos que a Estudante, apesar de expressar o seu ponto de vista e apresentar argumentos que justificam as suas escolhas, colocou-se em uma posição de escuta ativa, de respeito à opinião dos colegas, sempre perguntando o que eles achavam do que estava sendo discutido, de modo que buscassem entrar em um consenso.

Finalizada a discussão no grupo, foi feito o registro de que a escolha do celular, pela equipe, dependeria da finalidade com a qual ele seria utilizado.

O Grupo 4 iniciou a discussão e análise dos aparelhos telefônicos chamando a atenção para o aparelho que custava R\$ 959,00, afirmando que ele era mais caro, mas era melhor. Assim, de imediato, todos os integrantes do grupo pareciam já optar por esse aparelho, usando como ponto de análise as características dele, bem como referências pessoais, a partir de familiares que possuem um aparelho semelhante.

O Estudante R. posicionou-se, dizendo: “Com 64 gigas de memória, lugar para dois chips, ele é vermelho, com self 5mp. Ele não é um dos mais baratos, mas é muito bom! É avaliado com 5 estrelas”. O Estudante V., por sua vez, avaliou, dizendo: “Tá certo! Tá certo! Essa é a decisão do grupo”.

Finalizadas as discussões nos grupos, os estudantes retornaram para o grande grupo, para o momento de socialização. Nesse momento, os grupos não apresentaram, de forma geral, pontos de discordância, concordando com o que ia sendo colocado pelos grupos.

Sintetizando as discussões, estabelecemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Gente, então vejam só! Quando a gente vai tomar uma decisão...quando a gente vai comprar algo ou até quando a gente vai escolher algo pra nossa vida, tem vários elementos que a gente leva em consideração. Vocês hoje me falaram de cor, me falaram de capacidade...que são os gigas, me falaram de qualidade, me falaram de preço. Me falaram de que mais?

Estudante M.: De câmera!

Pesquisadora: Da câmera. Mais alguma coisa? Do parcelamento, ou seja, das formas do pagamento. Das funções. E muitas vezes, não é o preço que a gente vai levar em consideração, é o uso que a gente vai fazer do que a gente vai comprar.

Dialogamos, ainda, sobre as possíveis formas de pagamento possíveis de serem utilizadas para a compra dos aparelhos, tais como o cartão de crédito, o dinheiro, o pix, bem como sobre as opções de parcelamento. Os estudantes afirmaram, nesse momento, que em suas vidas prestam mais atenção ao valor total do produto do que às parcelas que serão pagas. Apesar de tal afirmação, o Estudante M., no momento de discussão nos grupos, chamou a atenção dos estudantes para a possibilidade de parcelamento, dizendo “são cinco de R\$ 129,00”, parecendo se ater mais ao valor da parcela do que ao valor total do produto. Desse modo, ressaltamos a importância de dialogar com os estudantes em sala de aula, no que se refere aos parcelamentos, sobre a importância de observar o valor total dos produtos, de verificar as reais condições de efetuar a compra, bem como destacar a importância de ter um controle mensal de gastos.

Finalizando a descrição do Momento 2 na Escola C, reiteramos que percebemos uma diversidade de perspectivas sendo apresentadas pelos grupos analisados na referida escola, indo desde grupos que escolheram o celular com as melhores características, os que optaram pelo mais barato e, também, aqueles que afirmaram depender do uso que o celular teria. Aspectos matemáticos e não-matemáticos foram analisados pelos estudantes.

Adiante, apresentaremos a descrição do Momento 2 na Escola D.

5.2.4 Momento 2 – Escola D

Havia 28 estudantes na turma no dia em que realizamos o Momento 2. Iniciei o diálogo lembrando os nomes dos estudantes. Após esse resgate, retomei com eles o encontro anterior, e eles resgataram discussões como consciência, consumo, consumo consciente, não comprar itens repetidos, ato de economizar, não praticar o consumo excessivo.

Dando continuidade, perguntei o que os estudantes da turma gostavam de fazer quando estavam em casa, e as respostas versaram sobre assistir televisão, jogar no computador e no celular, assistir a vídeos na internet, tomar banho de piscina, ler livros, dormir, mexer no celular, etc. Em seguida, pedi que levantassem a mão aqueles estudantes da turma que possuíam celular. A maior parte levantou a mão, relatando experiências relacionadas a celulares que tinham no momento ou que já possuíam.

Após ouvir os relatos dos estudantes, expliquei a atividade que seria desenvolvida e orientei acerca da divisão dos grupos.

Assim como no Momento 2 das escolas anteriormente descritas, expliquei aos estudantes que cada um dos grupos formados receberia três panfletos com anúncios sobre celulares e que, nos grupos, eles deveriam entrar em um consenso sobre qual celular comprariam e por qual/quais motivos.

O Grupo 1 iniciou a análise com cada estudante participante dizendo qual dos três aparelhos telefônicos escolheria. Chamou-nos atenção, durante a discussão acerca da escolha dos aparelhos, a fala da Estudante L., que disse: “Então como podemos ver, ele teve uma promoção. Antes ele era R\$ 999,00 reais, e agora ele tá R\$ 649,00”, referindo-se ao aparelho com o menor preço, dentre os apresentados. A Estudante foi a primeira, dentre todos os estudantes das escolas analisadas, que destacou o preço anterior do produto, sendo essa a estratégia da ancoragem, uma técnica de vendas que utiliza referências para dar uma base de comparação ao cliente, fazendo-o acreditar que está fazendo um bom negócio, uma vez que o produto baixou de preço. Consideramos importante que, ao discutir a EF com os estudantes essa e outras técnicas de vendas sejam trabalhadas, adequando o aprofundamento da discussão à faixa etária dos alunos, de modo que eles, compreendendo tais técnicas, consigam percebê-las nas situações de consumo nas quais estiverem envolvidos, de modo que elas, possivelmente, exerçam menos influência em suas decisões.

Outro ponto observado pelo Grupo, que até então não tinha sido pontuado em discussões anteriores, foi o estabelecimento no qual cada um dos aparelhos telefônicos estava sendo vendido.

A Estudante LU., fazendo a defesa de que deveria ser comprado pelo grupo o aparelho mais barato, argumentou da seguinte forma: “Esse daí tá...barato! E a gente tem que escolher um que seja bom pra gente pagar à vista! Porque se não, a gente vai ficar cheio de parcelamento pra pagar!”, parecendo fazer relação com o que foi anteriormente discutido, no Momento 1. Chamamos a atenção para o fato de que, durante as discussões, não buscamos defender ou repudiar formas de pagamento, mas sim possibilitar reflexões e olhar crítico acerca do mais adequado e possível a ser feito, a depender da situação vivenciada. Finalizadas as discussões, o Grupo 1 optou por comprar o celular que custava R\$ 649,00, o mais barato, entre os três que foram apresentados.

No Grupo 2, por sua vez, os estudantes iniciaram o diálogo apresentando marcas diversas de celulares, indo além da que estava apresentada nos panfletos, relatando suas experiências pessoais acerca dos celulares mencionados e elencando suas qualidades e seus defeitos. Posteriormente a esse diálogo inicial, os integrantes do grupo começaram a analisar os panfletos, e uma das estudantes argumentou: “E por mais que seja mais caro, é...ele parcela em nove vezes, sem juros. Então (Inaudível) muito mais barato. Então, eu prefiro comprar uma coisa mais cara e de qualidade, do que comprar uma coisa barata”. Nessa fala, destacamos o parcelamento mencionado pela estudante, que dá a ideia de um poder de compra maior do que se não houvesse a opção de pagar de forma parcelada. Uma das discussões que defendemos que seja feita em sala de aula, conforme mencionado na descrição do Momento 2 na Escola C, é essa chamada de atenção para a necessidade de registro de gastos, de modo que as compras, ainda que feitas de forma parcelada, estejam dentro do controle do orçamento familiar mensal. Posteriormente às discussões, o Grupo 2 optou por realizar a compra do celular que custava R\$ 959,00, o que possuía o valor mais alto, dentre os três aparelhos que foram apresentados.

O Grupo 3 iniciou o diálogo observando os estabelecimentos nos quais estavam sendo vendidos os aparelhos telefônicos e comparando os preços dos produtos. Os integrantes do grupo analisaram, ainda, as características de cada um dos aparelhos, as formas de pagamento e as opções de parcelamento oferecidas. Um novo ponto de análise surgiu nesse grupo, quando a Estudante M. disse: “Esse aqui

tem proteção contra roubo”, referindo-se a um dos celulares. Até então, nenhum dos estudantes havia chamado a atenção para essa especificidade oferecida na venda. Finalizadas as discussões, o grupo optou pelo aparelho que custava R\$ 649,00, o mais barato.

No Grupo 4, os estudantes iniciaram o diálogo apresentando o celular que comprariam, tomando como base experiências pessoais e comparações dos celulares apresentados com os aparelhos que eles possuíam. Um dos integrantes do grupo, apresentando a sua preferência pelo celular que custava R\$ 959,00, disse: “*Peraí, quem concorda comigo? Porque esse é mais moderno, tecnológico e não acaba a bateria mais rápido*”. Após as análises pelos integrantes do grupo, os estudantes optaram pelo celular que custava R\$ 959,00, o mais caro dentre os três apresentados.

No Grupo 5, os estudantes levaram em consideração, nas discussões em grupo, as características dos três aparelhos telefônicos, bem como as opções de pagamento e de parcelamento, optando pelo celular que possuía, segundo eles, mais funcionalidades, o de R\$ 959,00.

O Grupo 6, último grupo formado na Escola D, analisou os preços dos celulares apresentados, bem como as suas características. Para eles, havia uma diferença entre o aparelho que custava R\$ 649,00 e o que custava R\$ 669,00, sendo este último um pouco mais avançado. Desse modo, os estudantes da equipe, após as discussões, optaram por escolher o celular de R\$ 669,00, sendo esse o único grupo, dentre todos de todas as escolas, o que fez tal escolha. Ressaltamos que, apesar dos estudantes afirmarem que os dois celulares possuíam alguma diferença, tratava-se do mesmo aparelho telefônico, com exatamente as mesmas características, de modo que escolher o de valor mais alto significava, apenas, pagar mais caro pelo mesmo produto, nesse caso.

Finalizado o momento de discussão nos grupos, reunimos todos os estudantes novamente, para socialização das discussões realizadas.

O Grupo 1, ao socializar com os demais estudantes da turma a escolha feita pelos seus integrantes, anunciou a opção pelo celular mais barato, trazendo novamente a discussão que tiveram no grupo, de que seria mais interessante pagar à vista, para não ficar com muitos parcelamentos. Nesse momento, questionei à turma:

Pesquisadora: Deixa eu só perguntar uma coisa pra sala, pra ficar mais claro. L. disse assim: A gente aprendeu na última sessão que é melhor comprar à vista. Todo mundo concorda com isso?
Todos falam: Não!

O Estudante R., inclusive, levou para discussão a necessidade que surgiu no momento da pandemia, dos estudantes possuírem celular, tablet ou computador, de modo que fosse possível participar das aulas online, e que em determinadas situações as famílias não tinham como comprar à vista, precisando adquirir os produtos, que se tratavam de uma necessidade para o momento, de forma parcelada. Sistematizei a discussão com os estudantes a partir da seguinte fala:

Pesquisadora: Sim! Então ele vai lá e compra no cartão de crédito! Então, eu acho que o principal do encontro anterior é a gente pensar assim, eu preciso disso? É uma urgência? Eu tenho que comprar no cartão? Existem outras possibilidades? Tá? E aí eu trouxe essa fala só pra gente deixar claro que ninguém tá condenando o uso do cartão de crédito. Não é algo proibido, sabe? Não é algo que a gente não pode fazer de jeito nenhum. Mas para a gente pensar bem, antes da gente tomar as decisões.

Chamamos a atenção, ainda, para o Grupo 3, no momento em que fez a socialização, que apresentou como uma das justificativas para a compra do celular de R\$ 649,00 a seguinte: “Porque ele tem garantia, e caso ele seja roubado...ele tem a garantia”. Nesse momento, estabeleci o seguinte diálogo com a turma:

Pesquisadora: Deixa eu dizer uma coisa pra vocês. Aqui no anúncio desse celular, vocês que estão com ele... É esse aqui, R\$ 648,99, diz assim, olhem: Incluir garantia estendida e proteção roubo e furto. Isso quer dizer que ele já tem garantia?

Todos falam: Não!

Pesquisadora: Quer dizer que é possível incluir. Então esse celular que vocês escolheram, ele não tem a garantia. Daí a importância quando a gente vai comprar algo, da gente ler com muito cuidado. Porque a gente pode entender que tem coisas que ele não tem. Mas além da garantia, vocês me disseram uma outra coisa. Foi o quê?

Estudante M.: Foi que também...ele é mais barato e dá pra comprar outras coisas, como: fone, ou se não vir no...na caixa.

O grupo 6, por sua vez, apresentou a opção pelo celular que custava R\$ 669,00, afirmando que ele possuía alguns avanços em relação ao aparelho mais barato, que custava R\$ 649,00. Nesse momento, questionei à turma: “Deixa eu perguntar uma coisa, para o grupo dos meninos e para todo mundo, tá? Os meninos disseram assim: ‘a gente escolheu o de R\$ 669,00, porque ele é um pouco melhor do que o outro, que é esse aqui!’ Isso está correto?”

O Estudante A., pertencente ao Grupo 6, argumentou, então, que a classificação do aparelho pelos usuários (quantidade de estrelas) era diferente. O

aparelho de R\$ 669,00 possuía cinco estrelas, enquanto o de R\$ 649,00 possuía quatro.

Os estudantes, então, começaram a apresentar experiências em sites de compras diversos, nos quais as avaliações feitas pelos usuários influenciaram eles e suas famílias nas compras que realizaram, sendo essa uma das discussões que não estava inicialmente planejada, mas que se desenvolveu com a turma a partir de elementos apresentados pelos estudantes.

Percebemos, assim, na Escola D, que os grupos apresentaram escolhas diferenciadas, alguns optando pelo celular mais barato, prevalecendo os aspectos matemáticos na tomada de decisão, outros optando pelo celular mais caro, levando em consideração e deixando sobressair os aspectos não-matemáticos no momento da escolha, enquanto outro grupo, ainda, optou pelo celular que apresentava um preço intermediário, justificando sua escolha pela classificação do aparelho por usuários que já efetuaram essa compra. Destacamos, ainda, a análise pelos grupos de aspectos que anteriormente não haviam sido levados em consideração, como o estabelecimento no qual o produto estava sendo comprado e o valor anterior do produto, que estava posto no anúncio.

Feita a descrição do Momento 2 na Escola D, apresentaremos, a seguir, a síntese deste momento nas quatro escolas participantes do estudo.

5.2.5 Síntese do Momento 2 nas quatro escolas participantes do estudo

O Quadro 4, a seguir, sintetiza as ideias discutidas no Momento 2, nas quatro escolas com as quais o estudo foi desenvolvido.

Quadro 4: Síntese das discussões realizadas no Momento 2, nas Escolas A, B, C e D

O que gostam de fazer quando estão em casa?	Qual celular escolheram para compra?
Ver tv, comer, dormir, jogar bola, mexer no celular, jogar videogame, subir em árvores, brincar, jogar no tablet, escutar música, ler um livro...	Dos 13 grupos analisados, em oito grupos prevalecem aspectos não-matemáticos, escolhendo o celular pelas melhores configurações que possuía. Três grupos selecionam o celular mais barato – aspectos matemáticos. Um grupo escolhe o celular com preço intermediário, baseando-se na avaliação do aparelho por outros usuários. Um grupo não consegue entrar em consenso sobre a compra.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Momento 2, intitulado “Qual celular escolher?” apresentava potencial para discussão de aspectos matemáticos e não-matemáticos envolvidos em uma tomada de decisão, formas de pagamento e parcelamento, bem como sobre produtos financeiros como os cartões de crédito. Desde o início, evidenciamos para os estudantes que não havia “certo” ou “errado” nas tomadas de decisão, buscando tranquilizá-los e deixá-los à vontade, no que se referia às suas possíveis escolhas. De fato, o mais importante nesse momento eram as discussões propiciadas, um momento rico de aprendizagem e de diálogo entre pares.

Ressaltamos, no que se refere à discussão sobre aspectos matemáticos e não-matemáticos envolvidos em uma tomada de decisão que, apesar de termos pontuado que, em determinados grupos, prevaleceram os aspectos matemáticos na tomada de decisão, nas situações em que eles optaram por efetuar a compra do celular que possuía o menor preço, pode ter havido influência, também, da situação financeira nas decisões. Dizemos isso porque, em determinadas situações da vida, tomamos decisão não necessariamente porque consideramos mais importante observar o preço do produto do que a qualidade do mesmo, mas sim porque, naquele momento, é o que é possível de ser comprado, diante das condições que possuímos.

No presente estudo, não temos elementos para afirmar, a partir da fala dos estudantes, se foi a situação financeira quem exerceu influência na tomada de decisão, mas deixamos como hipótese e como sugestão de investigação para estudos futuros a serem desenvolvidos. Assim, quando os estudantes optaram pelo celular de menor valor, afirmamos que prevaleceram os aspectos matemáticos na tomada de decisão, mas consideramos importante expressar a compreensão da discussão nesse momento realizada.

No início do Momento com os estudantes, buscando estabelecer contato e realizar a discussão sobre celular, perguntei o que eles gostavam de fazer quando estavam em suas casas. Como mencionado durante a descrição do Momento 2 em cada uma das escolas, os estudantes apresentaram respostas diversas e, dentre elas, surgiu o uso de aparelhos tecnológicos, tais como o computador, o tablet e o celular.

Ao propor aos estudantes a análise de três anúncios que envolviam a venda de aparelhos telefônicos, buscávamos verificar quais aspectos seriam mais levados em consideração, por cada grupo formado, no momento de tomar uma decisão. A orientação de que o grupo deveria entrar em um consenso explica-se porque, assim,

cada estudante teria que se mobilizar para argumentar, justificando as suas escolhas para os demais integrantes da equipe.

Ao observar o desenvolvimento do Momento 2 nos grupos das quatro escolas participantes do estudo, percebemos as seguintes escolhas:

Quadro 5: Escolhas dos grupos referentes à compra do celular, no Momento 2

Momento 2				
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Celular que custava R\$ 648,99	1	0	0	2
Celular que custava R\$ 669,00	0	0	0	1
Celular que custava R\$ 959,00	1	2	2	3
Grupo não conseguiu entrar em consenso	0	0	1	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos, a partir do Quadro 5, acima, que, com os estudantes participantes pesquisados, prevaleceram os aspectos não-matemáticos na tomada de decisão. Dos 13 grupos participantes do estudo no Momento 2, nas quatro escolas, oito deles optaram pelo aparelho telefônico que apresentava as melhores configurações e, também, o maior preço, R\$ 959,00. Percebemos, ainda, três grupos que optaram pelo aparelho mais barato (R\$ 648,99), prevalecendo os aspectos matemáticos na tomada de decisão, um grupo que, levando em consideração a classificação do aparelho por outros usuários, optou pelo celular que apresentava valor intermediário (R\$ 669,00) e um grupo que não conseguiu entrar em consenso na escolha.

Para além das escolhas apresentadas pelos grupos, chamamos a atenção para a importância de atividades como a proposta, que permitem aos estudantes analisarem, argumentarem, exporem os seus pontos de vista e, também, ouvir a opinião dos colegas. Momentos como esse permitem a chamada de atenção para aspectos que poderiam, anteriormente, passar despercebidos pelos estudantes em um momento de escolha.

Além disso, conforme apresentado na descrição dos momentos, ressaltamos a riqueza de momentos como esse, em que os estudantes são colocados como protagonistas de seus processos de aprendizagem, de modo que as discussões puderam ir além do que estava previamente planejado, a partir de elementos trazidos pelos estudantes. Como exemplos, mencionamos a observação da avaliação dos aparelhos por usuários que já haviam efetuado a compra, a partir das “estrelinhas” presentes no anúncio, dando margem para a discussão da observação de tais

avaliações em compras realizadas em diversos sites da internet, bem como sobre o seguro que, para os estudantes, estava incluso no valor do produto.

Feita a síntese do Momento 2 nas quatro escolas participantes do estudo, apresentaremos, a seguir, os atos dialógicos percebidos nessa etapa das situações de diálogo propostas aos estudantes.

5.2.6 Atos dialógicos presentes no Momento 2

Para discutir os atos dialógicos presentes no Momento 2, exemplificaremos com extratos, no decorrer dos diálogos analisados em cada uma das escolas, nos quais foi possível identificar a presença de tais elementos.

Iniciamos a análise dos atos dialógicos presentes no Momento 2, nas quatro escolas analisadas, a partir do olhar para o ato de “estabelecer contato”. Enquanto pesquisadora, em todos os momentos em que busquei deixar os estudantes confortáveis em suas posições, bem como ouvi atentamente, respeitei e considerei as perspectivas por ele apresentadas, estava sendo colocado em prática tal elemento. Podemos exemplificar com os seguintes extratos:

Pesquisadora: Hoje eu vou perguntar diferente! Vou perguntar assim: Quando vocês estão em casa...e aí eu vou pedir que cada um fale, mas também saiba a vez do outro de falar pra gente poder ouvir todo mundo, tá bom? Quando vocês estão em casa, o que é que vocês gostam de fazer?

Pesquisadora: Dormir! Ok! Muito bem! É... eu ouvi algumas pessoas falando sobre... Quem falou de brincar? Brinca de quê?

Conforme já discutimos anteriormente, apesar dessas falas terem sido extraídas da parte inicial do Momento 2, em duas escolas distintas, no decorrer das discussões, é possível ir estabelecendo contato com os pares, não sendo algo exclusivo do primeiro contato.

Além de ter conseguido estabelecer contato com os estudantes, eles, entre si, também puseram em prática o ato dialógico de estabelecer contato, como podemos observar a seguir, na Escola A, quando, em um dos grupos, os estudantes conversavam sobre o tempo em que precisariam juntar dinheiro para adquirir um dos celulares:

Estudante D.: Deixa eu ver o preço do vermelho [...]

Estudante V.: Se juntar a mesada por um ou dois anos.

Estudante C.: Acho que dois anos!

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

Estudante V.: Se cada mês eu ganho 5 reais.

Estudante D.: Cada mês tu *ganha* 5 mil reais?

Estudante V.: Cinco reais!

Estudante D.: Ah, cinco reais!

Estudante C.: E tu *ganha* quanto?

Percebemos, nesse diálogo, que cada estudante apresentava interesse pelo que estava sendo abordado por cada um dos colegas participantes, ouvindo atentamente e fazendo perguntas, possibilitando que o diálogo fosse se estabelecendo durante as discussões.

O ato dialógico de perceber, por sua vez, também esteve presente nos momentos de diálogo promovidos entre os estudantes. Eles, de modo geral, participaram das discussões propostas e expressaram as suas perspectivas, de modo que elas pudessem ser analisadas e discutidas pelos demais integrantes do estudo. Para discussão, apresentamos o trecho a seguir, de um dos grupos da Escola A:

Estudante C.: Mas por que tu *preferia* esse?

Estudante V.: Eu preferia esse porque tem mais...mais coisas. E tem, por exemplo, mais *aplicativo*, o Google, e esse é mais rápido.

Estudante C.: Eu não! Eu preferia esse...eu preferia o mais caro porque ele é o mais confiável, ele...tem 64GB. Então, ele é maior! E pra mim que uso mais o celular pra jogar, então eu preciso de mais espaço.

Percebemos, a partir da pergunta feita pelo Estudante C. que ele, além de manter o contato, demonstrando interesse pelo que estava sendo dito pelo colega V., buscou perceber as suas compreensões e perspectivas. Desse modo, questionou e motivou os estudantes a expressarem as suas perspectivas. O Estudante V., então, expressou a sua perspectiva, da qual o Estudante C. discordou, apresentando, também, os seus argumentos.

Ainda sobre o ato dialógico de perceber, podemos identificar, na Escola D, o seguinte trecho:

Estudante M.: Fala, I.! A tua opinião! Fala, I.!

Estudante I.: Falar o quê?

Estudante M.: Qual tua opinião!

Estudante I.: Eu já falei!

Estudante M.: Tá! Então, na minha opinião, eu escolheria o primeiro, é... esse aqui!

Estudante I.: Eu escolheria...deixa eu ver!

Estudante M.: Eu escolheria esse...o vermelho. Porque mesmo ele sendo mais caro, eu acho que seria um...como é que eu posso dizer? Seria tipo, uma melhoria!

Nele, a Estudante M. buscou perceber a opinião do Estudante I., pedindo que ele falasse. O estudante disse que já havia falado e a Estudante M. apresentou a sua perspectiva, possibilitando que ela fosse percebida pelos demais integrantes do grupo. Nesse momento, podemos perceber também o ato dialógico de posicionar-se, uma vez que a Estudante M., ao expressar a sua perspectiva, também posicionou-se em relação ao pensamento que possuía.

Ainda na Escola D, podemos exemplificar outro momento em que uma estudante buscou perceber a perspectiva de outra, conforme o trecho a seguir:

Estudante não identificada: Então, I.! É...por que você não compraria esse?
Estudante I.: Porque esse daí pode ser bem caro, né! (Inaudível) mas esse aqui...mas esse aqui tem mais tecnologia, os gigas são maiores. A câmera muito melhor!

Destacamos como interessante e positivo, nas discussões promovidas nos grupos, o entendimento de que, além de ter a oportunidade de expressar seus pontos de vista, os colegas precisam saber ouvir os outros, aprendendo com seus pares. Além de compreender a importância de ouvir, os estudantes foram além, perguntando aos estudantes, quando eles não se colocavam.

Ressaltamos, ainda, que em alguns grupos tais atitudes de buscar conhecer as perspectivas dos outros aconteceram de forma mais enfática, em outros menos. Na Escola B, Grupo 1, por exemplo, conforme discutido anteriormente, as discussões não aconteceram de forma aprofundada, com as análises que propomos que fossem feitas pelos estudantes. Acreditamos, nessas situações, que pode haver influência das atividades costumeiramente desenvolvidas na escola.

Há estabelecimentos de ensino que já possuem o hábito de propiciar momentos de discussão em grupo, de dar voz aos estudantes e estimular os mesmos a expressar os seus pontos de vista, enquanto há outros nos quais o ensino ocorre numa perspectiva mais tradicional, com o professor falando e os estudantes ouvindo.

Assim, quando os estudantes são colocados diante de uma situação diferente daquelas a que eles estão habituados, há certa resistência, o que não significa impossibilidade do desenvolvimento desse tipo de atividade com esses estudantes, sendo essa uma construção paulatina.

O ato dialógico de reconhecer, conforme discutido anteriormente, envolve o detalhamento de perspectivas que foram percebidas, com esforços de explicação e delineamento de ideias. Na Escola D, apresentamos um exemplo no qual uma das

estudantes buscou fazer esse detalhamento, com o intuito de que a sua perspectiva fosse reconhecida. Ela disse:

Estudante não identificada: Ele é muito melhor do que esse, mesmo sendo mais caro. É aquele velho ditado que é: 'O barato, sai caro!' Porque que o barato sai caro? Por exemplo, você vai comprar é... por exemplo, uma borracha. A gente vai comprar uma borracha, só que uma está por R\$ 1,00 e a outra tá por R\$ 50,00 (Inaudível). Depende! Porque a de R\$ 1,00, ela é da mais barata, mas não apaga direito. Mas a outra é super cara...ela é super cara, mas ela funciona muito bem. Então, o barato às vezes sai muito caro! É melhor você comprar um celular bom, que seja caro...pode ser caro, mas ele é bem melhor, do que um barato que não vai prestar e daqui a pouco você vai ter que comprar outro. Você só vai gastar mais dinheiro.

Ainda que a estudante tenha apresentado um valor de borracha muito alto para a vida real, é possível compreender a perspectiva que ela quis defender. Na concepção da estudante, não adiantava comprar um produto muito barato, que ela considerava que logo fosse apresentar algum defeito ou não fosse desenvolver de forma satisfatória o seu papel.

No que se refere ao ato dialógico de posicionar-se, apresentamos alguns exemplos nos quais os estudantes disseram o que pensavam, ao mesmo tempo em que estavam receptivos para ouvir críticas aos seus pontos de vista, nas Escolas A e B.

Estudante C.: Ô Tia, na minha opinião (Inaudível) pegar esse, porque ele estava mais de mil reais por R\$ 648,00. Se eu já tivesse esse, eu pegaria esse que *tava* de mil reais *pra* R\$ 648,00.

Estudante K.: Eu queria esse porque ele aguenta mais *jogo*.

Estudante A.: Eu compraria esse porque ele aguenta mais *aplicativo*. Se eu precisar ter alguma coisa assim, importante...aí tinha no celular.

Consideramos importante a habilidade dos estudantes de posicionarem-se. A partir de seus posicionamentos, em um momento de discussão em sala de aula, é possibilitado ao docente compreender as percepções que possuem, bem como as justificativas que apresentam, de modo que possam fazer a mediação adequada.

O ato dialógico de pensar alto não apareceu nos momentos de diálogo propostos, possivelmente porque as atividades foram, a todo momento, de discussão em grupos, de modo que os estudantes estavam, constantemente, trocando com seus pares. Essa situação é diferente da proposição de uma atividade em que haja

momentos de construção individual por cada um dos estudantes, que pode oportunizar, de forma mais enfática, o aparecimento desse ato.

Sobre o ato dialógico de reformular, apresentamos um exemplo encontrado entre os estudantes da Escola A, após um dos estudantes ter apresentado a defesa de que preferia o celular que possuía o valor mais alto, justificando por ele possuir mais periféricos. Um dos colegas do grupo, então, questionou: “Periféricos...periféricos são os da câmera, né V.?”. Apesar de não ter dito exatamente o que foi dito com outras palavras, percebemos que o estudante buscou melhor compreender o que havia sido dito pelo estudante V., na tentativa de confirmar o seu entendimento. Desse modo, consideramos que ele colocou em prática o ato dialógico de reformular. Esse ato dialógico não apareceu com frequência nos diálogos vivenciados no Momento 2.

O ato dialógico de desafiar, por sua vez, pôde ser percebido, na Escola D, a partir da fala de alguns estudantes do grupo que sugeriram eliminar um dos celulares da análise. Assim, uma estudante desafiou, questionando: “Não, mas agora você vai argumentar o porquê de vocês tirarem esse”. Consideramos importante ressaltar que ao mesmo tempo em que a estudante estava desafiando, ela estava buscando perceber a perspectiva dos demais estudantes. Como discutimos anteriormente, os atos dialógicos estão entrelaçados, possuem relação uns com os outros.

Na Escola A, um dos estudantes argumentou, durante as discussões, que preferia o celular que custava um valor mais alto, justificando pela qualidade da câmera. O Estudante P., ao mesmo tempo em que apresentou a sua perspectiva, desafiou os estudantes a refletirem sobre a sua perspectiva, dizendo: “Você vai pegar R\$ 300 reais a mais só pra tirar mais foto?”.

O ato dialógico de desafiar possibilita uma reflexão sobre os posicionamentos dos estudantes, de modo que eles podem permanecer com o pensamento que já possuíam ou, ainda, rever as perspectivas que possuíam, a partir dos questionamentos feitos por um colega.

Sobre o ato dialógico de avaliar, por sua vez, apresentamos o seguinte extrato, de um dos grupos da Escola D:

Estudante não identificada: Eu achei melhor esse, porque ele...porque ele parece ser mais ágil e é mais tecnológico.

Estudante não identificada: É verdade!

Estudante não identificada: E por mais que seja mais caro, é... ele parcela em 9 vezes, sem juros. Então (Inaudível) muito mais barato. Então, eu prefiro

comprar uma coisa mais cara e de qualidade, do que comprar uma coisa barata (Inaudível).

Quando uma das estudantes diz: “é verdade”, ela está respaldando o que foi dito pela colega, sendo esta uma forma de avaliar.

Em outro momento, ainda na Escola D, uma estudante se posicionou, dizendo: “Esse parcelamento do outro é bom demais! Ele pode até ser mais barato, mas se funciona bem tá...a mesma coisa (Inaudível)”. A Estudante I., em seguida, respondeu, dizendo: “Não é a mesma coisa!”. Assim, ainda que sem concordar com o que foi dito pela estudante, ela fez uma avaliação do ponto de vista da colega.

Na Escola A, concordando com a fala de um colega, o Estudante M. avaliou, dizendo: “É, é melhor esse! É melhor esse, P.!”.

Percebemos, assim, que os atos dialógicos do Modelo de Cooperação Investigativa estiveram presentes no Momento 2, nas quatro escolas nas quais o estudo foi desenvolvido, propiciando aos estudantes importantes momentos de discussão, nos quais eles foram sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem, apresentando suas perspectivas e pontos de vista, aprendendo uns com os outros, sabendo ouvir e, também, defender os seus argumentos.

Como discutido anteriormente, em algumas escolas o processo aconteceu de forma mais fluida, com maior interação entre os estudantes, em outros com menor interação e nível de discussão, sendo essa constatação, possivelmente, uma influência das práticas desenvolvidas nas escolas em questão, o que não invalida esses momentos em nenhuma das escolas, sendo válidos momentos de aprendizagem em cada uma delas.

Feita a discussão dos atos dialógicos presentes no Momento 2, apresentaremos, a seguir, a descrição do Momento 3 em cada uma das escolas nas quais o estudo foi desenvolvido.

5.3. Momento 3 nas Escolas A, B, C e D

O Momento 3, conforme descrito nos Procedimentos Metodológicos do presente estudo, intitulado “Nossos hábitos e sua influência no planeta”, buscava discutir com os estudantes desejos versus necessidades, a influência das propagandas e da mídia e a sustentabilidade.

A seguir, faremos a descrição do Momento 3 em cada uma das escolas nas quais o estudo foi desenvolvido.

5.3.1 Momento 3 – Escola A

Estavam na sala, no dia, nove estudantes. Iniciei o momento relembrando discussões que realizamos nos dois encontros anteriores, nos quais eles haviam me relatado que faziam uso de eletrônicos, utilizando celulares, videogames, tablets, etc. Naquele dia especificamente, solicitei aos estudantes que me dissessem de que tipos de eletrônicos eles mais gostavam. As respostas envolveram celular, videogame, computador, tablet, Playstation, Ipad, televisão, geladeira, ar-condicionado.

Após ouvir as falas dos estudantes, expliquei a eles que tinha uma charge para apresentar, dialogando, também, sobre o que era tal gênero textual, tendo em vista que alguns estudantes fizeram questionamentos relacionados ao termo. A seguir, retomaremos a charge que foi apresentada aos leitores nos Procedimentos Metodológicos do presente estudo.

Figura 14: Charge envolvendo influência das propagandas e da mídia e sustentabilidade



Fonte: Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/chegou-o-novo-celular-da-moda-legal-vou-comprar-preciso-jSBoJOWm7>. Acesso em 20/05/2022.

Após fazermos a leitura da charge, expliquei aos estudantes que, divididos em dois grupos, eles deveriam dialogar sobre o que estava sendo representado e/ou criticado na situação apresentada, além de refletir se ela possuía alguma relação com o meio ambiente, bem como pensar em que relação seria essa, caso houvesse.

Enquanto organizava os grupos e registrava as orientações no quadro da turma sobre o que deveria ser observado, o Estudante P. verbalizou: “Um covarde, desperdiçando celular pra comprar outro!”. O Estudante pareceu pensar alto, tornando visível a sua perspectiva.

No Grupo 1, os estudantes iniciaram o diálogo fazendo suposições sobre a situação apresentada, dizendo que o personagem devia trocar constantemente de celular porque a bateria dos aparelhos que ele possuía descarregava muito rápido. Eles, então, começaram a mencionar marcas de aparelhos telefônicos que consideravam possuir uma bateria que descarregava com facilidade. A discussão elencada pelos estudantes possui relação com a obsolescência programada, que se refere ao processo de produção de bens com vida útil economicamente curta, fazendo com que os consumidores necessitem fazer compras repetidas durante o ciclo de uso do produto.

Após esse momento, observando a charge, os estudantes começaram a apresentar as suas perspectivas, afirmando que o personagem estava desperdiçando celulares, fala que foi complementada pelo estudante I., que disse: “Não...ele tá...ele tá usando (Inaudível) tudo na televisão. Chega um celular novo, ele quer comprar um novo! Tá gastando dinheiro só porque tá chegando uma coisa nova”. Dando continuidade às discussões, os estudantes permaneceram afirmando que a preocupação do personagem era comprar o que estava na moda, sem conferir os preços ou a qualidade dos produtos.

Aproximando-me do grupo, perguntei sobre o andamento das discussões, e os estudantes relataram as discussões que estavam sendo realizadas. Aproveitando, indaguei: “E vocês acham que essa charge tem alguma relação com o meio ambiente?”. O Estudante A. respondeu que sim e o Estudante I. complementou, dizendo: “porque a bateria que ele tá gastando nos celulares está prejudicando o meio ambiente, e ainda tá gastando mais dinheiro!”, sendo essas as ideias que foram registradas pelos estudantes representando a fala do grupo: “Ele está comprando celulares sem conferir os dados do celular e está gastando mais dinheiro. Os celulares que são descartados no lixo são diretamente jogados no meio ambiente e depois o afetando”.

No Grupo 2, por sua vez, os estudantes iniciaram a discussão relatando o que estava sendo representado na charge disponibilizada. Aproximando-me do grupo, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora: O que é que vocês acham sobre essa charge? O que é que está sendo representado aí?

Estudante C.: Que...que ele só (Inaudível) ele só vai comprando. Só que ele não liga para os outros materiais que podem ser muito (Inaudível) também. Aí ele vai desperdiçando só pra pegar os mais novos. Com isso ele vai

gastando mais e jogando tudo...é, vai jogando...não, não usa o tempo certo do celular e já vai poluindo o meio ambiente.

Percebemos que o Grupo 2, assim como o Grupo 1, apresentou a percepção de que a compra excessiva de aparelhos celulares, além de parecer desnecessária, de acordo com a charge apresentada, é prejudicial ao meio ambiente.

No Grupo 2, enquanto um dos integrantes estava fazendo o registro das discussões, os demais estudantes iam apresentando as suas percepções, que se complementavam, como podemos observar no trecho a seguir.

Estudante C.: Sempre que um celular é lançado, ele...

Estudante V.: Ele tem que pensar no futuro, não no agora.

Estudante M.: É!

Estudante V.: Ele tem que pensar no futuro, *por causa que...* se ele gastar dinheiro com o agora vai prejudicar no futuro.

Estudante C.: Sempre que um celular é lançado, ele compra...

Estudante M.: Sem pensar duas vezes.

Estudante C.: Deixando os outros pra traz.

Estudante M.: Deixando muito os outros pra traz. Muito os outros pra traz (Inaudível) tantos outros.

Registrando as discussões, o grupo sistematizou: “Sempre que outro celular era lançado, ele compra! Deixando os tantos outros para trás, gastando muito dinheiro. Está poluindo o meio ambiente e não pensa nas outras pessoas, porque ele não doa os outros celulares”.

Posteriormente, no grande grupo, as duas equipes sistematizaram as suas discussões para os colegas, sendo elas semelhantes, como podemos observar acima.

Buscando entender o comportamento dos estudantes, em suas vidas pessoais, no que se refere ao consumo de produtos, fiz o seguinte questionamento:

Pesquisadora: Uma das perguntas relacionadas à charge foi se ela tinha alguma relação com o meio ambiente. E aí vocês me colocaram que o personagem polui o meio ambiente. E aí, essa crítica que é desenvolvida nessa charge, que principalmente é sobre o consumismo, da gente sair comprando o tempo inteiro! “Ah, chegou algo novo na moda! E você vai lá e quer, você compra! Você já descarta o que tinha!” Ela serve para algum de vocês? Alguém se viu nessa situação?

Os estudantes imediatamente responderam que não. Dando continuidade, perguntei “Certo! Mas vocês já se viram em alguma situação como essa de: ‘Aí meu Deus, chegou algo novo e eu já quero comprar!’” O Estudante V. respondeu que não, enquanto o Estudante R. disse: “Eu queria, né tia, mas o problema é dinheiro!”, e o Estudante A., concordando, reafirmou: “É, tia, o problema é dinheiro”.

Nesse momento, percebendo o interesse dos estudantes por videogames, reformulei a pergunta, substituindo a compra de aparelhos celulares por videogames. Os estudantes, bastante entusiasmados, começaram a relatar diversos episódios relacionados a videogames, bem como à compra dos mesmos por seus pais, para presentear-los. Acompanhei a socialização dos estudantes, e após todos que desejavam terem falado, propus que retomássemos a discussão que havíamos começado, relacionada ao meio ambiente. Questionei:

Pesquisadora: E aí eu queria saber de vocês o que é que a gente pode fazer pra minimizar esse problema, ou seja pra diminuir esse problema? Primeiro, quando a gente sai comprando, e a gente sai jogando no lixo. A gente sai jogando...acaba parando na natureza. É um problema, não é? E eu queria saber o que é que a gente pode fazer pra diminuir esse problema.

O Estudante I., então, respondeu: “Ou você pode vender e ganhar dinheiro, ou doar e fazer uma coisa boa!”. Desafiando-o, indaguei: “E quando a gente vende e a gente ganha dinheiro, a gente não tá prejudicando a natureza, não? Se a gente vender ou se a gente doar, aí a gente não vai prejudicar a natureza?”. O estudante respondeu que “também”, e que seria melhor doar, pois assim estaria dando oportunidade de que outras pessoas utilizassem o aparelho. O Estudante C., atento ao que era dito pelo colega I., corroborou com a sua fala, dizendo: “Eu ia falar isso também, que ia ser melhor!”. Ele acrescentou, ainda, a percepção de que o personagem não deveria comprar celulares com tanta frequência, como podemos observar na fala “É... mas também, ele não comprar celular com essa frequência”. Nesse momento, todos os estudantes participantes concordaram que não havia necessidade do indivíduo ter adquirido tantos celulares. Apesar disso, os estudantes afirmaram compreender que existem pessoas que não trocam de celular, trocam apenas quando precisam. O Estudante R., nesse sentido, disse: “É... aí, tipo, é...uma pessoa da elite sempre vai querer um celular mais top, pra mostrar que tem dinheiro”. O Estudante C., complementando a fala do colega R., fez a comparação entre dois celulares com configurações muito próximas, sendo que um foi lançado mais recentemente do que o outro, dizendo: “[...]Só que não vai fazer uma diferença tão grande! Os dois são bons, os dois são caros! Ela só vai querer, na minha opinião, pra mostrar que ela tem!”. O Estudante C. complementou a sua fala dizendo que se a pessoa possuía um celular antigo, e quisesse um mais recente para trabalhar melhor, faria sentido.

Percebemos, desse modo, que, para esse estudante, a troca de celular está relacionada à necessidade de uso do aparelho.

Dando continuidade às discussões, questionei aos estudantes:

Pesquisadora: Aqui, esse rapaz da charge, esse homem, ele tem vontade de comprar um novo celular. Ele diz que ele precisa de um novo celular, a partir de uma propaganda que tá passando na televisão. [...] E aí eu queria perguntar pra vocês, queria que a gente conversasse um pouquinho sobre qual é o papel das propagandas, dos comerciais.

O Estudante I., então, respondeu: “Pra fazer ter mais alcance para as pessoas e pra ver, tipo, ele só mostra as coisas melhores de cada celular pra ter mais alcance...para as pessoas quiserem comprar e ter mais dinheiro”. O Estudante C. complementou, dizendo: “E também, não só pra ganhar dinheiro, mas também *pra...*por exemplo, tem uma propaganda de um celular que não é conhecido, se virar propaganda ele vai ser mais conhecido...(Inaudível) vai ganhar mais dinheiro”.

Nesse momento, a discussão seguiu por um caminho que não havia sido previamente planejado, o que é totalmente possível dentro do desenvolvimento de cenários para investigação. Assim como novos elementos podem ser acrescentados ao diálogo, outros, que haviam sido previamente pensados para discussão, podem não ser contemplados no nível de profundidade inicialmente planejado.

O Estudante C., iniciando uma discussão que não havia sido previamente planejada, mas que é de bastante relevância para a discussão do tema, disse: “Algumas propagandas querem, por exemplo, famosos pra fazer ela. Por exemplo, eu quero uma propaganda *pra...pra* popularizar a minha nova marca”. O Estudante, então, apresentou uma marca de shampoo que contratou Cristiano Ronaldo para fazer a propaganda, o que, segundo ele, fez com que o produto tivesse muito mais sucesso. O Estudante A., então, questionou: “*Mano*, o que é que tem a ver jogador com celular?”. Aproveitando a discussão, questionei aos estudantes: “Marta e Cristiano Ronaldo fazerem a propaganda desse shampo, faz esse shampo ser melhor para o cabelo, é?”. O Estudante I., então, disse que não, e complementou: “Ele pode ser bom...ele pode ser bom, mas não porque Marta e Cristiano Ronaldo falaram!”.

Nesse diálogo, discutimos também as roupas ou acessórios usados por artistas, e o Estudante C. disse: “A Nike agora vai pagar o Neymar. [...] A Nike pode ser muito boa, mas ele *tá* usando mais porque a Nike *tá* pagando ele.”

Os estudantes trouxeram ainda, para discussão, as promoções, afirmando que, para eles, o mais atrativo em uma situação de compra eram os preços promocionais,

e não as pessoas famosas que poderiam estar vinculadas ao anúncio. A fala dos estudantes me fez lembrar da Black Friday, sendo esse mais um tema que não estava previamente planejado e que foi inserido na discussão. O Estudante G., então, pensando alto, disse: “Black fraude”. Buscando saber mais, questionei: “Black fraude. Por que Black fraude?”. O estudante, então, argumentou: “É a mesma coisa que, por exemplo, uma televisão tá...2 mil reais. Aí vai lá, chega perto da Black Friday aí aumenta pra...R\$ 2.660,00. Aí quando chega a Black Friday tá 2 mil de novo”. Os estudantes da turma concordaram com a fala do colega, mas o Estudante C. chamou a atenção para algumas situações em que, de fato, as promoções são reais, dizendo: “Mas tem algumas promoções que são muito boas”. Conversei com os estudantes, então, sobre essas duas situações, que realmente existem, e também sobre a atitude de muitas pessoas que, ao se depararem com um produto que está em promoção, adquirem sem ao menos questionar se realmente estavam precisando naquele momento.

Encerrando o encontro, agradei pelo momento, pela participação de todos, e sistematizo as ideias discutidas com os estudantes:

Pesquisadora: [...] Hoje a gente discutiu essas propagandas que muitas vezes incentivam a gente a comprar. Como incentivou esse personagem aqui da charge. E a gente discutiu também que esse lixo que a gente vai descartando, na verdade ele não some do planeta. Porque ele permanece na natureza, como vocês colocaram. Então o lixo que a gente descarta, ele tem impactos ambientais. É...e aí a gente precisa pensar muito bem quando a gente vai fazer uma compra, quando a gente vai descartar algum produto. Porque não existe jogar fora! A gente coloca no lixinho, mas permanece na natureza, permanece no meio ambiente. E aí vocês trouxeram algumas possibilidades, como doar, como vender. Como pensar se a gente realmente precisa, se é uma necessidade antes de efetuar uma compra [...].

Finalizado o Momento 1 na Escola A, percebemos que, conforme mencionado anteriormente, assim como alguns temas que não tinham sido previamente planejados foram abordados na discussão, outros, que estavam planejados, como a relação da charge com o meio ambiente, não foram contemplados da forma esperada.

Desse modo, buscando dar mais elementos aos estudantes, além da charge apresentada, disponibilizamos uma imagem de lixo eletrônico para os estudantes, que será retomada a seguir:

Figura 15: Imagem representando lixo eletrônico



Fonte: Disponível em: <https://www.translix.com.br/blog/wp-content/uploads/2022/11/1-lixo-eletronico-2.jpg>. Acesso em 29/06/2022.

Buscávamos, desse modo, que, de alguma forma, eles tivessem mais subsídios para discutir a relação do descarte excessivo de celulares com a poluição ambiental, conforme poderemos observar a seguir, na descrição do Momento 3 na Escola B. Com exceção da escola A, que foi a primeira, em todas as demais escolas foram apresentadas a charge e a imagem do lixo eletrônico.

5.3.2 Momento 3 – Escola B

No dia em que foi realizado o Momento 3 na Escola B, havia na turma seis estudantes. Iniciei retomando o encontro anterior com os alunos, no qual havíamos conversado sobre os celulares, refletindo sobre qual deles cada estudante compraria. Relembrei, então, que alguns haviam dito que gostavam de mexer/jogar no celular no tempo livre. Perguntei, ainda, se todos possuíam eletrônicos, e eles responderam que sim, mencionando o tablet, o celular e a televisão. Quando perguntei sobre como os estudantes utilizavam o celular, responderam que para jogar, navegar nas redes sociais, assistir a vídeos no Youtube. Quanto ao uso do tablet, eles responderam que utilizavam para jogar, assistir e estudar.

Dando continuidade, disse aos estudantes que mostraria a eles uma charge, explicando, ainda, do que se tratava esse gênero textual, que não era conhecido pela turma. Apresentei-lhes, então, a charge e perguntei se sabiam me dizer o que estava sendo representado nela. O Estudante H., então, disse: “Ele comprou vários celulares! Aí lançou outro, aí ele deixou o celular pra comprar outro pra depois...quando lançar outro, compra outro. E comprar outro, e comprar outro! E deixar o que ele comprou

pra traz pra comprar mais!”. Os demais estudantes da turma afirmaram concordar com o que estava sendo dito pelo colega.

Posteriormente, apresentei a eles a imagem relacionada ao lixo eletrônico. Alguns estudantes, então, fizeram alguns comentários, tais como:

Estudante KAU.: Isso é um lixo, né?
Estudante KAL.: Lixo de Muribeca!
Estudante KAU.: De recicláveis?
Estudante H.: Isso é lixo de computador!
Estudante G.: É não!
Estudante KAL.: É lixo de televisão e computadores!

Fiz alguns questionamentos e os estudantes foram demonstrando perceber que se tratava de um local no qual estavam sendo descartados eletrônicos.

Posteriormente, orientei que os estudantes, divididos em dois grupos, observassem atentamente as duas situações, a charge e a imagem do lixo eletrônico, e pensassem no que estava sendo representado/criticado, observando se havia alguma relação com o meio ambiente.

No Grupo 1, os estudantes, parecendo não ter compreendido o comando dado, começaram a conversar, dizendo com qual das imagens concordavam. Eles pareciam estar repetindo a orientação que foi dada no Momento 1, anteriormente desenvolvido. Expliquei novamente, dizendo:

Pesquisadora: Vejam! Vocês vão observar essas duas...esses dois papéis, a charge e a imagem. E vão pensar no que é que está sendo representado. No que é que está sendo criticado... Nessa charge, nessa imagem. E depois pensar se elas têm alguma relação com o meio ambiente.

Os estudantes, então, dialogaram, afirmando não concordar com a situação que estava sendo representada nas imagens, uma vez que foram jogados fora produtos que ainda poderiam ser utilizados, conforme mencionado por um dos participantes.

Questionei, então, se havia relação das imagens com o meio ambiente, e um dos estudantes estabeleceu o seguinte diálogo:

Estudante H.: Que se...olha, eles jogaram muito computadores e muitas CPU. A CPU, ela não tem ferro?
Estudante G.: Tem!
Estudante H.: E o ferro demora pra ser... destruído!

Eles discutiram, então, no grupo, sobre o tempo de decomposição do plástico e do ferro, supondo que o ferro demorasse um a três anos para se decompor. Um dos componentes do grupo dirigiu-se a mim, dizendo que discordava da imagem do lixo eletrônico e da charge, afirmando que a situação nela representada não prejudicava o meio ambiente. Quando perguntei o motivo, o Estudante G. respondeu: “Porque tá dentro de casa!”. Parece haver o entendimento de que, quando o descarte excessivo de produtos acontece dentro das residências, não há impactos à natureza, compreensão que está inadequada, uma vez que os resíduos que são produzidos nas residências, quando “jogados fora”, vão para a natureza.

Em determinado momento do registro das discussões pelo Grupo 1, o Estudante H. disse: “Eu vou falar, bicho! Isso prejudica o meio ambiente por causa do ferro e do plástico. Pronto! Falei minha parte!”. Percebemos, a partir dessa e de outras falas, que os estudantes possuem certa dificuldade no que se refere às construções coletivas, ficando, por vezes, detidos ao “minha parte” e “sua parte”. Como já discutimos em outros momentos da análise, trata-se de um processo, quanto mais atividades em grupo, de diálogo e cooperação forem promovidas em sala de aula, mais os estudantes se habituarão a tais propostas.

No Grupo 2, por sua vez, a Estudante K. iniciou o momento de discussão dizendo que não concordava com uma das imagens apresentadas. Assim como no Grupo 1, parece ter havido incompreensão do comando, confundindo a atividade com o que foi proposto ao Grupo no Momento 1, realizado anteriormente com os estudantes. Esclareci que as estudantes não precisavam concordar/discordar com as imagens propostas, orientando novamente acerca do desenvolvimento da atividade. Mesmo após a explicação, as estudantes do Grupo 2, formado só por meninas, continuaram apresentando dificuldades para desenvolver a discussão proposta, não conseguindo perceber relação com o meio ambiente, nem discutir a crítica que estava proposta na charge apresentada.

A Estudante K., referindo-se à imagem que retratava o lixo eletrônico, disse: “Tia, isso aqui é uma reciclagem”. O grupo pontuou, ainda, no momento do registro, que o personagem da charge não precisava de tantos celulares. Ainda assim, ressaltamos que as discussões do grupo ocorreram de maneira superficial, não contemplando o esperado, a partir da atividade proposta, não só pela produção em si, mas, principalmente, pela pouca profundidade do diálogo existente no grupo.

Finalizadas as discussões, encaminhamo-nos para o momento de socialização. O Grupo 2, ao socializar suas discussões, afirmou que a imagem relacionada ao lixo eletrônico tratava-se de uma reciclagem, e que fazia mal para o meio ambiente. Assim, questionei aos estudantes: “Então, na opinião de vocês, a reciclagem faz mal para o meio ambiente. É isso? O que é que vocês entendem por reciclagem, meninas? O outro grupo concorda que a reciclagem faz mal para o meio ambiente?”. Ao fazer tal questionamento, buscava compreender que entendimento o grupo havia tido, relacionado à imagem proposta. O Estudante G., então, disse: “Faz mal não!”. Quando perguntei aos estudantes o que era reciclar, eles afirmaram que era jogar o lixo no local correto, parecendo haver uma mistura com o conceito de “coleta seletiva”. A Estudante J., discordando do que estava sendo colocado pela turma, disse que “[...] a gente jogar no lugar certo não é reciclagem!”, explicando que “reciclar é a pessoa pegar coisa que ainda presta [...] e reutilizar”. Em seguida, desenvolveu-se o que podemos observar no trecho a seguir.

Pesquisadora: E reutilizar e reciclar é a mesma coisa?

Estudante G.: Não!

Pesquisadora: Por que não, G.?

Estudante H.: Porque você tá reutilizando uma coisa que você já usou.

Pesquisadora: O que é que vocês acham?

Estudante K.: Já é 13:40, já!

Pesquisadora: O que é que vocês acham?

Estudante G.: Oxe! (Inaudível) vai chegar na hora do lanche!

Estudante K.: Queria eu! Eu fui lá no lanche. Eu não sei o que era!

Estudante H.: Ah, tu *foi* lá no lanche *pra* bisbilhotar, não foi?

Percebemos, desse modo, que alguns estudantes parecem ter se distanciado do cenário para investigação que vinha sendo proposto, o que não quer dizer, necessariamente, que eles não tenham aceitado desde o começo. Consideramos, a partir da análise do momento como um todo, que os estudantes aceitaram o convite, mas que, no decorrer das discussões, desviaram o foco em alguns momentos, como no que foi acima exemplificado. Percebemos, nesse momento, que, conforme discutido em momentos anteriores, a intencionalidade dos estudantes estava começando a deixar a atividade que estava sendo proposta, o que é intitulado por Alrø e Skovsmose (2004) como zooming-out.

Dando continuidade e buscando fazer um novo convite a esses estudantes, disse:

Pesquisadora: Gente, vamos recapitular as ideias da gente. Vejam só! [...] As meninas falaram sobre reciclagem. Mas a gente precisa arrumar na

cabeça da gente, o que é reciclagem. Primeiro, quando...Acho que foi H., disse assim [...] “é jogar o tipo lá de lixo certo no lugar correto” [...] Quando eu digo isso, eu estou possivelmente contribuindo para a reciclagem. Por quê? Reciclar na verdade é fazer algo novo com produtos que podem ser utilizados, mas que iriam para o lixo. Quando...vocês já viram papel reciclado?

Os estudantes afirmaram que sim, explicando que se trata de um papel amarelinho. Em seguida, desenvolvemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Ele é mais escurinho, não é? Ele é mais próximo do marrom, por aí. Por que que ele é reciclado? Porque ele pegou papéis velhos, papéis que iriam para o lixo...passou por um processo industrial, um processo químico e foi construído, foi criado um novo papel. Isso é reciclar! É criar coisas novas a partir de materiais que seriam descartados, que iriam para o lixo.

Estudante G.: Tipo uma garrafa que se pode fazer...

Estudante H.: Um carrinho.

Estudante G.: Um carrinho.

Pesquisadora: Ok!

Estudante K.: Um barquinho!

Percebemos, assim, que os estudantes voltaram a participar dos momentos de discussão, com escuta ativa ao que estava sendo proposto e, também, com participação.

Em seguida, o Grupo 1 apresentou o registro de suas discussões, dizendo: “Isso faz mal para o meio ambiente, por causa do plástico e por causa do ferro. Isso faz mal para as árvores”. Aproveitei para explicar com os estudantes o tempo de decomposição do plástico e do ferro na natureza, que alguns achavam que era de um mês, outros de um ano. Os estudantes ficaram impressionados quando disse que o tempo de decomposição do ferro era de 450 anos.

Dando continuidade às discussões, estabeleci o seguinte diálogo com os estudantes:

Pesquisadora: Então, vejam só! Quando a gente pensa nesses materiais que estão jogados na natureza. Eles vão agredir ou não o meio ambiente?

Estudante K.: Sim!

Pesquisadora: Vão! Né? E aí, eu tenho uma pergunta pra vocês. Nessa charge aqui, a gente tem um homem que vê o anúncio do celular e ele diz o quê? “Chegou o novo celular da moda. Legal! Vou comprar! Preciso de um celular novo!” O que é que está sendo criticado aqui?

Estudante H.: Porque ele quer, é...mais celulares e mais celulares!

Estudante J.: Ele quer todos os celulares [...].

Os estudantes, então, pareceram ir compreendendo, no decorrer das discussões, o problema causado pelo descarte inadequado de materiais na natureza, bem como a atitude do personagem da charge de querer mais e mais celulares.

Apesar disso, não explicitaram a compreensão de que não havia necessidade do indivíduo comprar todos os celulares que eram a ele apresentados.

Posteriormente, perguntei: “Essa crítica que está sendo apresentada aqui, de que esse homem...ele quer todos os celulares que aparecem na mídia, que são lançados. Ela serve para algum de vocês? Algum de vocês se ver nessa situação?”. Ao fazer tal indagação, buscava perceber se algum estudante se percebia nessa situação de comprar mesmo sem haver necessidade, a partir da influência da mídia. A Estudante D. afirmou que sim, e o Estudante G. também, dizendo ter vontade de comprar o celular lançamento de uma marca famosa. A Estudante D., identificando-se com a fala do colega, disse: “Quando eu vi o Iphone 12 na televisão, meus olhos ficaram brilhando assim!”.

Perguntei aos estudantes, ainda, se as pessoas só trocam de celular quando precisam, ao que todos me responderam que sim. Perguntei também sobre o papel das propagandas, e o Estudante H. respondeu: “Fazer a gente comprar!”. Os demais estudantes da turma concordaram com o posicionamento do colega. Quando conversamos sobre possíveis formas de diminuir a poluição no planeta, os estudantes mencionaram não jogar lixo no chão e não poluir as ruas, apresentando poucos exemplos relacionados a essa discussão.

Finalizado o Momento 3 na Escola B, percebemos, conforme descrito no decorrer na seção, que os estudantes apresentaram discussões pouco aprofundadas no que se refere à relação de práticas consumistas com a poluição do meio ambiente. De fato, trata-se de uma associação que, em alguns momentos, as pessoas possuem dificuldade de fazer, como se a atitude de consumir em excesso não tivesse relação com a poluição com a qual convivemos diariamente.

Ressaltamos, desse modo, a importância de que tais discussões sejam propostas em sala de aula, de modo que quando os estudantes forem colocados diante de situações em que precisarão tomar uma decisão relacionada ao consumo, levem em consideração, enquanto um dos aspectos a serem analisados, a questão ambiental.

A seguir, apresentaremos a descrição do Momento 3 na Escola C.

5.3.3 Momento 3 – Escola C

Havia 20 estudantes na sala, no dia em que foi desenvolvido o Momento 3. Iniciei o momento, na Escola C, resgatando o encontro anterior e perguntando aos

alunos quem deles possuía eletrônicos. Foram elencados celular, tablet, televisão, videogame, computador e notebook. A maioria disse, ainda, que preferia utilizar o celular.

Posteriormente, expliquei aos estudantes que tinha duas situações para apresentar a eles. Na primeira delas, a charge, perguntei o que estava acontecendo, e a Estudante Y. respondeu: “Ele tá assistindo uma propaganda de celular, é tia?”. Posteriormente, pedi que uma aluna realizasse a leitura do que estava escrito na charge apresentada e perguntei se sabiam o que esse termo significava, ao que os estudantes responderam que não. Em seguida, expliquei sobre o que significa esse gênero textual e, dando continuidade, ao diálogo, apresentei a segunda imagem, que foi seguida do comentário da Estudante E., que disse: “É um lixão de *eletrônico*!”. Orientei, então, que os estudantes deveriam, em grupos, discutir sobre as duas situações apresentadas, pensando no que elas representavam e também se havia alguma relação delas com o meio ambiente. A Estudante P., então, disse: “Aqueles celulares que eles estavam jogando fora, *e/la* tá estragando muito...tá enchendo o mundo de lixo!”.

No Grupo 1, estabeleceu-se, inicialmente, o seguinte diálogo:

Estudante P.: E o que vai acontecer aqui?

Estudante M.: Eu não sei não! (Inaudível).

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

Estudante P.: Isso aqui [situação retratada na charge], vai virar isso aqui [lixão de eletrônicos]! Isso aqui vai estragar o meio ambiente!

A Estudante P. explicitou, assim, o entendimento de que o consumo excessivo de celulares, representado na charge, e o consequente descarte dos aparelhos, resultaria no lixão de eletrônicos da segunda imagem.

Nesse grupo, no decorrer das discussões, duas componentes me chamaram, solicitando que mudasse dois estudantes de lugar, pois eles só queriam brincar, não estavam participando. Apesar de ter chamado a atenção dos estudantes, foi possível perceber que houve pouca participação deles nas discussões do grupo, bem como discussões pouco aprofundadas do Grupo 1 como um todo, que após as ideias iniciais já apresentadas, pediram a folha para fazer o registro das suas discussões.

No Grupo 2, por sua vez, eles iniciaram o diálogo apresentando os seus pontos de vista sobre as duas situações apresentadas. O grupo apresentou a ideia de que os celulares que estavam sendo descartados, na charge, deveriam estar na Imagem 2,

uma vez que se tratavam de aparelhos quebrados. Perguntei ao grupo, em seguida, se as situações apresentadas tinham alguma relação com o meio ambiente, e o Estudante R. respondeu: “Pode poluir os rios e também pode causar a morte de vários peixes!”, complementando, em seguida: “É... a maioria dos lixos são jogados no mar. Aí causa a morte dos peixes! Muitos dos peixes, é... tentam comer esses *celular*. E também...e ficam *engasgado* ou furar ele... (Inaudível). A partir das discussões propostas no grupo, foi possível perceber que, para os estudantes dele participantes, se o personagem da charge tivesse jogado os celulares que estavam no chão da sua casa no lixão de eletrônicos, ele não estaria poluindo o meio ambiente. Assim como no Grupo 1, as discussões no Grupo 2 foram pouco aprofundadas.

No Grupo 3, os estudantes iniciaram as discussões analisando as situações apresentadas. Uma das participantes explicitou o pensamento de que o personagem da charge queria comprar os celulares que eram apresentados na televisão, jogando os celulares que já possuía fora, que iam parar no lixão de eletrônicos, poluindo o meio ambiente. Eles analisaram os itens presentes no lixo eletrônico, ao mesmo tempo em que dialogaram sobre o registro que fariam. Ao me aproximar do grupo, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Qual é a crítica que vocês conversaram, que tá acontecendo aqui?

Estudante R.: Ele só queria comprar os celulares da moda e jogava (Inaudível) fora, isso poluía o meio ambiente.

Estudante não identificado: E as baterias também são muito (Inaudível) baterias de celular são muito (Inaudível).

Pesquisadora: Então, esse...primeiro: Qual é a crítica que está sendo feita aqui?

Estudante não identificado: Ele... quando chega um celular novo, ele joga o celular dele fora.

Pesquisadora: Ah!

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

Pesquisadora: E isso acaba...e isso atinge de alguma forma o meio ambiente?

Estudante não identificado: Muita! Bateria são muito tóxicas, elas podem poluir mais.

Estudante R.: E causa poluição do meio ambiente (Inaudível).

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

Pesquisadora: As baterias são tóxicas. Todo mundo concorda com isso?

Estudante R.: Sim!

Percebemos, assim, que, se em comparação com os grupos anteriormente apresentados, o Grupo 3 apresentou discussões mais aprofundadas, parecendo haver uma maior percepção dos estudantes acerca da crítica que estava sendo feita na charge, bem como da relação das situações apresentadas com a poluição do meio

ambiente. Coletivamente, os estudantes foram contribuindo com os registros sobre as discussões realizadas.

No Grupo 4, o último, os estudantes apresentaram, inicialmente, a percepção de que o personagem da charge iria vender os aparelhos telefônicos que estavam depositados no chão. Sobre a relação com o meio ambiente, os estudantes afirmaram que o personagem usava os celulares e depois jogava fora, formando assim uma pilha de lixo, contribuindo com a destruição do meio ambiente, apresentando ideias pouco aprofundadas relacionadas ao tema.

Feita a discussão nos grupos, retornamos com todos os estudantes para socializar as discussões. No momento em que o Grupo 2 socializou, explicitou para a turma a percepção de que “ele deveria jogar no *lixão eletrônico* para não poluir o meio ambiente” e alguns estudantes da turma concordaram com tal percepção. Questionei, então, aos estudantes: “Quando eu pego meu celular ou quando eu pego televisão, ou quando eu pego qualquer coisa e eu levo pra um lixão. Eu resolvi o meu problema? Cumpri com o meu papel? Não tô mais poluindo o meio ambiente?”. Alguns estudantes, então, responderam que não concordavam. O Estudante J. justificou, dizendo: “Porque do mesmo jeito ia danificar o meio ambiente. Porque só pegar o celular e jogar no lixão não adiantaria”. Os demais estudantes da turma concordaram com a fala do colega.

Durante a discussão coletiva, os estudantes apresentaram certa dificuldade para compreender a crítica que estava sendo feita na charge, afirmando que o personagem podia estar precisando de outro celular pelo dele estar travando, com vírus, ou sem atender às suas necessidades relacionadas ao trabalho.

Quando questionados sobre possíveis medidas para minimizar a situação do lixo eletrônico, os estudantes falaram sobre descarte adequado dos aparelhos, bem como fazer reciclagem. Aproveitei o momento para dialogar com os estudantes sobre o fato de que “jogar fora não existe”, assim como discutido no Momento 3 das escolas anteriormente apresentadas.

Os estudantes apresentaram a percepção de que as pessoas, em algumas situações, trocam de celular mesmo sem haver necessidade, atendendo aos seus desejos.

Quando questionados sobre o papel das propagandas, a Estudante P. disse: “Eles fazem essas propagandas pra poder mais pessoas *pra vir* na loja, pra comprar”, e complementou, em seguida: “Porque as pessoas de hoje vê muita televisão. Então

eles sabem que essas pessoas vê muita televisão, então *faz* isso pra...atrair elas, pra elas saírem de casa pra ir pra loja comprar esse celular”. Dialogamos, então, sobre outros meios de comunicação nos quais são veiculadas as propagandas, bem como sobre a importância de refletir sobre o que são prioridades.

Finalizado o Momento 3 na Escola C, percebemos que os estudantes participantes conseguiram perceber a finalidade das propagandas e a relação entre os aparelhos descartados e o lixo eletrônico apresentado na imagem disponibilizada. Apesar disso, apresentaram dificuldades para compreender a crítica transmitida pela charge, considerando que o personagem adquiriu todos os celulares por necessidade.

Consideramos, assim como destacado no Momento 3 das Escolas A e B, anteriormente apresentadas, que a discussão sobre a relação entre o consumo exacerbado e a produção de lixo e consequente poluição do meio ambiente precisa ser abordada de forma mais enfática com os estudantes.

Finalizada a descrição do Momento 3 na Escola C, adiante, apresentaremos a descrição do referido momento na Escola D.

5.3.4 Momento 3 – Escola D

Iniciei o Momento 3, na Escola D, retomando com os 21 estudantes presentes o que havíamos discutido no encontro anterior. Perguntei, então, quem dos estudantes possuía eletrônicos. Foram mencionados computador, celular, Playstation, televisão, Xbox, tablet. Após ouvir as suas falas, apresentei as duas situações utilizadas no Momento, a charge e a imagem do lixo eletrônico. Expliquei aos estudantes, nesse momento, sobre o gênero textual charge.

Em seguida, enquanto organizava a sala para as discussões nos grupos, a Estudante L. pensou alto, dizendo:

Estudante L.: “Essa charge apresenta consumismo, pois a pessoa tá consumindo, consumindo e consumindo. E tá deixando pra trás! Tipo, consumindo desnecessariamente! Então, acho que apresenta...eu acho que apresenta consumismo e (Inaudível)”.

Dando início às discussões nos grupos, o Grupo 1 discutindo o que observou nas duas situações, elencou tanto o consumo excessivo de celulares quanto a quantidade de lixo produzida, como podemos observar no trecho a seguir.

Estudante L.: É...eu acho...é...eu acho que nessa imagem aqui tá apresentando consumismo, porque tá consumindo muito celulares, eletrônicos, por conta dos anúncios que estão...tipo, é... Como é mesmo?

Estudante G.: Chamando atenção!

Estudante L.: Chamando atenção de um novo celular. E ele consome muito e isso causa problemas ambientais por conta do lixo excessivo, que as vezes, como E. falou, não é reciclado. Não é reciclado! E também causa impactos ambientais como tá aparecendo aqui!

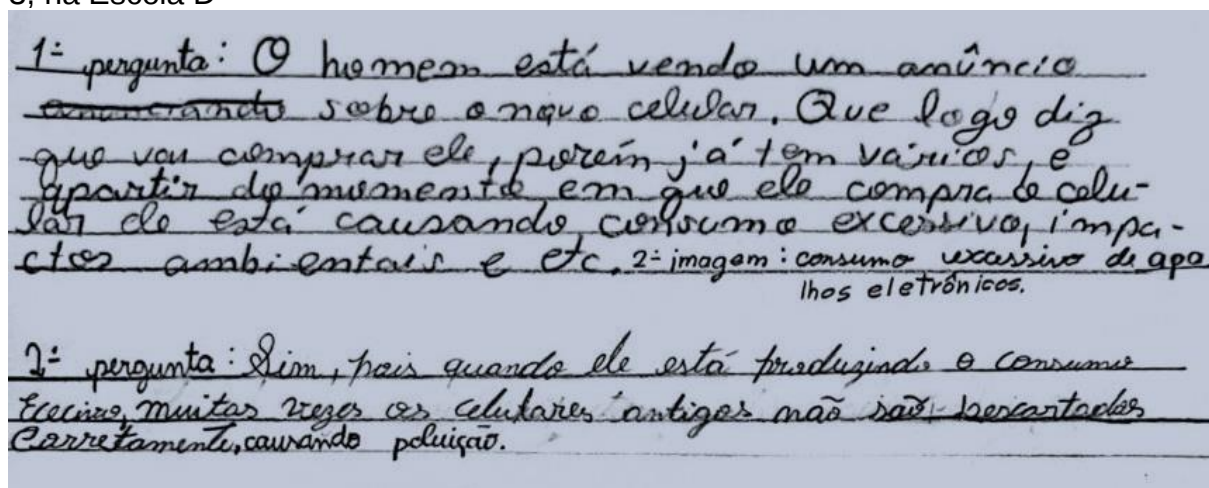
Estudante J.: Tá bom! Esse aqui apresentou consumo excessivo porque cada vez que ele vê um...comercial de um celular, ele já quer comprar outro! Ele poderia pelo menos vender os outros celulares pra não gerarem tanto consumo excessivo assim. Assim como aparece nessa imagem!

Estudante M.: Bom! E as vezes, como foi na primeira aula de educação financeira, ele pode comprar tanto celular e pode ficar com dívidas, né?

Estudante E.: Eu acho que nessa imagem aqui, tá tendo um grande consumo excessivo e tem muito a ver com o meio ambiente. Porque algumas vezes esses aparelhos que tão sendo utilizados não são descartados da maneira correta. Que é o que tá acontecendo aqui, o consumo tá sendo excessivo e sem necessidade!

A seguir, apresentaremos o registro das discussões do Grupo 1.

Figura 16: Registro feito pelo Grupo 1, referente às discussões realizadas no Momento 3, na Escola D



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos, assim, que os estudantes participantes do Grupo 1 compreenderam a crítica apresentada na charge, bem como a problemática envolvida na imagem do lixo eletrônico, com discussões objetivas, com participação e escuta ativa de todos os estudantes, que convergiram em suas opiniões relacionadas ao tema.

No Grupo 2, os estudantes analisaram as situações apresentadas. No início alguns quiseram concordar/discordar das situações apresentadas, mas outros alunos do grupo, que haviam melhor compreendido o comando, explicaram novamente,

situando os colegas sobre o que deveriam fazer. Em determinado momento, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Estudante não identificado: Acho que a imagem...dos celulares é mais *desperdícios*. Cada celular que chega (Inaudível) todo ano, ele vai comprando um novo. E nisso faz o desperdício porque os celulares poderiam ter durado muito mais. É...além de gastar muito mais dinheiro.

Estudante não identificado: É verdade!

Nesse grupo, não houve aprofundamento, durante o diálogo dos estudantes, acerca da imagem relacionada ao lixo eletrônico e dos impactos ambientais relacionados às situações que foram apresentadas aos estudantes.

No Grupo 3, por sua vez, chamou-nos atenção o posicionamento da Estudante L., que propôs aos colegas com os quais discutia:

Estudante L.: Calma! Posso falar o seguinte? Que tal a gente...cada um falar sua opinião e depois a gente junta as opiniões, e depois de juntar todas as opiniões a gente chega a conclusão (Inaudível) que tem. E depois a gente responde às perguntas. Pode ser?

A estudante estava, nitidamente, buscando organizar os momentos de fala, de modo que todos pudessem ouvir e ser ouvidos. Consideramos, também, que ela estava fazendo um convite aos estudantes para participar do cenário para investigação que ali se estabeleceria. A Estudante L. iniciou a explanação da sua perspectiva dizendo:

Estudante L.: Vamos lá! Sim, então...pelo o que eu tô vendo aqui...o tipo de consumo que ele *tá* fazendo é o consumo descontrolado. Que por exemplo: Olha essa montanha de celular! Aí o que é que acontece, ele tem vários celulares e sempre que ele vê...[...] Então, toda vez que chega...toda vez que chega um celular novo, ele comprava”.

Outro estudante, cujo nome não foi identificado na transcrição do áudio, posicionou-se, dizendo: “Ele *tá* fazendo um consumo excessivo, ou seja, toda vez que ele via (Inaudível) ele comprava. Ele jogava em algum... Em algum canto que era (Inaudível) e isso faz com que ele fique sem nada na casa. Ele só tem uma TV e um sofá!”.

Dois estudantes do grupo preferiram não verbalizar as suas perspectivas, o que não quer dizer, necessariamente, que eles não tenham aceitado o convite para participar dos cenários para investigação. Pode ser que, apesar de não terem se

expressado verbalmente, eles estivessem participando do momento de discussão com escuta ativa ao que estava sendo falado pelos demais estudantes.

Após ouvir os demais colegas, a Estudante L. constatou: “Então todo mundo pensou a mesma coisa desde o início”. De fato, as falas dos estudantes convergiam para um entendimento semelhante, acerca do que estava acontecendo na charge e da crítica que nela estava envolvida.

No que se refere à imagem relacionada ao lixo eletrônico, a Estudante L. expressou a sua perspectiva, dizendo: “Isso daqui é... próxima imagem é...e a próxima imagem, pra mim, é um desperdício de computação. Não é ele que desperdiça. As pessoas vão comprando, comprando...que acumulou tanto. Olha como tá o estado?”. Um estudante, cujo nome não foi identificado no áudio, disse: “E era só (Inaudível) comprar coisas. Só comprar o que é necessário, ao invés de poluir o mundo!”. Os estudantes apresentaram, com facilidade, compreensão do que estava sendo posto nas duas situações apresentadas.

No Grupo 4, os estudantes iniciaram o diálogo chamando a atenção para o fato de que nem sempre as pessoas podem comprar tudo o que elas querem, tendo que prestar atenção ao que precisam. Eles relacionaram a compra excessiva de celulares e o consequente descarte de aparelhos com a quantidade de lixo produzido, que estava representada na imagem relacionada ao lixo eletrônico.

O Grupo, apesar de não ter se aprofundado nas discussões, atendeu, de modo geral, ao objetivo da atividade, que era compreender a crítica presente na charge e a relação das duas situações com o meio ambiente. Apesar disso, destacamos que, nesse grupo, não houve diálogo sobre a influência da mídia nas compras realizadas pelos indivíduos.

Finalizadas as discussões nos grupos, chegava o momento de socialização das discussões realizadas. Nesse momento, foi possível perceber que os estudantes compreendiam o fato de que “jogar fora” não existe, como podemos observar no extrato a seguir.

Pesquisadora: Por que que mesmo se ele jogasse no lixo, não estaria tudo bem?

Estudante I.: Porque o lixo vai pra outro lugar.

Pesquisadora: O lixo vai pra outro lugar. Então continuaria gerando problemas na natureza, né?

Estudante L.: Sim!

Um dos grupos chamou a atenção, ainda, para o tempo de decomposição dos eletrônicos, que é muito longo. Sugeriram, inclusive, a venda desses aparelhos, ao invés do seu descarte, e a possibilidade de que, com parte do dinheiro arrecadado, fossem compradas mudas para plantar árvores. Percebemos, assim, que os estudantes, ainda que eu não houvesse perguntado, pontuaram possíveis formas de minimizar o problema do lixo eletrônico, bem como de contribuir com o meio ambiente. Ressaltamos que o fator “tempo de decomposição” já havia sido pontuado pelos estudantes da Escola B, conforme anteriormente descrito, durante a descrição do Momento 3 na referida escola. Trata-se de uma discussão importante a ser realizada com os estudantes, que pode sensibilizá-los ainda mais para os cuidados necessários relacionados ao descarte adequado de materiais.

Perguntei aos estudantes qual seria o destino correto para que o lixo eletrônico fosse descartado, e a estudante E. disse: “Porque em muitas locais existem, é... os lixos que são próprios para os aparelhos. Pra esses aparelhos acabarem não sendo descartados na natureza. Como A. falou, que é difícil de se decompor na natureza, então isso causa poluição”.

Finalizado o momento de socialização, perguntei aos estudantes se algum deles se identificava com a crítica que era feita na charge, e um estudante disse que sim, com brinquedos. “Eu tenho vários, e vários, e vários, e vários bonecos. Aí toda vez que eu vejo um *topado*, eu peço pra minha mãe, e ela diz que eu tenho muitos já! Aí eu compro um (Inaudível), no segundo dia eu já quebro ou deixo pra lá” (Estudante M.). Perguntei por qual motivo o estudante “deixa pra lá” e ele disse que “enjoa”.

Podemos relacionar a situação acima apresentada com o que é discutido por Bauman (2008), que fala sobre a efemeridade na qual estamos inseridos, a velocidade com a qual os itens que possuímos se tornam obsoletos e passamos a desejar outros, que são apresentados pela mídia. Esses “outros”, quando adquiridos, perdem a graça, e rapidamente outros se tornam objeto de desejo. O teórico discute que a alegria da aquisição do novo bem até existe, mas é passageira. Cabe também aos professores, ao discutirem a EF com os estudantes, abordarem tais reflexões com os estudantes, de modo que possam ter consciência e reflitam antes de tomar as suas decisões.

Dialogando com os estudantes sobre a atitude de ver um produto sendo anunciado na televisão e logo passar a desejá-lo, a Estudante F, socializou com os demais estudantes:

Estudante F.: Meu irmão, mesmo quando ele *tá*, é...jogando alguns jogos, é...aparece uns anúncios de Americanas, de...de aplicativos de compras. E aí aparece vários brinquedos, aí a gente já quer comprar todos de uma vez, principalmente aqueles caminhões de controle remoto, carros.

Pensando, então, em como diminuir o problema que foi observado na charge, o Estudante B. sugeriu: “Ter mais consciência!”. O Estudante A., por sua vez, disse: “Pensar antes de comprar”. O Estudante B. sugeriu: “Pesquisar, e olhar o preço e os comentários também”. A Estudante F. colocou: “Parar de fazer anúncios com um monte de brinquedos da moda!”. Ainda nesse sentido, a Estudante L. colocou:

Estudante L.: Os anúncios, por exemplo, quando a criança tá jogando o joguinho...os joguinhos, eles deveriam ser totalmente sem anúncios. Porque a maioria dos jogos...a maioria dos jogos têm esses anúncios e isso *fazem* as crianças quererem. Isso é o que trazem (Inaudível) para as crianças de hoje em dia. Querer...a tecnologia avançou alguns anos atrás e agora, né? Aí toda criança tem celular! E ela, logicamente, não vai só assistir! Ela vai querer se divertir no celular, ela vai querer se divertir no aparelho. E quando ela tiver jogando *vai* aparecer aqueles joguinhos, aí vai aparecendo isso...vai aparecendo isso, vai *coisando* isso. Aí principalmente aqueles que têm joguinhos. Ele clica e instala! Clica e instala! Clica e instala! Clica e instala! Clica e instala! Aí pifa o celular! Ele vai fazer...ele logicamente vai fazer uma birra pra comprar um novo!

A partir deste tema, abordado pelos estudantes, conseguimos discutir, de forma mais aprofundada os anúncios publicitários e os objetivos que eles possuem. Questionei, então: “Por que que esses anúncios aparecem?” e alguns estudantes responderam, conforme podemos observar a seguir.

Estudante não identificado: Pra ganhar dinheiro!

Estudante B.: Esses anúncios geralmente são porque com esses anúncios eles ganham dinheiro botando os anúncios dos jogos. Por isso quando você tá jogando e aí você vai completando uma fase, aí quando você sai dessa fase aparece um anúncio. Porque aí eles ganham dinheiro com isso!

Estudante F.: Quando aparece um anúncio, as pessoas...elas veem um produto ou um jogo que elas querem e elas começam a instalar, comprar, instalar e comprar. Isso faz gerar dinheiro para as redes que estão sendo compradas, principalmente pros criadores.

Quando questionei sobre as pessoas só trocarem de celular quando precisavam, a Estudante M.C. se colocou, dizendo: “Ô Tia, as pessoas trocam muito de celular, não porque elas precisam, mas sim, porque elas acham bonito e porque às vezes elas querem mesmo!”. O Estudante I. disse: “Eu acho que as pessoas compram celulares porque são lançamentos!” e a Estudante L. complementou, dizendo:

Estudante L.: Tia, na maioria das vezes isso acontece, como aconteceu na tirinha, que...igual o I. falou, o lançamento de um celular ou que ele ache melhor, ou que você quer. Só de ver num anúncio já, né, que o anúncio faz a gente comprar. É as pessoas já querem! Não *pensa se precisa*, se o celular dele tá bom”.

Corroborando a fala da colega, a Estudante E. disse:

Estudante E.: Muitas vezes as pessoas, elas querem comprar não só celulares, mas qualquer outra coisa. Só porque elas querem, porque elas acham bonito, porque *tá* lançamento. Isso *tá* acontecendo muito também, então isso é muito errado! Porque a gente precisa perguntar a si mesmo: A gente precisa disso? *Pra* que que a gente precisa? Senão a gente vai comprando, causando poluição, impactos ambientais. Igual aconteceu na charge!

Dialoguei com eles sobre o fato de que, realmente, muitas pessoas não possuem a consciência relatada pelos alunos, comprando sem refletir sobre os diversos aspectos que foram por eles apresentados. Apesar disso, é necessário compreendermos que as pessoas possuem vontades, sendo necessário, primordialmente, saber avaliar o momento e as condições existentes, julgando a melhor decisão a ser tomada.

Finalizamos, assim, o Momento 3 na Escola D, a última com a qual o estudo foi desenvolvido. A seguir, apresentaremos a síntese do Momento 3 nas Escolas A, B, C e D.

5.3.5 Síntese do Momento 3 nas quatro escolas participantes do estudo

Com as discussões propostas no Momento 3, buscávamos refletir com os estudantes a relação do consumo com os impactos ambientais, uma vez que, muitas vezes, as pessoas possuem dificuldade de relacionar as práticas consumistas que possuem com a produção de lixo e os impactos ambientais globais causados.

Assim, apresentamos aos estudantes, conforme exposto nas seções anteriormente apresentadas, duas imagens: uma charge que discutia a influência das propagandas e da mídia no consumo exacerbado e uma segunda, utilizada a partir do desenvolvimento do Momento 3 na segunda escola com a qual o estudo foi desenvolvido, a Escola B, que buscava fornecer mais elementos para que a questão ambiental fosse discutida pelos estudantes.

Quadro 6: Síntese das discussões realizadas no Momento 3, nas Escolas A, B, C e D

Vocês possuem eletrônicos? De que tipo? Quais mais gostam de utilizar?	O que está sendo representado/criticado na charge e na imagem apresentadas? Elas têm alguma relação com o meio ambiente?	Relação das discussões com o papel das propagandas
Os estudantes apresentaram eletrônicos como celular, televisão, geladeira, notebook, computador, videogame, tablet... A maioria afirmou preferir utilizar o celular.	Mencionaram elementos como desperdício de dinheiro, poluição do meio ambiente, reciclagem e não pensar nos outros nem no futuro, mas com reflexões, de modo geral, pouco aprofundadas. Estudante R.: <i>Ele só queria comprar os celulares da moda e jogava (Inaudível) fora, isso poluía o meio ambiente.</i> Estudante P.: <i>Aqueles celulares que eles estavam jogando fora, ela tá estragando muito...tá enchendo o mundo de lixo!</i> Estudante E.: <i>Eu acho que nessa imagem aqui, tá tendo um grande consumo excessivo e tem muito a ver com o meio ambiente. Porque algumas vezes esses aparelhos que tão sendo utilizados não são descartados da maneira correta. Que é o que tá acontecendo aqui, o consumo tá sendo excessivo e sem necessidade!</i> Sobre a charge, um grupo de estudantes em específico afirmou que aquele lixo não prejudicava o meio ambiente, pois estava dentro de casa.	Os estudantes, de modo geral, apontaram que as propagandas incentivavam o personagem a efetuar compras, mas com discussões, em determinados grupos, pouco aprofundadas. Estudante P.: <i>Porque as pessoas de hoje vê muita televisão. Então eles sabem que essas pessoas vê muita televisão, então faz isso pra...atrair elas, pra elas saírem de casa pra ir pra loja comprar esse celular.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à influência das propagandas e da mídia, os estudantes pesquisados, de modo geral, pareceram perceber o desejo que, muitas vezes, a mídia desperta, fazendo com que as pessoas tenham ainda mais vontade de possuir determinados produtos. Em algumas escolas a discussão ocorreu de forma menos aprofundada, como na Escola C, e em outras de forma mais aprofundada, com mais elementos sendo trazidos para discussão pelos próprios estudantes, como podemos observar na descrição da Escola D. Chamamos a atenção para possíveis discussões

anteriores realizadas com esses estudantes, relacionadas ao tema, seja na escola ou no ambiente familiar. As vivências que eles já possuíam influenciam no repertório de ideias que possuem relacionadas ao tema. Ressaltamos, ainda, a importância de que tais discussões sejam propiciadas em sala de aula, de modo a contemplar os estudantes como um todo, levando-os a refletir sobre o papel da mídia e a possível influência que ela pode causar em nossas tomadas de decisão cotidianas.

Sobre a relação com o meio ambiente, também percebemos níveis diferentes de discussão com os grupos de estudantes trabalhados. Enquanto alguns apresentavam a ideia de que o problema só passava a existir quando os aparelhos descartados chegavam no lixo eletrônico, outros apresentaram a percepção de que todos aqueles celulares descartados pelo personagem da charge resultariam no acumulado de aparelhos eletrônicos no lixão. É muito frequente a ideia de que “enquanto está na minha casa, não é problema para o planeta”, sendo necessário trabalhar com os estudantes o fato de que “jogar fora não existe”, conforme discutimos anteriormente, uma vez que, ao descartarmos os resíduos de nossas residências, eles permanecem no planeta em que vivemos, sendo cada vez mais necessário refletir sobre as nossas práticas de consumo e em como elas possuem relação com os impactos ambientais no planeta em que vivemos.

Percebemos, durante os diálogos estabelecidos no Momento 3, que poucas ou quase inexistentes foram as discordâncias entre os estudantes, tendo em vista que a atividade proposta não era de tomada de decisão, mas sim de reflexões sobre situações que estavam postas. Situações essas que, em sua grande maioria, convergiram para reflexões semelhantes ou complementares entre os estudantes.

Finalizando a síntese do Momento 3, reiteramos a defesa acerca da necessidade de que a temática Sustentabilidade seja amplamente discutida com os estudantes, relacionada a situações de tomada de decisão articulada às finanças, tendo em vista a sua importância para a manutenção do planeta em que vivemos.

Destacamos a importância do trabalho com educação ambiental, uma vez que muitas das crianças participantes do estudo pareceram não possuir muita ideia de para onde vai o lixo, considerando que “se sair de casa está tudo resolvido”, não demonstrando muita clareza sobre o que significa reutilizar e reciclar.

Sabemos, ainda, que os grandes poluentes são as indústrias, mas até para que os estudantes, enquanto cidadãos, saibam exigir dos órgãos responsáveis, é

necessário que possuam a consciência ambiental que defendemos que seja favorecida durante a formação escolar deles.

A seguir, apresentaremos exemplos de atos dialógicos presentes no Momento 3, nas quatro escolas com a qual o estudo foi desenvolvido.

5.3.6 Atos dialógicos presentes no Momento 3

Nesta seção, apresentaremos exemplos de atos dialógicos presentes no Momento 3, com os estudantes participantes do estudo.

Sobre o ato dialógico de estabelecer contato, enquanto pesquisadora, fiz o convite para os estudantes participarem do cenário para investigação que estava se estabelecendo, bem como estabeleci contato, estando atenta ao que eles apresentavam e buscando tornar o ambiente confortável para que pudéssemos dialogar. Para exemplificar, podemos mencionar a seguinte fala: “Gente, olha só! Eu já perguntei isso a alguns de vocês. A gente já conversou um pouco sobre isso, mas aí eu queria saber de forma mais detalhada se vocês possuem eletrônicos. Quem possui eletrônicos aqui na sala?”. Outro exemplo em que busquei estabelecer contato com os estudantes podemos verificar a seguir.

Pesquisadora: Boa tarde novamente! Mais uma vez, obrigada a vocês por estarem aqui, por toparem participar. Como eu disse *pra* vocês desde o primeiro encontro, a gente vai conversar sobre situações onde não tem certo e nem errado. Tem situações que a gente vai avaliar, que a gente vai refletir e que a gente vai pensar sobre a nossa opinião sobre aquilo.

Nesse momento, destacamos “a gente vai conversar”, “a gente vai avaliar”, “a gente vai pensar sobre a nossa opinião”, de modo que, incluindo-me no processo de investigação, busco deixar os estudantes mais tranquilos em relação às atividades e ao diálogo que posteriormente desenvolveríamos.

No que se refere ao ato dialógico de perceber, apresentamos alguns extratos nos quais eu, enquanto pesquisadora, ou os estudantes, buscávamos perceber as perspectivas dos demais participantes do processo de investigação.

Pesquisadora: Olha só, gente, eu tenho aqui uma charge. Alguém sabe me explicar o que é uma charge?

Estudante não identificado: Não é pra preferir! O que tu acha dessa daqui?

Estudante LU.: Calma! Posso falar o seguinte? Que tal a gente...cada um falar sua opinião e depois a gente junta as opiniões, e depois de juntar todas

as opiniões a gente chega a conclusão (Inaudível) que tem. E depois a gente responde às perguntas. Pode ser?

Tratam-se de três falas que ocorreram em momentos distintos, não tratando-se da continuidade de um diálogo. Nelas, podemos perceber três situações em que, a partir de perguntas, buscávamos perceber as perspectivas dos estudantes. Conforme já viemos discutindo, o momento de expressar perspectivas permite ao grupo compreender como os estudantes participantes pensam sobre o assunto que está sendo discutido.

Adiante, apresentamos alguns exemplos nos quais os estudantes expressam as suas perspectivas, sendo visíveis os atos dialógicos de perceber e de reconhecer, uma vez que ao mesmo tempo em que os indivíduos tornam as suas compreensões visíveis na interação entre os participantes (ato dialógico de perceber), esforçam-se para explicar, detalhar e delinear as ideias que apresentam (ato dialógico de reconhecer).

Estudante L.: Essa charge apresenta consumismo, pois a pessoa *tá* consumindo, consumindo e consumindo. E *tá* deixando pra trás! Tipo, consumindo desnecessariamente! Então, acho que apresenta...eu acho que apresenta consumismo.

Estudante não identificado: Acho que a imagem...dos celulares é mais *desperdícios*. Cada celular que chega (Inaudível) todo ano, ele vai comprando um novo. E nisso faz o desperdício porque os celulares poderiam ter durado muito mais. É...além de gastar muito mais dinheiro.

Em resposta a uma das falas acima, outro estudante respondeu, dizendo: “É verdade!”. Percebemos, assim, que ele concordou com a fala do colega, apoiando-a, sendo esta uma forma de avaliar, sendo esse mais um dos atos dialógicos encontrados nos momentos de diálogo entre os estudantes. Outro momento em que houve o ato dialógico avaliar foi quando o Estudante N. disse: “Eu também acho! Eu concordo com R.!”. Ao mesmo tempo em que ele avaliou, concordando com a fala do colega, ele posicionou-se favorável ao pensamento que foi explicitado.

Ainda no que se refere ao ato dialógico de posicionar-se, apresentamos o seguinte trecho:

Estudante I.: Eu acho errado

Estudante LA.: Fala mais alto, I.!

Estudante I.: Eu achei errado, assim, ele comprando vários celulares, acumulando mais dívidas.

Nele, percebemos que o Estudante I. inicialmente, expressou a sua perspectiva, tornou perceptível que não concordava com a situação que o grupo estava discutindo. Em seguida, a Estudante L., que parecia buscar ouvir atentamente o que o colega dizia, pediu que ele falasse mais alto. Em seguida, ele se posicionou, reafirmando a sua posição de não concordar, justificando. Outro momento em que percebemos avaliação, foi quando a Estudante LU. disse: “Então todo mundo pensou a mesma coisa desde o início”. A Estudante, atenta às discussões realizadas no grupo em que participava, sintetizou as ideias, no final das discussões, compreendendo que todos haviam pensado da mesma forma, apresentado as mesmas ideias, sendo essa uma forma, também, de avaliar.

Sobre o ato dialógico de posicionar-se, percebemos que ele não apareceu com tanta frequência, se em comparação com os momentos anteriores. Possível explicação para isso relaciona-se com o fato de que, conforme anteriormente pontuado, as ideias dos estudantes se aproximavam, não havendo muitas discordâncias no que se referia às situações apresentadas. Desse modo, eles apresentavam as suas perspectivas (ato dialógico de perceber) e o diálogo decorria, sem que os estudantes precisassem, de forma enfática, dizer o que pensavam e estar receptivos às críticas dos colegas, que poderiam discordar ou criticar o que foi dito.

Em determinado momento da discussão nos grupos, a Estudante G. disse: “É muito celular que ele jogou fora! *Caraca!*”, fazendo emergir o ato dialógico pensar alto.

Sobre o ato dialógico de desafiar, apresento o seguinte extrato, da Escola A, quando questionei aos estudantes: “É! P. falou assim: ‘Se eu fosse ele, eu vendia! O quer que vocês acham?’”. Nesse momento, ao mesmo tempo em que estava buscando perceber as perspectivas dos estudantes em relação ao que havia sido dito, buscava desafiá-los, buscando questionar uma perspectiva que já havia sido estabelecida.

O ato dialógico de reformular não foi visto no Momento 3, nas quatro escolas com a qual o estudo foi desenvolvido.

Assim, finalizamos a análise acerca dos atos dialógicos presentes no Momento 3, com os estudantes pesquisados. Adiante, apresentaremos a descrição do Momento 4 em cada uma das escolas participantes do estudo.

5.4 Momento 4 nas Escolas A, B, C e D

O Momento 4, conforme descrito nos Procedimentos Metodológicos do presente estudo, intitulado Compras em Supermercados, buscava discutir com os estudantes a finalidade dos cartões de crédito, bem como o fato de que possuir um cartão não quer dizer, necessariamente, ter dinheiro disponível. Além disso, havia potencial para discussão de atitudes ao comprar e da importância de poupar.

A seguir, faremos a descrição do Momento 4 em cada uma das escolas nas quais o estudo foi desenvolvido.

5.4.1 Momento 4 – Escola A

Havia, no dia em que foi desenvolvido o quarto momento, seis estudantes na turma. Iniciei o diálogo perguntando quem deles sabia para que servia um cartão de crédito. Os estudantes apresentaram a ideia de que o cartão de crédito servia para efetuar pagamentos quando a pessoa estivesse sem dinheiro, bastando colocar o cartão na maquininha ou, ainda, pagar por aproximação. Nesse momento, relataram experiências de seus cotidianos. Quando questionados sobre a diferença existente entre o cartão de crédito e o de débito, eles apresentaram a compreensão de que no débito o pagamento é efetuado na hora e no crédito só um tempo depois.

Posteriormente a esse momento inicial, expliquei aos estudantes que, organizados em grupos, eles receberiam dois panfletos de supermercados conhecidos da cidade em que eles vivem, o Arco-Mix e o Extra. Disse a eles que cada grupo teria um cartão de crédito fictício com um limite de compras de R\$ 500,00. Informei, ainda, que o grupo só ganhava, mensalmente, R\$ 300,00 para gastar no cartão de crédito.

Os estudantes, em seus grupos, começam a analisar os panfletos e a selecionar produtos a serem comprados, registrando em sua folha o produto e o respectivo preço. Após escolherem diversos produtos disponíveis no catálogo, eles fizeram os cálculos para saber se o valor total correspondia ao que tinham disponível para efetuar o pagamento.

O Grupo 1, após efetuar os cálculos, percebeu que só tinha gasto R\$ 58,85. Assim, eles retornaram para os panfletos, analisando mais produtos que poderiam ser adquiridos com o valor que possuíam. Nesse momento, alguns estudantes discutiam sobre a importância de economizar, enquanto outros defendiam que fosse realizada a compra de mais produtos, tendo em vista o baixo valor da compra até o momento

realizada. Após as escolhas seguintes, o grupo totalizou as suas compras em R\$ 153,74.

No Grupo 2, após ter feito a seleção de alguns produtos, os estudantes somaram e chegaram a um valor de R\$ 144,63. Vendo o valor, abaixo do que havia sido previamente estipulado, adicionaram alguns produtos, chegando ao valor de R\$ 244,99.

Finalizado o momento de discussão nos grupos, retornamos para a socialização das escolhas com a turma. Nesse momento, perguntei aos grupos se, no momento da escolha, houve preocupação por parte deles em analisar se o item desejado estava presente nos dois panfletos, e o Estudante M., do Grupo 2, respondeu: “Eu sim, tia! Tanto que a gente trocou esse macarrão”. Ele afirmou, ainda, que após analisar os preços, o grupo fez a troca também do molho de tomate. O Estudante I., do Grupo 1, também apresentou uma mudança realizada pelo grupo: “Ô tia, aqui também teve a margarina. Que no Arco-Mix *tava* mais cara. Não, no Extra *tava* mais cara e no Arco-Mix *tava* mais barata”.

Os estudantes afirmaram, nesse sentido, que o critério para escolha dos produtos, quando ele estava presente nos dois supermercados, era o preço. Apesar disso, afirmaram que em suas vidas nem sempre é assim, uma vez que levam em consideração outros fatores, tais como a qualidade e a validade dos produtos.

Nenhum dos grupos comprou mais do que a quantia disponibilizada para uso no cartão de crédito, que era de R\$ 300,00, aspecto importante, tendo em vista que, assim, os estudantes parecem ter ficado atentos à quantia que possuíam, não extrapolando em suas despesas.

Dando continuidade, apresentei aos estudantes a seguinte afirmação: “Ter cartão de crédito é ter dinheiro!”, da qual eles discordaram. Como justificativa, o Estudante M. disse: “Você pode ter um cartão de crédito, só que tipo...você pode não ter nada de dinheiro na sua conta do banco”. Os demais estudantes da turma concordaram com a fala do colega. Desafiando ainda mais os estudantes, questionei: “Vocês acham que é financeiramente saudável que uma pessoa que ganha R\$ 1.000,00, gaste R\$ 1.000,00 em compras no cartão de crédito?” e eles responderam que não. Em seguida, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Não? Por quê?

Estudante I.: Porque ela vai gastar o salário dela. Se não ela acaba com todo o dinheiro da pessoa, e não vai dar pra comprar (Inaudível).

Estudante A.: Não vai dar pra pagar o plano de saúde!

Estudante M.: Não vai comprar comida.

Estudante R.: Aluguel!

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

(Inaudível).

Pesquisadora: Aluguel.

Estudante M.: Água!

Observamos, assim, a percepção dos estudantes de que existem despesas fixas mensais que precisam ser supridas pelas pessoas, não sendo ideal que gastem com o cartão de crédito tudo o que recebem.

Dando continuidade às discussões, conversamos sobre cuidados relacionados ao uso do cartão de crédito, tais como não gastar à toa, economizar, fazer o registro dos gastos.

Finalizando, sistematizei as discussões com os estudantes:

Pesquisadora: Eu disse a vocês que podiam gastar até R\$ 300,00. Não necessariamente era obrigado a gastar tudo, mas quem gastou até R\$ 300,00...*tá* dentro do que era permitido, que vocês tinham de dinheiro. O que não quer dizer que na nossa vida, todas as vezes que a gente tenha dinheiro disponível, a gente precise gastar! A gente precisa equilibrar o que a gente precisa, o que a gente deseja. Pensar em alguma situação que possa surgir, que a gente possa vir a precisar daquele dinheiro...

Após observar a forma como o Momento 4 se desenvolveu na Escola A, percebemos que os estudantes, ainda que tenham apresentado importantes discussões relacionadas às atitudes ao comprar e ao uso do cartão de crédito, passaram um longo tempo definindo quais produtos comprariam, pelo simples fato de que os panfletos a eles disponibilizados eram extensos e possuíam uma variedade imensa de produtos, com valores pequenos, se comparado ao montante que eles possuíam disponível. Além disso, outro ponto que identificamos, como autocrítica, após o desenvolvimento deste momento na Escola A foi o comando dado por mim enquanto pesquisadora: vocês têm um cartão de crédito com limite de R\$ 500,00 e recebem R\$ 300,00 mensais para serem gastos nele. Acreditamos que tal orientação induzia os estudantes, de alguma forma, a gastarem os R\$ 300,00 ou a não se preocuparem tanto com o que era de fato necessário, uma vez que havia sido informado que eles tinham a quantia para ser gasta com compras no cartão de crédito.

Outro ponto que nós analisamos foi que o valor por nós disponibilizado (R\$ 300,00) era muito alto para os produtos presentes nos panfletos, bem como que os estudantes se preocuparam em aproximar as suas compras do valor por nós

estipulado, o que não era necessário, mas que não ficou claro a partir da orientação que foi dada aos estudantes.

Desse modo, conforme anteriormente explicitado, aprimoramos o instrumento, com algumas alterações nas orientações disponibilizadas. Na Escola B, propusemos aos estudantes se colocarem no papel de um adulto que recebia um salário mínimo e possuía um cartão de crédito com limite de R\$ 300,00. Desse modo, buscamos deixar os estudantes mais livres para decidirem se/quanto gastariam no cartão de crédito, com base nas informações previamente disponibilizadas. A seguir, apresentaremos a descrição do Momento 4 na Escola B.

5.4.2 Momento 4 – Escola B

Na Escola B, contando com seis estudantes neste dia, iniciei o momento perguntando aos alunos se eles sabiam para que serve o cartão de crédito. Alguns responderam que era pra comprar coisas. Um deles, o Estudante G. disse “pra parcelar em 40 vezes”. A partir das falas dos alunos, foi possível a percepção de que, para eles, o cartão de crédito serve para comprar itens, desde comida a carros ou motos, sendo mencionado constantemente o parcelamento. Sobre o funcionamento da dívida do cartão de crédito, os estudantes apresentaram respostas superficiais, afirmando que, não sendo efetuado o pagamento, o cartão é bloqueado.

Posteriormente ao diálogo inicial, expliquei aos estudantes a atividade que desenvolveríamos: organizados em grupos, eles receberiam dois panfletos, sendo um do supermercado Arco-Mix e outro do Extra. Diferentemente do comando dado na escola anterior, explicitiei aos estudantes que eles iriam se colocar no lugar de uma pessoa que recebia um salário mínimo por mês (R\$ 1212,00 no período de realização da coleta dos dados) e possuía um cartão de crédito com limite de R\$ 300,00. Certifiquei-me, nesse momento, de que os estudantes compreendiam o que significava o “limite” do cartão de crédito. Dialoguei com eles, ainda, sobre despesas fixas mensais que as pessoas possuem, sendo importante levá-las em consideração no momento de considerar os gastos mensais possíveis de serem realizados. Posteriormente, divididos em grupos, eles começaram a analisar os panfletos e fazer as escolhas.

No Grupo 1, os estudantes foram analisando os itens, considerando aqueles que precisavam, de acordo com suas necessidades diárias, bem como de familiares, como o Estudante G., que pediu que fossem colocadas fraldas para o seu sobrinho.

Durante a discussão, o Estudante H. questionou: “é pra gastar esse dinheiro todo, é?”, ao passo em que outro estudante propôs gastar apenas R\$ 200,00 e outro concordou, afirmando que assim sobraria mais. Os alunos continuaram escolhendo os produtos, levando em consideração que se haviam comprado carne, por exemplo, precisavam também comprar sal e vinagre para temperá-la. Enquanto selecionavam os itens, os estudantes registravam o nome e o preço, contabilizando quanto já haviam gastado até o momento. Finalizada a atividade de escolha, os estudantes do Grupo 1 gastaram R\$ 224,75 no cartão de crédito.

No Grupo 2, por sua vez, as estudantes participantes analisaram os itens dos panfletos, pensando e dialogando sobre quais comprariam. Refleti com elas, nesse momento, para a situação em que elas estavam, de se colocar no papel de uma pessoa que recebia um salário mínimo mensalmente e, de fato, efetuar aquelas compras, sugerindo, assim, que elas comesçassem a pensar como se realmente estivessem comprando. Durante as análises dos panfletos e a seleção dos produtos, a Estudante M.E. disse: “A toscana tá quanto aqui? A gente devia ter comprado aqui ó”, referindo-se ao valor do item em outro estabelecimento, que não o inicialmente escolhido por elas. Nesse momento, expliquei às garotas que elas podiam trocar o local de compra.

Retornando para os grupos, era chegado o momento de socializar com a turma os itens selecionados pelos estudantes, bem como o valor por cada grupo gasto. O Grupo 1 iniciou a socialização, elencando uma diversidade de itens e apresentando o total gasto de R\$ 224,75. O Grupo 2, assim como o primeiro, também elencou os itens que escolheu para compra, apresentando o total gasto de R\$ 273,18.

Posteriormente à apresentação dos itens e do total gasto por cada um dos grupos, questionei como os estudantes tomaram a decisão acerca de qual produto comprar quando ele aparecia no panfleto dos dois supermercados. O Grupo 1 afirmou, assim, que optou por efetuar a compra no supermercado em que o item custava mais barato. Os estudantes do grupo afirmaram, ainda, que é assim que também efetuam as escolhas nas situações de compra do cotidiano, optando pelos produtos que possuem o menor preço. O Grupo 2, por sua vez, disse que nem sempre optou pelo produto mais barato, uma vez que há itens que são baratos, mas que não valem à pena.

Destacamos, a partir dos itens e valores apresentados pelos estudantes, que nenhum dos dois grupos comprou mais do que o limite do cartão de crédito, sendo

esse um importante aspecto a ser discutido. Nesse momento, o Estudante G., do Grupo 1, elencou itens como caixa e barra de chocolate, que foram selecionados pelos dois grupos e que, segundo ele, os grupos não precisavam. Dialogamos, então, sobre o fato de que as pessoas não comprem, apenas, itens dos quais elas necessitam, uma vez que nós também temos vontades e que não há problema em satisfazê-las.

Posteriormente, perguntei aos estudantes quais os cuidados necessários no momento em que vamos utilizar o cartão de crédito, e as primeiras respostas referiram-se a não quebrar, não perder, não colocar a senha errada. Por fim, o Estudante G. pontuou: “E também não comprar muitas coisas. Porque você primeiro tem que ver o limite do cartão”.

Finalizando as discussões, apresentei-lhes a afirmação: “Ter um cartão de crédito é ter dinheiro!” e perguntei se eles concordavam ou não. Os estudantes disseram concordar, mas não conseguiram apresentar argumentos que justificassem a opinião apresentada. Então, perguntei: “Ter um cartão de crédito, é ter dinheiro! Se eu tenho um limite no meu cartão de crédito de R\$ 10.000,00. Isso significa que eu posso gastar mensalmente R\$ 10.000,00?” e os estudantes responderam que não, mas também sem apresentar argumentos que justificassem a resposta.

Desse modo, finalizamos o momento de diálogo 4 na Escola B e a partir dele percebemos que, apesar da mudança no comando da atividade a ser realizada nos grupos, os estudantes continuavam passando muito tempo selecionando os produtos que seriam por eles comprados, devido à grande quantidade de itens disponíveis, o que não era relevante para o objetivo que tínhamos com a atividade proposta. Assim, saindo da *vida real*, para as Escolas C e D, propomos aos estudantes panfletos fictícios, da *semirrealidade*, elaborados com itens semelhantes, de modo a fornecer mais elementos para potenciais discussões, conforme podemos observar a seguir, na descrição do Momento 4 na Escola C.

5.4.3 Momento 4 – Escola C

Iniciei o Momento 4 na Escola C retomando com os 17 estudantes presentes na sala acerca da funcionalidade do cartão de crédito. A turma apresentou respostas como “para comprar coisas”, “para comprar coisas e parcelar em várias vezes”, “pagar contas”. Um estudante, nesse momento, chamou a atenção para outra funcionalidade do cartão, dizendo: “Mas também não é só comprar e parcelar não, tem como tirar dinheiro no cartão!”. Imagino que ele estivesse se referindo ao cartão de débito, mas pode ter sido feita referência, também, ao cartão de crédito utilizado para retirar um

empréstimo. O Estudante V., no mesmo sentido, disse: “Com cartão de crédito você pode comprar coisas, você pode parcelar e você pode tirar dinheiro dele”. Os estudantes apresentaram compreensão sobre o significado de parcelamento, afirmando que se tratava de “dividir em várias vezes e continuar pagando”.

Dando continuidade às discussões, informei que entregaria a cada um dos grupos dois panfletos, um do supermercado Compre Mais e outro do supermercado Pague Menos. Expliquei também que cada grupo teria em mãos um cartão de crédito com limite de R\$ 100,00, certificando-me, ainda, de que compreendiam o significado de “limite”. Orientei que eles, em grupos, teriam que analisar os itens do catálogo e avaliar quais produtos comprariam no cartão de crédito. De modo a facilitar a compreensão das discussões nas Escolas C e D realizadas, resgataremos, a seguir, os dois panfletos fictícios que foram apresentados aos estudantes, que foram apresentados ao leitor na seção de Procedimentos Metodológicos do presente estudo.

Figura 17: Panfleto do Mercado Compre Mais



Fonte: Elaboração própria para a pesquisa

Figura 18: Panfleto do Mercado Pague Menos



6,19 1kg  Arroz Popular 1kg	7,89 1kg  Feijão Kidelícia	8,00 2L  Refrigerante Pet Cola
7,49 2L  Suco de laranja Tome Mais	23,90 1 kg  Sabão em pó Sempre Cheiroso	8,00 1kg  Acerola
18,90 1 kg  Filé de frango Delícia	3,59 Pacote com 80g  Biscoito Cookie's	17,90 500g  Carne moída Puro Boi

Rua Joaquim Tiburcio, 1105 - Recife/PE

Fonte: Elaboração própria para a pesquisa.

No Grupo 1, os estudantes analisaram os itens dispostos nos catálogos e foram indicando aqueles que possuíam interesse em comprar. Pensando em fazer uma janta, a Estudante P. expressou a sua perspectiva, dizendo: “é melhor comprar o feijão, arroz, a carne [referia-se ao filé de frango] e o suco. Porque aí (inaudível) a janta”. No momento de escolher em qual dos supermercados comprariam o frango, enquanto alguns estudantes optavam pelo estabelecimento em que estava mais barato, a Estudante Y. argumentava que “[...] Esse aqui é saudável!”. Ela referia-se ao supermercado Compre Mais, que oferecia o filé de frango Saudável, por R\$ 19,90 o kg. Ressaltamos que no supermercado Pague Menos era ofertado o filé de frango Delícia, por R\$ 18,90 o kg. Para facilitar a compreensão, apresentamos, a seguir, o produto oferecido nos dois supermercados, com os seus respectivos valores.

Figura 19: Apresentação do filé de frango nos supermercados Compre Mais e Pague Menos, respectivamente



Fonte: Elaborado para a pesquisa.

Nesse momento, eu estava próxima ao grupo e pude acompanhar a discussão. Além de ser saudável, componentes discutiam sobre qual dos supermercados apresentava uma maior quantidade de produto. A Estudante Y. afirmou que o filé de frango Delícia apresentava uma maior quantidade de produto, por ser mais grosso. A Estudante P., por sua vez, disse: “Eles cortaram, é a mesma coisa!”. A Estudante E., no mesmo sentido, falou: “1kg, e esse também é um 1kg. É a mesma coisa!”.

Percebemos, assim, que alguns estudantes não se detiveram à informação presente no panfleto, de que ambos possuíam 1kg, ressaltando um dos aspectos a serem trabalhados, em discussões relacionadas à Educação Financeira Escolar. Em um momento de tomada de decisão, estudantes podem não analisar minuciosamente as informações de determinado anúncio, fazendo escolhas que podem não ser as que tomariam se tivessem compreendido todas as informações disponíveis. É importante,

desse modo, sensibilizar acerca da importância de analisar os diversos aspectos envolvidos em uma escolha.

Outro ponto que merece destaque, no que se refere à análise dos produtos, é o fato de algumas estudantes terem considerado que o filé de frango vendido pelo supermercado Compre Mais era melhor para a saúde simplesmente por ele possuir a “marca” intitulada Saudável. É preciso conversar com os estudantes sobre a informação nutricional dos produtos, sendo este, sim, um fator importante a ser levado em consideração, diferentemente do nome dado aos produtos, que pouco dizem sobre o seu valor nutricional. No que se refere ao filé de frango, por exemplo, ambos eram semelhantes.

Posteriormente às discussões, os estudantes somaram os valores dos produtos selecionados, de modo a verificar a quantia gasta. O grupo demonstrou bastantes dificuldades no momento de realização dos cálculos, que envolviam números decimais. Auxiliei e eles chegaram à conclusão de que haviam gasto R\$ 75,96. Os itens selecionados pelos estudantes foram todos do Mercado Pague Menos: arroz, feijão, refrigerante, suco de laranja, sabão em pó, filé de frango e biscoito. O único item que apresentava preço mais elevado, em relação ao Mercado Compre Mais, era o biscoito. Hipótese para a compra do biscoito mais caro neste estabelecimento é a de que, uma vez que a compra dos demais itens já estava sendo realizada nele, não valeria a pena deslocar-se até outro estabelecimento para efetuar a compra de um único item.

No Grupo 2, os estudantes iniciaram a discussão avaliando quais produtos poderiam comprar, afirmando que o feijão estava custando muito caro. Um dos estudantes, nesse momento, disse: “A gente pode comprar tudo, porque o limite...a gente pode comprar tudo, porque...porque o limite dá!”. Outro estudante, nesse momento, afirmou que precisavam economizar. Os estudantes foram, no decorrer da análise dos panfletos, selecionando os produtos que comprariam, optando pelos que apresentavam os melhores preços. Em determinado momento da seleção dos produtos, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Estudante não identificado: Ô, vai gastar o limite do cartão todo!
Estudante não identificado: Ô tia, a gente não pode gastar tudo?
Pesquisadora: Vocês é quem sabem!
Estudante não identificado: Então!
Estudante não identificado: É melhor não, *bicho*!
Pesquisadora: Se vocês acharem correto gastar tudo...

Estudante não identificado: *Bora gastar tudo! O cartão não é da gente mesmo, é da tia!*
(Risos).

Pesquisadora: Lembra que a gente combinou que o cartão era de vocês? Vocês estão fazendo de conta, vocês estão imaginando que é o cartão de vocês!

Chamamos a atenção, assim, para o olhar de determinado estudante que considerou que, uma vez que não se tratava de um cartão dele, ele poderia gastar tudo o que quisesse. Nesse sentido, retomei a proposta da atividade, de modo que eles assumiriam o papel de responsáveis pelo cartão de crédito no qual estavam realizando as compras.

No Grupo 3, analisando os itens disponíveis para compra, os estudantes destacaram, assim como o Grupo 2, o filé de frango Saudável, mas não aprofundaram nessa discussão. Os estudantes do grupo optaram por comprar os produtos no supermercado Pague Menos, afirmando ser o mais barato. Mais uma vez, os alunos apresentaram dificuldade no momento de efetuar operações de adição envolvendo números decimais, para identificar o total gasto, e eu ajudei no processo, de modo que eles chegaram a um total de R\$ 44,57.

Finalizadas as discussões nos grupos, era chegado o momento de retomar para socializar. Iniciando pelo Grupo 1, as estudantes destacaram que optaram por efetuar as compras no supermercado Pague Menos, uma vez que nele os produtos apresentavam um preço mais barato. Elas compraram arroz, feijão, refrigerante, filé de frango e biscoito. Nesse momento, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Eu tenho uma pergunta. Vocês me disseram que vocês compraram no Mercado Pague Menos, porque ele estava mais barato. Quanto é que tá o biscoito no Pague Menos?

Estudante E.: Tá R\$ 3,59.

Pesquisadora: E no Compre Menos? Compre Mais?

Estudante E.: Compre Mais. Tá R\$ 1,59.

Pesquisadora: E aí, tá mais barato?

Estudante E.: Não! Tá mais caro!

Pesquisadora: Tá o mesmo preço?

Estudante Y.: Mas o resto...e o suco é...o suco e o biscoito, mas o resto tá tudo diferente.

Pesquisadora: Certo! Mesmo assim vocês comprariam esse biscoito?

Estudante E.: Sim!

Percebemos, assim, que nem todas as compras das estudantes basearam-se no preço, tendo em vista que o biscoito adquirido levou em consideração outros elementos, que não o preço dos produtos. Hipótese para que a compra do biscoito tenha sido efetuada neste estabelecimento, ainda que estivesse com um valor mais

elevado, seria o fato de que o grupo já havia avaliado e decidido que compraria os demais itens no referido estabelecimento, não valendo a pena, assim, se deslocar até outro supermercado apenas para realizar a compra de um item.

No Grupo 2, os estudantes afirmaram ter adquirido produtos de ambos os supermercados, optando pelos que possuíam os melhores preços. Eles adquiriram feijão, arroz, biscoito, refrigerante, filé de frango, carne moída, sabão em pó e suco de laranja. Os alunos afirmaram não ter efetuado o somatório dos produtos selecionados, de modo a identificar o valor gasto, o que deu margem para discussão com os estudantes, como podemos observar a seguir:

Pesquisadora: Vocês acham? Se os meninos tiverem gastado mais do que eles podiam, E. e Y., o que é que acontece?

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

(Inaudível).

Pesquisadora: Eles vão conseguir pagar no cartão?

TODOS FALAM: Não!

Pesquisadora: Por que não?

Estudante A.: Porque ele passou do limite!

Pesquisadora: Porque passou do limite. Ok! A gente não fez a conta, mas na nossa...na nossa vida, quando a gente vai fazer compras...a gente pode fazer assim como os meninos fizeram?

ALGUNS FALAM: Não!

Pesquisadora: Porque se chegar lá no caixa e a gente for passar. O que é que vai acontecer?

Estudante E.: Vai chamar o gerente!

Percebemos, a partir do extrato acima, que o grupo de estudantes apresenta a compreensão de que, ao efetuar compras em um cartão de crédito, existe um limite que não pode ser ultrapassado. Apesar disso, eles parecem não ter clareza sobre o que acontece quando as pessoas tentam comprar mais do que o limite do referido produto financeiro, afirmando que seria necessário chamar o gerente. Na realidade, a compra não seria autorizada para pagamento, sendo necessário que a pessoa pague de outra forma ou, ainda, devolva itens que havia selecionado para compra. Tal discussão pode ser, em sala, aprofundada com os estudantes, ao discutirem a EF.

No Grupo 3, por fim, assim como no Grupo 1, os estudantes afirmaram ter efetuado todas as compras no supermercado Pague Menos. Eles compraram arroz, feijão, refrigerante, filé de frango e biscoito, totalizando R\$ 44,57. O único item, dentre os selecionados pelo Grupo, que não apresentava o menor preço/semelhante neste estabelecimento, era o biscoito.

Após a socialização dos estudantes, questionei acerca dos cuidados que precisamos ter, relacionados ao uso do cartão de crédito, e o Estudante A. respondeu: “[...] não passar do valor”. Outra estudante expressou sua perspectiva, afirmando: “não usar muito o cartão, não gastar muito”.

Posteriormente, apresentei aos estudantes a afirmação “ter um cartão de crédito é ter dinheiro!”, perguntando o que eles achavam dela. O Estudante M., apesar de ter concordado, não soube explicar o porquê. Percebendo que a turma não havia compreendido a afirmação, reformulei, dizendo: “Mas a minha pergunta é: se eu tiver um cartão de crédito, eu tenho um cartão de crédito ali na minha bolsa. Significa que eu tenho dinheiro?” e os estudantes responderam que não. O estudante A., então, afirmou que não seria possível sacar o dinheiro, apresentando uma resposta vaga, relacionada à afirmação que foi feita. Sistematizei, então, as discussões:

Pesquisadora: E gente...esse dinheiro...essa compra que eu faço no cartão, é uma compra que eu ainda vou pagar. Se eu comprar, mas eu não tiver dinheiro *pra* pagar...eu não vou ter o dinheiro. Eu não vou ter pago, eu não vou ter honrado com a minha dívida, né? Então a gente precisa ter muito cuidado, quando a gente vai usar o cartão de crédito, *pra* calcular direitinho. E saber se a gente vai poder pagar aquilo que a gente *tá* comprando.

Desafiando ainda mais os estudantes, questionei: “é financeiramente saudável que uma pessoa que ganhe mil reais, ela gaste mil reais no cartão de crédito?”. A Estudante E. afirmou que não, e explicou: “Porque tem que pagar o aluguel, quitar as dívidas”, parecendo compreender que existem outras despesas básicas que precisam ser honradas mensalmente.

Assim, finalizamos as discussões do Momento 4 na Escola C. A seguir, apresentaremos o Momento 4 na Escola D.

5.4.4 Momento 4 – Escola D

Havia 24 estudantes presentes no dia do Momento 4, na Escola D. Dando início às atividades planejadas para o dia, faria uma indagação aos estudantes, que começava com “Quando a gente fala em cartão de crédito...”, quando o Estudante R., sem que eu pudesse concluir, disse: “Oba, oba!”. Perguntei, então, o motivo da animação, e ele respondeu: “Cartão é mais fácil de usar!”. Quando questionei sobre o motivo pelo qual ele considerava o cartão de crédito mais fácil de usar, ele afirmou que era só aproximar, não precisava digitar senha. A partir dessa fala, a Estudante L.

ressaltou a necessidade de atenção, devido aos muitos golpes que podem acontecer.

Posteriormente a esse diálogo inicial, perguntei aos estudantes como era o funcionamento do cartão de crédito, para além da digitação da senha ou do pagamento por aproximação. A Estudante L. e o Estudante B. mencionaram a presença da fatura. Um estudante, cujo nome não foi identificado no momento da transcrição, pontuou: “Porque cartão de crédito você tem que ter controle, né?” e os demais estudantes da turma concordaram com a sua fala. O Estudante B. referindo-se aos juros, mas sem nomeá-los, pontuou: “Ainda tem os acréscimos no cartão de crédito!”. Quando questionei sobre o funcionamento dos acréscimos, ele continuou: “Quando você demora a pagar, ele vai aumentando o valor *pra* fazer você pagar maior!”.

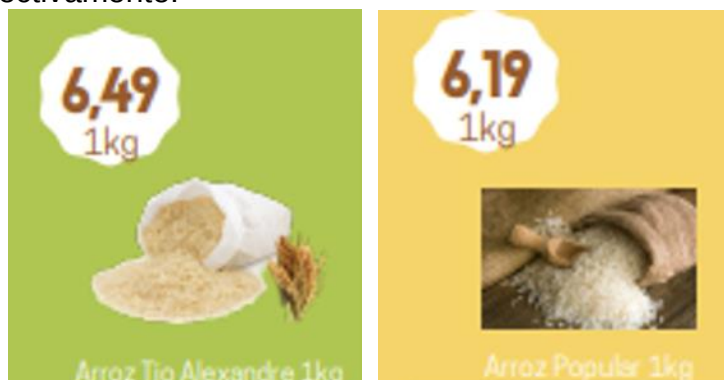
Foi possível perceber, a partir desse diálogo inicial, que os estudantes participantes do estudo, na Escola D, apresentavam uma clara compreensão sobre o funcionamento do cartão de crédito, bem como do cartão de débito, que também foi detalhadamente definido por eles.

A turma dialogou, ainda, sobre vantagens e desvantagens do uso do cartão de crédito e do dinheiro em espécie, sendo este um aspecto que não estava planejado, mas que os alunos trouxeram para discussão. Como vantagem do cartão de crédito, por exemplo, a Estudante L. pontuou: “Eu gosto do cartão de crédito, porque isso também ajuda a economizar. Porque tem um prazo”. Como desvantagem, o fato do limite do cartão, que pode impossibilitar de efetuar a compra de itens necessários.

Dando continuidade, expliquei aos estudantes a atividade que eles, organizados em grupos, desenvolveriam. Informei, assim, que cada grupo receberia dois panfletos de supermercados e um cartão de crédito com limite de R\$ 300,00.

No Grupo 1, assim que receberam os panfletos, o Estudante R. disse: “Às vezes, o mais caro é melhor! Mas nem sempre”. Em determinado momento da discussão no grupo, os estudantes estavam decidindo sobre qual arroz comprar, comparando os itens apresentados nas seguintes imagens:

Figura 20: Apresentação do arroz nos panfletos dos supermercados Compre Mais e Pague Menos, respectivamente.



Fonte: Elaborado para a pesquisa.

Destacamos, durante essa decisão no Grupo 1, a fala do Estudante R., que disse: “Olha! Me dá aqui! Olha, o arroz aqui no Compre Mais é R\$ 6,49, 1kg. No Pague Menos custa R\$ 6,19, 1kg. Só que no [*Pague Menos*] arroz Popular e aqui [*Compre Mais*] é um arroz numa marca bem famosa”. Acreditamos que o estudante tenha associado à marca fictícia Tio Alexandre com a famosa marca Tio João, considerando, em sua fala, que o produto que possuía a marca mais famosa estava custando um valor mais alto. Adiante, os estudantes optaram por efetuar a compra do arroz no supermercado Compre Mais. Dando continuidade às escolhas, o grupo foi selecionando os itens que compraria, entre os dois panfletos disponibilizados.

No Grupo 2, uma das estudantes participantes, cujo nome não foi identificado no momento da transcrição, disse: “Eu acho que primeiramente a gente tem que comprar comida. E tem que fazer a continha, hein! (Inaudível) A gente tem um limite de R\$ 300,00 reais (Inaudível)”. Percebemos, desse modo, a prioridade que a compra de alimentos possui, para ela, bem como a chamada de atenção para a importância de observar o limite do cartão de crédito disponibilizado.

Enquanto escolhiam os produtos a serem comprados, chamamos a atenção para o seguinte diálogo: Estudante não identificada: “Eu acho que a gente tem que pegar o mais barato!”, ao que a outra respondeu: “Mas também depende da qualidade!”. Percebemos, assim, um contraponto, o menor preço versus a qualidade. Em alguns momentos, para determinadas pessoas, o que vai sobressair é preço, em outros, a qualidade. Há situações, ainda, em que é possível alinhar esses dois pilares, de modo que um produto de qualidade esteja com um menor preço, favorável à compra.

Mais uma vez, quando decidiam sobre em qual supermercado comprar o filé de frango, a “marca” influenciou. Uma das estudantes do grupo posicionou-se, dizendo: “Mas eu compraria esse, porque ele é saudável. Esse aqui é delícia! Esse é mais saudável e é o mesmo preço (Inaudível), porque o barato sai caro. Então eu preferia comprar o melhor do que comprar o pior, porque o (Inaudível) é muito bom!”. Na compra dos demais produtos, os componentes do grupo optaram por aqueles que possuíam o menor preço. Na compra da fruta, por exemplo, ocorreu o seguinte diálogo:

Aluna não identificada: Da laranja. Aqui é acerola e aqui é a laranja.

Aluna não identificada: Eu prefiro esse!

Aluna não identificada: R\$ 8,00 reais o quilo de acerola e R\$ 5,00 reais o quilo da laranja.

Aluna não identificada: É melhor a laranja, porque laranja tem mais sustância! E é mais barato!

Aluna não identificada: E também tem mais suco. Não sei como falar! É...é maior, né!

Aluna não identificada: E a laranja é mais gostosa!

Percebemos, nesse momento, que as estudantes optaram pela laranja por ser a fruta de menor preço, mas também pelo gosto pessoal. Afirmaram que ela era mais gostosa e mais nutritiva. Consideraram, ainda, que o suco dessa fruta renderia mais, se em comparação com a acerola, pelo tamanho. Devido ao tamanho da laranja, as estudantes levantaram a hipótese de que ela teria mais suco do que a acerola, o que, embora não seja procedente, é um argumento para a escolha, um critério que elas levaram em consideração para tomar a sua decisão.

Outro ponto que merece destaque, que foi trazido para discussão pelo Grupo 2, foi relacionado à localização dos supermercados. Apesar do endereço estar na parte de baixo dos panfletos, nenhum dos grupos que até então havia trabalhado com os panfletos havia levado em consideração a distância de onde estavam até os supermercados, de modo a verificar se o combustível ou o valor da passagem de transporte gasto com o deslocamento compensaria. Desse modo, estabeleceu-se o seguinte diálogo no grupo:

Estudante não identificada: Gente, aqui tem o endereço...o endereço. A distância! Aqui, esse é Recife...esse também é Recife.

Estudante não identificada: Ah, é a mesma coisa!

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

(Inaudível).

Estudante não identificada: (Inaudível) a gasolina do carro.

Estudante não identificada: É! Só que a gente não sabia...

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

(Inaudível).

Estudante não identificada: Mas a gente vai ter que pesquisar!

Estudante não identificada: Calma! A gente vê!

Estudante não identificada: É melhor o da Pague Menos.

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

(Inaudível).

Estudante não identificada: Sério! Se a gente pesquisasse assim, qual é a distância da escola até lá...eu acho que a gente ia fazer uma coisa boa, sabia? A gente pode pesquisar! Seria legal fazer isso!

Apesar de alguns trechos da transcrição estarem inaudíveis, é perceptível a chamada de atenção feita pelas estudantes para esse aspecto que, de fato, pode influenciar na tomada de decisão. No grupo, as estudantes já estavam perguntando se podiam usar o celular para verificar a distância, quando intervi e expliquei que os endereços lá existentes eram fictícios, mas que, de fato, esse seria um fator importante a ser analisado pelo grupo.

Finalizadas as escolhas e contabilizados os gastos, o Grupo 2, após verificar o total gasto, decidiu fazer algumas mudanças, retirando alguns itens que haviam sido incluídos, como a carne moída, uma vez que já haviam colocado o filé de frango, e calcularam novamente o valor total, que será a seguir socializado, a partir do registro das discussões do grupo.

Figura 21: Registro feito pelo Grupo 2, referente às discussões realizadas no Momento 4, na Escola D

Nós escolhemos comprar mais produtos da ^{pague menos} porque é mais barato e a quantidade é melhor.

Merchado pague menos:

Carne R\$ 6,19
 Feijão R\$ 7,89
 Filé de frango R\$ 18,90

Merchado compra mais:

Salão em pó R\$ 39,90
 Sorvete R\$ 5,00
 Biscoito R\$ 1,59
 Nupurizante R\$ 8,00

TOTAL:

70,47 reais

Salvarei:

229,53 reais

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos, assim, que o Grupo optou por comprar os itens nos supermercados em que eles apresentavam o menor valor. Destacamos, ainda, que o total gasto pelas estudantes no registro acima não corresponde ao valor total dos itens que selecionaram, que foi de R\$ 87,47. Possivelmente, pela adição envolvendo Números Decimais, tenha havido algum equívoco por parte do Grupo. Outra hipótese é que tenham esquecido, durante a soma, de adicionar alguns dos itens que haviam selecionado.

No Grupo 3, uma das estudantes participantes, cujo nome não conseguimos identificar na transcrição, iniciou dizendo: “Eu acho...eu preferia...eu não compraria (Inaudível) pela qualidade! Porque, tipo assim, comprar o mais barato às vezes não é bom! Eu escolheria pela qualidade!”. Iniciando as escolhas, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Estudante não identificada: Compraria qual o arroz? Tem esse arroz...

Estudante L.: Arroz Popular mais barato ou o arroz que não é tão popular?

Estudante não identificada: Mais barato!

Percebemos, mais uma vez, a “marca” exercendo influência. Para a Estudante L., o arroz que levava o nome de “Popular” era, de fato, mais popular, no sentido de ser “do povo”. O Grupo optou, como possível observar, por comprar o mais barato.

Posteriormente, deram continuidade às escolhas, selecionando os itens de acordo com os dois panfletos disponibilizados.

No Grupo 4, os estudantes foram enfáticos desde o início da análise dos panfletos, afirmando que efetuariam a compra no supermercado Pague Menos, tendo em vista o menor preço dos produtos. Percebemos, assim, que para esse grupo de estudantes, sobressaiu o preço na tomada de decisão, como podemos observar na fala do Estudante F., que disse: “Justifica o porquê que a gente vai ter que escolher é... o Mercado Pague Menos. Porque é... bota assim, porque a comida é mais barato. Pague Menos!”.

As discussões realizadas no Grupo 5 não foram transcritas, uma vez que houve um problema durante a gravação das imagens e do áudio do grupo: o notebook que estava fazendo as filmagens do grupo só funcionava conectado à tomada e um dos estudantes esbarrou no fio, sem querer, desconectando o aparelho, fazendo com que ele desligasse e excluísse o vídeo que estava sendo gravado. Apesar disso, conseguiremos perceber as escolhas realizadas pela equipe a partir do momento de

socialização das atividades, tendo em vista que o grande grupo estava sendo captado por outro notebook.

Finalizado o momento de discussão nos grupos, socializaram as suas escolhas, apresentando os itens e o estabelecimento escolhidos.

O Grupo 1 iniciou a socialização destacando a compra do arroz no supermercado Compre Mais, justificando pela marca do produto. Sobre a escolha do feijão, o grupo de estudantes também fez referência à marca, como podemos observar a seguir:

Estudante R.: Sim! A gente comprou o feijão por R\$ 8,49, no Compre Mais.

Pesquisadora: Por que, meninos?

Estudante R.: Assim, a gente achou melhor, até porque...eu mesmo não gosto dessa marca Kidelícia. Aí eu preferia a outra. Aí a gente...todos *concordou* com essa marca!

De modo a relembrar a apresentação deste item nos dois supermercados, retomaremos os panfletos na Figura 22, a seguir.

Figura 22: Apresentação do feijão nos panfletos dos supermercados Pague Menos e Compre Mais, respectivamente.



Fonte: Elaborado para a pesquisa.

Mais uma vez, a marca exerceu influência na escolha. Ressaltamos que não se trata de uma marca da vida real, mas que, ainda assim, talvez pela relação com alguma marca conhecida pelos estudantes, houve influência dela na tomada de decisão.

Sobre a escolha do filé de frango, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora: O filé de frango por quanto?

Estudante B.: R\$ 18,90.

Pesquisadora: No Pague Menos, né?

Estudante R.: É!

Pesquisadora: Por quê?

Estudante R.: Aí a gente...porque assim, a gente achou melhor (Inaudível). E tipo, eu mesmo odeio essas coisas saudáveis! Pra mim tem um gosto horrível!

Mais uma vez, a “marca” influenciou na decisão. O nome “Saudável”, que correspondia à marca, fez com que o grupo de estudantes optasse pelo produto do outro estabelecimento. Cabe uma chamada de atenção para a importância de dialogar com os estudantes sobre as marcas dos produtos e suas possíveis influências, bem como sobre a importância de hábitos saudáveis de alimentação, uma vez que os estudantes recusaram o alimento simplesmente por ele possuir a identificação como “saudável”. Os estudantes do Grupo 1 afirmaram ter gasto R\$ 100,76 com os produtos por eles selecionados. Na realidade, o total gasto por eles, diante dos itens selecionados, foi de R\$ 96,76.

No Grupo 2, a socialização foi iniciada com a fala de que as estudantes optaram por comprar a maior parte dos itens no supermercado Compre Mais, ainda que tenham escolhido alguns do Pague Menos. Ainda assim, reiteramos que os itens que as estudantes escolherem, do Mercado Compre Mais, eram os que apresentavam o melhor custo-benefício (sabão em pó), preço menor que no outro estabelecimento (laranja e biscoito) ou valor semelhante (refrigerante). Mais um novo aspecto foi elencado para discussão, que até então não tinha sido apresentado por nenhum grupo de estudantes. Para facilitar o entendimento, retomaremos a apresentação do sabão em pó no panfleto dos dois supermercados, a seguir.

Figura 23: Apresentação do item sabão em pó nos supermercados Compre Mais e Pague Menos, respectivamente.



Fonte: Elaborado para a pesquisa.

A Estudante LA., observando o item nos dois supermercados, fez a seguinte observação:

Estudante LA.: É...no Compre Mais a gente colocou sabão em pó. No panfleto parecia que era mais caro no Compre Mais, só que aí...aqui no Compre Mais é 2kg. E aqui no Pague Menos é...R\$ 23,00 e é só 1kg [...] Então a gente resolveu comprar no Compre Mais o sabão em pó.

Esse, bem como o Grupo 3, que será adiante discutido, foram os únicos grupos que, durante as discussões, chamaram a atenção para a quantidade de produto presente na embalagem do sabão em pó. De fato, observando a quantidade, o produto que estava sendo vendido por R\$ 39,90, uma vez que apresentava 2kg, possuía um maior custo-benefício, em relação ao outro, que custava R\$ 23,90 e que possuía apenas um kg.

Sobre a escolha dos demais itens, o grupo disse:

Estudante LA.: É...igual a gente fez, igual L., a gente não comprou o suco de laranja. A gente só comprou a laranja e a gente comprou no Compre Mais.

Pesquisadora: Ok!

Estudante LA.: É...a gente comprou biscoito mais barato no Compre Mais, que é R\$ 1,59. E o refrigerante a gente comprou no Compre Mais, que é o mesmo valor.

Percebemos, assim, que o Grupo 2, de modo geral, norteou-se pelo menor preço dos produtos para fazer as suas escolhas, afirmando ter gasto, no total, R\$ 70,47, mas cuja soma dos itens pelo Grupo apresentados totalizava em R\$ 87,47, conforme anteriormente discutido.

O Grupo 3, socializando as suas decisões, afirmou ter comprado a maior parte dos produtos no supermercado Pague Menos, uma vez que os preços estavam menores, se em comparação com o outro estabelecimento. Apesar disso, optaram pelo arroz de maior valor, do supermercado Compre Mais. Diante da afirmação, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Por que vocês compraram no Compre Mais?

Estudante L.: Porque além de ser o mais caro, a qualidade é melhor!

Pesquisadora: Então vocês preferiram o arroz mais caro?

Estudante M.C.: Sim!

Pesquisadora: Por que a qualidade é melhor?

Estudante M. C.: Sim!

Pesquisadora: Como é que vocês sabem que a qualidade é melhor? Só pra eu entender!

Estudante M. C.: Porque as nossas mães fazem feira e a gente vai. Então a gente sabe quais os melhores e quais os piores!

Nesse momento, retomada a discussão que foi iniciada no momento da divisão dos grupos, pudemos perceber a relação da marca fictícia Tio Alexandre com a marca de arroz da vida real, Tio João. As participantes do grupo utilizaram como referência para a tomada de decisão uma marca que elas já conheciam, por ser a opção de suas mães no momento em que estão realizando as compras da família. O Grupo 3 afirmou ter gasto R\$ 127,36. Na realidade, o grupo gastou R\$ 122,36, tendo se equivocado em um dos cálculos que realizou. Ressaltamos ainda que este foi o único grupo que selecionou mais de um pacote de determinados itens, tendo selecionado dois pacotes de: arroz, feijão e filé de frango, além de 10 pacotes de biscoito, além de um refrigerante, 1 kg de laranja e 2 kg de sabão em pó (embalagem custando R\$ 39,90).

No Grupo 4, a compra dos produtos se deu no estabelecimento no qual os produtos apresentavam o menor preço, o supermercado Pague Menos, conforme podemos observar na fala do Estudante K.: “A gente escolheu refrigerante, R\$ 8,00 reais. Arroz, R\$ 6,19. Filé de frango, R\$ 18,90. Suco de laranja, R\$ 7,49. Sabão em pó, R\$ 23,90. E feijão, R\$ 7,89. E aqui fez os cálculos da conta, que deu R\$ 62,68”. As compras realizadas pelos estudantes, na realidade, totalizaram em R\$ 72,37, a partir dos itens por eles selecionados. Mais uma vez, assim como no Grupo 2, pode ter havido algum equívoco por parte do Grupo. Outra hipótese é que tenham esquecido, durante a soma, de adicionar alguns dos itens que haviam selecionado.

O Grupo 5, assim como o Grupo 4, afirmou ter efetuado a maior parte das compras no supermercado Pague Menos, uma vez que neste estabelecimento os produtos apresentavam um menor preço. O único item que os estudantes compraram no estabelecimento Compre Mais foi o biscoito, pois o preço estava menor, se em comparação com o supermercado Pague Menos. Assim, afirmaram ter gasto R\$ 53,32. Os itens selecionados pelos estudantes, na realidade, totalizaram em R\$ 60,47.

Após a socialização dos grupos, fiz a retomada das escolhas por eles apresentadas, sistematizando: “Ok! Então os grupos 2, 3, 4 e 5 guiaram-se, na maior parte de suas escolhas, pelo preço. O Grupo 1 foi se guiando pela qualidade, muitas vezes pela marca, não é? Vocês trouxeram marca...”. Complementando as discussões, explanei com a turma:

Pesquisadora: Ok, meus amores! Eu quero parabenizar os grupos! Dizer que, apesar das escolhas terem sido diferentes, desde o nosso primeiro encontro que eu digo pra vocês que não tem certo e nem errado. De fato na nossa vida em alguns momentos a gente vai se guiar pelo preço, em alguns momentos a gente vai se guiar pela qualidade. E em alguns momentos eu vou tentar associar o que seja bom e que tenha um preço mais barato. E aí, eu já vi que vocês compararam os produtos e fizeram as escolhas de vocês. E já percebi, pelas contas que vocês fizeram, que ninguém comprou mais do que podia, não é? Mas, poderia ter acontecido! E o que é que acontece quando a gente...por exemplo, se alguém tivesse juntado ali um monte de produtos...e tivesse dado uma conta de R\$ 450,00 reais. O que é que ia acontecer?

Os estudantes responderam, então, que ele não ia conseguir pagar, precisando retirar alguns itens, dentre os que havia selecionado.

Dando continuidade às discussões, perguntei aos alunos: “ter um cartão de crédito, é ter dinheiro?” e eles responderam que não. Algumas das explicações que os estudantes deram foram:

Estudante M.C.: Ter cartão de crédito, é tipo assim (Inaudível) qualquer tipo de pessoa pode (Inaudível) classe A, classe B, classe C, e vários tipos de classe. Esse é o meu ponto de vista! Ter cartão de crédito não é ser milionário.

Estudante L.: Ô tia, se você tiver cartão de crédito...primeiro, só vai vir fatura. O cartão de crédito literalmente não tem dinheiro! Ele é um plástico que você paga as coisas pra vim um papel pra depois você pagar!

Percebemos, assim, que eles possuem clareza acerca do fato de que possuir um cartão de crédito não quer dizer, necessariamente, que o indivíduo possua dinheiro para gastar.

Finalizado o Momento 4 na Escola D, apresentaremos, a seguir, a síntese deste momento nas quatro escolas participantes do estudo.

5.4.5 Síntese do Momento 4 nas quatro escolas participantes do estudo

Com as discussões propostas no Momento 4, buscávamos refletir com os estudantes a finalidade do cartão de crédito, o fato de que possuir tal produto financeiro não significa, necessariamente, ter dinheiro. Além desta reflexão central, buscamos discutir sobre atitudes ao comprar e a importância de poupar.

Para atender aos objetivos do momento, optamos, inicialmente, por apresentar aos estudantes dois panfletos da *vida real*, de supermercados conhecidos pelos estudantes. Na Escola A, a primeira, foi dito aos estudantes que eles possuíam R\$ 300,00 disponíveis no cartão de crédito, de modo que podiam selecionar produtos nos dois estabelecimentos apresentados. Percebemos, a partir dessa experiência, que a

forma como o comando foi dado aos estudantes parecia induzir para o gasto de todo o dinheiro, o que fez com que, na Escola B, alterássemos o comando da atividade.

Nela, pedimos que os estudantes se colocassem no lugar de uma pessoa que recebia um salário mínimo para pagar as suas despesas mensais, possuindo um cartão de crédito com limite de R\$ 300,00. Percebemos, a partir da experiência que, de fato, os estudantes, em sua maioria, se preocuparam mais com a quantia gasta, não tendo em mente que, por possuírem um cartão de crédito com limite de R\$ 300,00, deveriam gastar tudo.

Apesar disso, percebemos que, com os panfletos da *vida real*, com uma infinidade de produtos ofertados, e com um baixo valor, os estudantes levavam muito tempo selecionando os produtos, sem a intencionalidade de comparação entre produtos semelhantes que desejávamos, uma vez que os panfletos não foram construídos com tal finalidade. Assim, optamos por, nas Escolas C e D, apresentar aos estudantes dois panfletos de supermercados fictícios, construídos intencionalmente para a atividade do Momento 4, na qual apresentávamos os mesmos produtos, com marcas fictícias diferentes, ora com os mesmos valores e quantidades, ora com preços e peso diferentes, de modo a verificar quais escolhas seriam feitas pelos estudantes participantes do estudo.

Além disso, na Escola C disponibilizamos aos estudantes R\$ 100,00 de limite, e na Escola D ofertamos R\$ 300,00 de limite. Com isso, objetivamos perceber se, tendo um limite maior disponível no cartão de crédito, os estudantes optariam por selecionar uma variedade maior de produtos dos encartes dos supermercados, ou se se deteriam ao que julgavam ser necessário no momento das compras.

Como autocrítica, pontuamos ainda que, após a coleta e análise dos dados, percebemos que poderíamos ter estipulado para os estudantes se a compra que eles deveriam fazer seria para o mês, para uma semana ou para uma refeição, tendo em vista que essa informação poderia fazer diferença, pois comprar para o mês significa comprar uma quantidade maior do que comprar para uma semana ou para uma refeição, por exemplo. Além disso, podíamos ter informado, também, para quantas pessoas seria a compra que estava sendo realizada. Tais aspectos tratam-se de uma autoavaliação, uma vez que só foram percebidos após a finalização da coleta e produção de dados, não sendo possível, mais, fazer modificações. De toda forma, servem para reflexões posteriores, de estudos futuros a serem desenvolvidos por nós e também por outros pesquisadores.

Destacamos, ainda, que mesmo sem termos feito tal orientação, uma estudante da Escola C sugeriu ao grupo em que estava que eles pensassem em compras para a realização de uma janta, tendo assim um parâmetro no momento de realizar as compras.

De modo a melhor visualizar os resultados encontrados nas quatro escolas participantes do estudo, apresentamos, a seguir, no Quadro 7, as ideias discutidas no Momento 4.

Quadro 7: Síntese das discussões realizadas no Momento 4 das Escolas A, B, C e D

Vocês sabem como funciona o uso do cartão de crédito?	O que prevaleceu na escolha dos estudantes, a partir dos panfletos selecionados?	Listaram produtos que totalizavam menos do que o limite do cartão de crédito disponibilizado?
De modo geral, os estudantes apresentaram compreensão sobre o uso do cartão de crédito e de débito. Estudante V.: Com cartão de crédito você pode comprar coisas, você pode parcelar e você pode tirar dinheiro dele.	Foram 12 grupos participantes do estudo. Em 10 deles, o critério para escolha do produto foi ser o mais barato. Na vida, os estudantes afirmam que depende da qualidade, da validade. Em 1 dos grupos, um estudante respondeu: Estudante J.: Nem tudo a gente é...comprou (Inaudível) mais barato, porque...tipo, tem coisa barata que não vale à pena! Pesquisadora: Ok, Estudante J.! Consegue me dar um exemplo? Estudante J.: Tipo, eu vou comprar... Estudante D.: Café! Estudante J.: É! Aí o café...a gente comprou o mais barato. Aí a gente não gostou dele, e aí a gente comprou o mais caro e aí gostou dele. Entendeu?	Nenhum grupo gastou mais do que o valor disponibilizado de limite (R\$300,00/R\$100,00).

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos, desse modo, que os estudantes pesquisados apresentam, de modo geral, compreensão sobre o funcionamento do cartão de crédito, bem como do cartão de débito, ainda que, na Escola B, tenham apresentado um entendimento menos aprofundado no que se refere ao funcionamento desse produto financeiro.

No que se refere às escolhas dos estudantes, tivemos dois grupos participantes na Escola A, dois grupos na Escola B, três grupos na Escola C e cinco grupos na Escola D, totalizando assim, 12 grupos de discussão. Dentre eles, dez apresentaram em suas escolhas produtos que possuíam um menor preço, indicando, assim, optar

pelo mais barato no momento de realizar as compras. Apesar disso, os estudantes, quando questionados, afirmaram que, em suas vidas cotidianas, nem sempre optam pelos produtos de menor preço, levando em consideração outros fatores, tais como a qualidade dos itens. Na Escola D, percebemos a influência das marcas, ainda que fossem fictícias, nas escolhas de dois grupos participantes do estudo, sendo esse um aspecto que merece destaque no momento de discutir EF com os estudantes. Eles foram influenciados por marcas que sequer conheciam, simplesmente pelo nome parecido com marcas que conhecem, ou por elas parecerem ser “saudáveis”, conforme apresentado acima, no momento de descrição das escolas.

Ressaltamos, ainda, que nenhum dos grupos participantes gastou mais do que o valor disponibilizado no cartão de crédito, o que consideramos importante, uma vez que demonstraram possuir a compreensão, ainda que em uma situação fictícia, de que possuir limite disponível no cartão de crédito não significa, necessariamente, poder comprar tudo o que se deseja.

No que se refere aos objetivos que possuíamos ao propor determinados itens nos panfletos fictícios, conforme elencado na seção de Procedimentos Metodológicos, percebemos que, conforme discutido, os estudantes, em sua maioria, escolheram os itens buscando os menores preços, o que não quer dizer, necessariamente, que tenham escolhido itens de menor qualidade. Inclusive, porque tratamos de marcas fictícias, logo, os estudantes não teriam embasamento para analisá-las no que se refere a esse aspecto.

Sobre o custo-benefício do sabão em pó, apenas dois grupos optaram por comprar o item que apresentava 2kg, por R\$ 39,90, sendo que um deles explicitou a reflexão acerca do menor preço por kg, se adquirissem aquela embalagem. É importante refletir, ainda, que mesmo que tal discussão não tenha aparecido entre os grupos, eles não necessariamente precisavam ter efetuado a compra do sabão em pó de 2kg para terem feito a melhor escolha, uma vez que, em determinadas situações, não há necessidade de uma quantidade maior deste produto, sendo considerada desnecessária a compra de tal quantidade. Assim, cabe a cada família, a depender das suas necessidades, saber analisar e tomar as decisões. Consideramos importante, neste sentido, que saibam efetuar os cálculos, fazer as análises, ainda que não optem pela embalagem que apresenta o menor valor por kg.

No que se refere à opção entre adquirir a fruta ou o suco engarrafado, a reflexão sobre natural versus industrializado não foi pautada entre os estudantes. Eles optaram

ora por alguma das frutas, ora pelo suco engarrafado, mas não realizaram a discussão que havíamos elencado como possível de aparecer.

Chamamos a atenção, ainda, para os cálculos envolvendo números decimais, que em diversos grupos, foi feito de maneira inadequada, fazendo com que os estudantes apresentassem, em suas socializações, totais errados, no que se refere às compras que realizaram. Consideramos importante que, em sala de aula, essa seja uma abordagem realizada, também, pelos professores. O diálogo sobre cálculos envolvendo Números Decimais pode estar atrelado às discussões sobre EF.

Finalizada a síntese do Momento 4, apresentamos, a seguir, exemplos de atos dialógicos identificados nos momentos de diálogo com os estudantes.

5.4.6 Atos dialógicos presentes no Momento 4

Iniciando a análise dos atos dialógicos encontrados no Momento 4, nas Escolas A, B, C e D, exemplificaremos o ato dialógico de estabelecer contato com a seguinte fala: “Então, a gente vai agora retornar no assunto que a gente já conversou ontem, tá? Que é o cartão de crédito!” (Pesquisadora). A partir dela, busquei envolver os estudantes no momento de diálogo que ali se iniciava, inserindo-me na discussão, no processo de investigação.

Sobre o ato dialógico de perceber, que se refere a expressar perspectivas e torná-las visíveis na investigação, observamos o seguinte diálogo, enquanto dois componentes de um dos grupos da Escola A analisavam um item para compra: Estudante A.: Na minha opinião vale a pena comprar (Inaudível). O Estudante V., concordando com a fala do colega, concordou, dizendo: “Eu também!”. Consideramos que o Estudante A. expôs a sua perspectiva, apresentou a sua opinião, enquanto o Estudante V., corroborando, também expôs o seu ponto de vista.

Outro exemplo que podemos utilizar, da Escola D, é a fala de uma estudante, cujo nome não conseguimos identificar na transcrição, que disse: “Ah...a gente tem que ver qual é o mais barato, né?”. Ela apresenta, assim, a sua perspectiva de que, para ela, deveriam ser verificados quais os produtos mais baratos. Percebemos que essa foi a perspectiva aceita pela maioria dos grupos participantes do estudo, uma vez que 10, dentre os 12 grupos participantes, optaram por comprar nos estabelecimentos que possuíam um menor preço.

Acreditamos ainda, que a partir de determinadas perguntas, os estudantes podem estar buscando perceber as perspectivas de outros colegas, bem como estabelecendo contato, uma vez que, se perguntam, é porque estão atentos ao que está sendo dito. Para exemplificar, apresentamos o diálogo a seguir, quando a Estudante L. questionou: “Arroz popular mais barato ou o arroz que não é tão popular?” e a colega respondeu: “Mais barato!”, tornando possível perceber, assim, a sua perspectiva.

No que se refere ao ato dialógico de reconhecer, apresentamos a fala da Estudante L., detalhando a sua perspectiva, que era a de considerar que o grupo não precisava adquirir o item feijão. Ela, então, apresentou e justificou: “Feijão não! Tá caro (Inaudível) vai comprar a R\$ 8,00...*num* feijão”. Destacamos ainda, a partir da fala dessa estudante, a aproximação entre os atos dialógicos de perceber, reconhecer e posicionar-se, sendo possível, a partir da fala da garota, perceber também o seu posicionamento.

Ainda sobre reconhecer, apresentamos o seguinte trecho para discussão:

Estudante M.: Então, esses dias eu fui na padaria da (Inaudível) dois bolos de chocolate exatamente *igual*. Um era R\$ 19,00 e o outro R\$ 12,00.

Pesquisadora: Por quê?

Estudante M.: Porque eu acho que um *tava* perto de vencer.

A partir do meu questionamento, que buscava fazer com que o estudante fornecesse mais detalhes acerca da situação apresentada, propicie o reconhecimento da sua perspectiva, bem como estabeleci contato, demonstrei atenção ao que estava sendo por ele dito.

Sobre o ato dialógico de posicionar-se, apresentamos, a seguir, falas de momentos distintos que exemplificam momentos em que os estudantes se posicionam, dizem o que pensam, estando receptivos a possíveis críticas.

Estudante não identificada: Eu acho que primeiramente a gente tem que comprar comida E tem que fazer a continha, hein! (Inaudível) a gente tem um limite de R\$ 300,00 (Inaudível).

Estudante não identificada: Eu acho que a gente tem que pegar o mais barato!

Estudante não identificada: Mas também depende da qualidade!

Estudante não identificada: Mas eu acho melhor o mais saudável, *Vé!* Eu também acho (Inaudível) *mais melhor!* Por quê? Porque eu acho (Inaudível) pelo o valor dele. Entendesse?

Estudante não identificado: *Bicho*, eu achava melhor comprar o feijão e o arroz.

As falas a seguir ocorreram em períodos diferentes do Momento 4, em escolas também diferentes, servindo para exemplificar as perspectivas dos estudantes e os seus posicionamentos. Quando uma das estudante diz que acha que o grupo tem que pegar o mais barato, e o colega diz: “mas também depende da qualidade”, ele está indo de encontro ao que foi dito por ela, o que é importante e comum em uma situação de diálogo. Os estudantes não têm, necessariamente, que concordar em seus posicionamentos. Muitas vezes, é com o olhar e os argumentos do outro que nós, também, aprendemos.

Sobre o ato dialógico de pensar alto, não conseguimos identificar, durante os diálogos estabelecidos no Momento 4, situações para exemplificá-lo. Os estudantes estavam sempre em situação de troca uns com os outros ou comigo. Mais uma vez, reiteramos a hipótese de que, como as atividades foram propostas em grupos, ficava menos comum o aparecimento do ato dialógico de pensar alto.

No que se refere à reformular, tal ato dialógico não apareceu com frequência no Momento 4, mas podemos exemplificá-lo a partir do seguinte trecho de diálogo:

Pesquisadora: Ah, eu ia perguntar isso! Algum...quem de vocês tem cartão de débito?

Alguns estudantes levantam o braço.

Pesquisadora: Ok! E de crédito? O cartão de crédito...

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

Alguns estudantes afirmam que sim.

Pesquisadora: O cartão de crédito que vocês têm, vocês são dependentes dos pais de vocês. É isso? E vocês usam esse cartão sozinhos?

Inicialmente, perguntei quais dos estudantes possuíam cartão de crédito e de débito e, mesmo eles tendo levantado a mão e respondendo à minha pergunta, quis compreender melhor, reformulando e perguntando novamente, de outra forma.

Outro trecho no qual podemos exemplificar o ato dialógico de reformular foi o apresentado a seguir:

Estudante L.: [...] Qual é a necessidade da gente levar 1kg de fruta por um bom preço? E comprar o suco por um preço maior, se com a fruta a gente conseguiria dar mais suco e ainda ia sobrar pra comer a fruta.

Pesquisadora: Então vocês optaram por comprar a fruta ao invés do suco pronto. É isso?

Estudante L.: Sim! A gente decidiu também por essa naturalidade.

Esse ato dialógico, conforme discutimos em momentos anteriores, faz-se importante no sentido de evitar mal-entendidos em um processo de investigação.

Sobre o ato dialógico de desafiar, apresentamos o trecho a seguir para exemplificá-lo:

Pesquisadora: Então vocês preferiram o arroz mais caro?

Estudante M.C.: Sim!

Pesquisadora: Por que a qualidade é melhor?

Estudante M.C.: Sim!

Pesquisadora: Como é que vocês sabem que a qualidade é melhor? Só *pra* eu entender!

Estudante M.C.: Porque as nossas mães fazem feira e a gente vai. Então a gente sabe quais os melhores e quais os piores!

Enquanto pesquisadora, fiz questionamentos que buscavam compreender a perspectiva apresentada pelo grupo de estudantes, mas também que buscavam questionar uma perspectiva que já estava estabelecida, a de que a qualidade do arroz mais caro seria melhor, sendo este o ato dialógico de desafiar.

Por fim, encontramos o ato dialógico de avaliar no Momento 4, apresentamos uma fala minha quando um dos grupos apresentou a quantia gasta, ao final das suas escolhas: “Muito bem! Praticamente a metade, *né*, um pouco mais da metade!”. A partir dessa avaliação, que ocorreu de forma não intencional, os estudantes acabavam sendo de alguma forma influenciados, ou percebendo que o esperado/desejado era que eles não gastassem tudo o que possuíam. Ainda assim, tal avaliação, nesse momento, não influenciou na tomada de decisão dos estudantes, uma vez que a socialização só acontecia após todos os grupos terem finalizado as suas discussões, com o registro de suas escolhas, previamente realizadas.

Finalizada a discussão acerca dos atos dialógicos presentes no Momento 4 das quatro escolas investigadas, apresentaremos, a seguir, uma análise geral dos encontros investigados, dialogando sobre os momentos de diálogo como um todo, as discussões acerca da Educação Financeira favorecidas, os aspectos que percebemos que podem ser melhor abordados com os estudantes em sala de aula, bem como a importância dos atos dialógicos do Modelo de Cooperação Investigativa na construção da aprendizagem dos estudantes, possibilitando a eles que sejam sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem.

5.5 Análise geral dos Momentos 1, 2, 3 e 4 nas Escolas A, B, C e D

A partir da descrição e síntese dos Momentos 1, 2, 3 e 4 nas Escolas A, B, C e D, bem como da análise dos atos dialógicos neles presentes, faremos, nesta seção, uma análise geral dos supracitados momentos, nas quatro escolas participantes do estudo.

Ressaltamos, inicialmente, que os momentos vivenciados com os estudantes oportunizaram discussões sobre Educação Financeira Escolar que, partindo de seus conhecimentos prévios, possibilitaram a percepção acerca de como eles refletem sobre temáticas como desejos versus necessidades, tomada de decisão, produtos financeiros, atitudes ao comprar, influência das propagandas e da mídia, sustentabilidade, a importância de poupar, que estão envolvidas em uma discussão ampla sobre a já mencionada Educação Financeira.

No Momento 1, a partir da discussão “Comprar ou não comprar? Pensando nas prioridades”, foi realizada com os estudantes discussão sobre dois personagens que estavam envolvidos em uma situação de compra, sendo que um deles comprou porque realmente estava precisando, enquanto o outro efetuou uma compra desnecessária, em um momento em que havia outras urgências, relacionadas às suas despesas, a serem atendidas.

A partir dessa situação, os estudantes foram convidados a dialogar sobre com qual dos personagens eles concordavam e discordavam, de modo que analisassem as atitudes de cada um deles. Nas quatro escolas participantes do estudo, foi unânime a concordância dos estudantes com o personagem que comprou o que precisava, ainda que, em suas vidas reais, alguns estudantes tenham afirmado já ter realizado compras desnecessárias.

De fato, parece ser mais confortável e simples julgarmos a situação quando não estamos nela envolvidos. Por vezes, na vida, as pessoas, envolvidas em seus desejos e vontades de consumo, agindo por impulso, tomam decisões relacionadas às finanças que não condizem com as condições financeiras que possuem naquele momento, o que não quer dizer, necessariamente, que essas pessoas não tenham consciência, no momento em que realizam tais gastos, de que existiam prioridades a serem atendidas.

Diante da afirmação acima, o leitor pode se questionar: então, por que estudar Educação Financeira? Fazemos a defesa de que, quanto mais situações sistemáticas

de discussões relacionadas a essa temática houver em sala de aula, mais possibilidades de que os estudantes compreendam a importância de refletir e analisar as opções antes de tomar suas decisões. A compreensão acerca dos desejos, do impulso, da modernidade líquida (BAUMAN, 2008) e da sociedade consumista na qual estamos inseridos pode possibilitar uma visão mais ampla, uma maior conscientização acerca da responsabilidade das escolhas que tomamos ao longo da vida, que têm impactos não só financeiros, mas também éticos e ambientais.

No que se refere aos atos dialógicos presentes nas discussões vivenciadas no Momento 1, não observamos com frequência o ato de reconhecer. Os pontos de vista dos estudantes terem sido semelhantes pode ser uma justificativa para a pouca presença do ato, tendo em vista que, uma vez que concordavam em suas falas, os estudantes precisavam de menos esforços para explicar e justificar suas ideias.

No Momento 2, por sua vez, intitulado “Qual celular escolher?”, disponibilizamos aos estudantes três propagandas de celulares, para serem por eles, em grupos, analisadas. Nas propagandas, era possível encontrar celulares com as seguintes configurações e preços:

Quadro 8: Especificações e valores dos celulares apresentados aos estudantes no Momento 2

Celular	Configurações	Preço
Smartphone Samsung Galaxy A03 Core Preto	32GB; câmera traseira 8 MP; tela infinita de 6,5”; octa core; 2GB de RAM; Android.	R\$ 669,00 ou até 3x de R\$ 223,00 sem juros
Smartphone Samsung Galaxy A03 Core Preto	Octa-core; 2GB Ram; 6,5”; Câm 8 MP + Selfie 5MP	De R\$ 999,00 por R\$ 648,99 em 5x de R\$ 129,80 sem juros
Smartphone Samsung Galaxy A03s Vermelho	64gb; 4gb; Wi-fi; Tela 6,5”; Dual chip 4gb Ram; Câmera tripla + selfie 5MP	R\$ 959,00 em até 9x sem/ juros no cartão de crédito

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos, a partir dos dados acima expostos, que foram apresentados aos estudantes, dois celulares que tinham as mesmas configurações, sendo um com o valor de R\$669,00 e outro com o valor de R\$ 648,99, bem como um terceiro celular, que apresentava configurações mais avançadas e, também, um preço mais elevado: R\$ 959,00.

Conforme anteriormente descrito, dos 13 grupos formados durante o Momento 2, nas quatro escolas participantes do estudo, oito deles optaram por efetuar a compra do aparelho com o preço mais elevado, que apresentava as configurações mais avançadas. Pareceram prevalecer, então, os aspectos não-matemáticos na tomada de decisão, sendo mais importante para os estudantes, em sua maioria, as melhores características do celular escolhido, ainda que o seu preço fosse mais elevado.

No que se refere aos atos dialógicos presentes no Momento 2, não identificamos o ato de pensar alto. Hipótese para tal ausência, assim como aparecimento com baixa frequência nos demais momentos, pode ser o fato de que as atividades propostas aos estudantes sempre se deram em grupos, de modo que eles estavam em constante diálogo uns com os outros, em posições de escuta e fala. Assim, se houvesse momentos de atividades individuais durante os momentos vivenciados, talvez tivéssemos observado com maior frequência tal ato dialógico.

O Momento 3 intitulava-se “Nossos hábitos de consumo e suas influências no planeta” e propunha-se, inicialmente, a apresentar uma charge aos estudantes, na qual um personagem, ao assistir televisão e observar o lançamento de um novo celular, ia descartando o aparelho que possuía e adquirindo um novo, afirmando precisar efetuar aquela compra e buscava discutir com os estudantes, essencialmente, a influência das propagandas e da mídia e a questão da sustentabilidade. Apesar disso, a partir do desenvolvimento do momento na Escola A, foi possível percebermos que a discussão sobre sustentabilidade não estava sendo favorecida da forma como desejávamos, a partir da atividade fomentadora que estávamos propondo. Desse modo, uma vez que fazia parte de nossos Procedimentos Metodológicos, conforme supracitado, a possibilidade de ir aperfeiçoando o instrumento a partir das observações feitas nos momentos já desenvolvidos, inserimos mais uma imagem para análise pelos estudantes, para além da charge: a imagem de um lixão de eletrônicos.

As discussões desenvolvidas pelos grupos, após a inserção da segunda imagem, foram mais direcionadas para o aspecto da sustentabilidade, mas, ainda assim, consideramos que foram pouco aprofundadas, sendo este um tema que precisa ser mais enfatizado nas escolas, principalmente no que se refere à sua relação com a Educação Financeira. Parece haver um distanciamento, uma falta de relação

entre as decisões de consumo e os impactos ambientais que eles causam, por parte das pessoas de modo geral.

No que se refere aos atos dialógicos presentes no Momento 3, identificamos com menor frequência os atos dialógicos de posicionar-se e desafiar, bem como a ausência do ato dialógico de reformular. Mais uma vez, atribuíamos a menor presença/ausência de tais atos pela atividade proposta que, apesar de ter sido pouco aprofundada, não gerava muitos pontos de discordância entre os estudantes. Eles, de modo geral, apresentaram compreensões semelhantes no que se referia à charge e à imagem apresentadas.

No último momento, intitulado “Compras em supermercado”, disponibilizamos aos estudantes, inicialmente, dois panfletos de supermercados reais da Região Metropolitana de Recife/PE, onde o estudo foi desenvolvido. A partir das observações realizadas nas Escolas A e B, percebemos que os estudantes passavam muito tempo escolhendo os produtos, uma vez que a oferta e variedade era imensa, sem uma discussão relevante para o que nos propúnhamos a discutir, relacionado à EF. Além disso, estipulamos inicialmente, na Escola A, um limite de R\$ 300,00 para compras no cartão de crédito, o que era muito para o preço baixo dos itens ofertados, ocorrendo, com isso, também um longo tempo de escolha dos produtos pelos estudantes. Percebemos, na Escola B, que mesmo diminuindo o limite do cartão para R\$ 100,00, ainda era muito para o nosso objetivo, diante da variedade de itens de baixo valor.

Assim, optamos por elaborar dois encartes fictícios, conforme anteriormente apresentado, com uma menor variedade de produtos, de modo que os dois encartes possuísem produtos semelhantes, mas de marcas e valores diferentes, de modo que fosse possível analisar mais detalhadamente como os estudantes tomariam as suas decisões.

Nas quatro escolas participantes do estudo, tivemos, neste Momento 4, 12 grupos de discussão, e 10 deles apresentaram em suas escolhas produtos que possuíam um menor preço, indicando, assim, optar pelo mais barato no momento de realizar as compras.

Ainda assim, alguns estudantes participantes afirmaram que, em suas vidas, levam em consideração outros aspectos para fazerem suas escolhas, tais como a

qualidade dos produtos e a observação da data de validade. Esses fatores são, de fato, bastante importantes de serem observados em situações de escolha.

Dantas (2017) propôs atividade semelhante a seus estudantes, conforme discutido durante a revisão da literatura, no presente estudo. Os participantes do estudo da supracitada pesquisadora tinham que pesquisar, a partir dos panfletos de três supermercados distintos, em qual deles realizariam a compra de cinco itens previamente indicados pela pesquisadora. Apesar de não apresentar quantitativos, Dantas (2017) explicita que houve uma variedade de respostas apresentadas, e que os grupos nem sempre optaram pelos produtos mais baratos.

No que se refere aos atos dialógicos presentes no Momento 4, assim como já identificado em encontros anteriores, não observamos o ato de pensar alto nas discussões propiciadas neste momento, nas quatro escolas participantes do estudo.

De modo a sistematizar o aparecimento dos atos dialógicos em cada um dos quatro momentos de diálogo propostos nas escolas participantes do estudo, apresentaremos, no Quadro 9, a seguir, a sistematização acerca de tal discussão.

Quadro 9: Atos dialógicos presentes nos quatro momentos de diálogo propostos aos estudantes participantes do estudo

Momentos de diálogo	Atos dialógicos
Momento 1	Estabelecer contato; perceber; reconhecer; posicionar-se; pensar alto; reformular; desafiar; avaliar. <i>Nenhum ato ausente.</i>
Momento 2	Estabelecer contato; perceber; reconhecer; posicionar-se; reformular; desafiar; avaliar. <i>Pensar alto ausente.</i>
Momento 3	Estabelecer contato; perceber; reconhecer; posicionar-se; pensar alto; desafiar; avaliar. <i>Reformular ausente.</i>
Momento 4	Estabelecer contato; perceber; reconhecer; posicionar-se; reformular; desafiar; avaliar. <i>Pensar alto ausente.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do Quadro 9, acima, bem como das discussões anteriormente realizadas, podemos perceber que existiram momentos em que nem todos os atos estiveram presentes, havendo a ausência de um deles, conforme podemos visualizar nos Momentos 2, 3 e 4. Além disso, houve momentos em que outros atos apareceram em menor frequência, conforme elencado no decorrer do estudo. Reiteramos que a ausência ou menor frequência de tais atos não invalidam os momentos de diálogo proposto, que se constituíram enquanto cenários para investigação, com situações

dialógicas, que podem vir a favorecer o protagonismo dos estudantes em suas aprendizagens.

Sobre os atos dialógicos de modo geral, refletimos: nos atos dialógicos há convites para cenários para investigação? Eles podem ser caracterizados como convites? Defendemos, diante dos resultados encontrados e do estudo acerca dos atos dialógicos, que atos tais como os de estabelecer contato, reformular e desafiar podem fazer parte da composição de convite para cenários para investigação, uma vez que eles motivam os estudantes a participar do ambiente de investigação que ali está em desenvolvimento ou prestes a se desenvolver. Os demais atos dialógicos, de perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, e avaliar fazem parte do processo de investigação em desenvolvimento, estão mais relacionados à compreensão das perspectivas dos estudantes e da explicação e defesa de suas ideias do que ao convite para cenários para investigação em si, ainda que, juntos, todos façam parte dos cenários para investigação realizados.

Analisando os quatro momentos de diálogo propostos aos estudantes, e refletindo sobre qual deles gerou mais discussões entre os alunos, consideramos que os Momentos 2 e 4, de escolha do celular e de análise dos panfletos para realização de compras, foram os que possibilitaram aos estudantes mais discussões e momentos de diálogo entre os grupos, uma vez que existia uma decisão a ser tomada, em grupo, e que os estudantes não necessariamente apresentavam as mesmas ideias e opiniões, sendo necessário mobilizar argumentos e justificativas, expressar seus pontos de vista, de modo que pudessem dialogar com os demais integrantes do grupo que faziam parte.

Apesar disso, conforme apresentado e discutido no decorrer do estudo, os demais momentos, ainda que tenham apresentado mais pontos de similitudes entre os estudantes, também possibilitaram o surgimento de atos dialógicos, de modo que consideramos que todos eles foram importantes na possibilidade de construir compreensões acerca de temáticas relacionadas à EF pelos estudantes participantes do estudo.

Finalizada a análise geral dos quatro momentos nas escolas participantes dos estudos, faz-se necessária a reflexão: algumas temáticas e/ou momentos propiciaram o aparecimento de mais atos dialógicos? Defendemos que, muito mais do que as temáticas em si, o fator que mais influenciou no surgimento ou na ausência de determinados atos dialógicos foi a atividade proposta aos estudantes. Dizemos isso

porque é a partir da atividade proposta e da orientação dada pelo docente que os estudantes desenvolverão as suas ações.

Conforme discutimos ao longo desta seção, uma vez que foram propostas atividades sempre em grupo, acreditamos ter influenciado na ausência do ato dialógico de pensar alto, uma vez que os estudantes estavam em constante diálogo com os seus pares e comigo, enquanto professora/pesquisadora que me incluía no processo de investigação que ali se desenvolvia.

Além disso, a partir do momento em que foram por nós promovidas atividades em que, possivelmente, os estudantes teriam mais opiniões divergentes, incitávamos a necessidade de que eles se posicionassem, que buscassem expressar as suas perspectivas a partir do ato dialógico de perceber, bem como de argumentar, na tentativa de torná-las visíveis no processo de investigação. Por outro lado, quando propusemos atividades em que os estudantes, pela natureza do que estava sendo discutido, apresentavam pontos de vista semelhantes, fazia-se menos necessário esforçar-se para delimitar seus pontos de vista, uma vez que já era comum a todos os participantes aquele pensamento.

Assim, defendemos que todas as temáticas por nós elencadas apresentavam potencial para desencadear os oito atos dialógicos do Modelo de Cooperação Investigativa – CI com os estudantes, sendo o fator que mais influenciou para a maior presença de alguns deles e baixa frequência de outros o tipo de atividade que foi proposto aos estudantes. Consideramos importante ressaltar, ainda, que a menor frequência de determinados atos dialógicos não invalida os momentos de diálogo desenvolvidos com os estudantes.

Foi possível observar, desse modo, em todos os momentos de cada uma das escolas participantes do estudo, a presença do diálogo, com os atos dialógicos acima exemplificados e analisados. Tal forma de abordar a EF torna os estudantes sujeitos ativos de seus processos de ensino e aprendizagem. Eles saem do papel de ouvintes, do modelo de ensino tradicional, no qual o professor é o detentor do conhecimento, tornando-se participantes e construtores de um processo no qual todos têm direito de fala, em um ambiente respeitador no qual pontos de vista podem ser expostos sem entraves, em que estudantes e professor se tornam sujeitos participantes de processos de investigação, dialogando e construindo o conhecimento juntos.

Estudos como o nesta tese apresentado possibilitam a compreensão sobre como os estudantes pensam, no que se refere a discussões relacionadas à EF, com indicação de possíveis caminhos para serem percorridos pelos professores, em sala de aula, no momento em que forem discutir tal tema com os estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, intitulado “Como estudantes de 5º ano refletem sobre temáticas relacionadas à Educação Financeira Escolar? Um olhar na perspectiva dos atos dialógicos” propôs-se a, de forma geral, discutir temáticas relacionadas à Educação Financeira Escolar com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, observando a possível promoção de atos dialógicos do Modelo de Cooperação Investigativa. De modo mais específico, tivemos os seguintes objetivos: 1) Sondar, a partir da promoção de discussões, o que estudantes de 5º ano pensam sobre temáticas que envolvem a Educação Financeira Escolar e 2) Identificar, na perspectiva do Modelo de Cooperação Investigativa, atos dialógicos estabelecidos nas discussões sobre Educação Financeira Escolar.

Desse modo, diante dos resultados apresentados, discutidos e analisados ao longo desta tese, foi possível perceber que os estudantes apresentam compreensões e refletem sobre temáticas relacionadas à Educação Financeira Escolar.

Abordaremos, adiante, os resultados que encontramos, relacionados ao primeiro objetivo específico estabelecido no estudo, de sondar, a partir da promoção de discussões, o que estudantes de 5º ano pensam sobre temáticas que envolvem a Educação Financeira Escolar.

No que se refere aos desejos versus necessidades, por exemplo, os alunos participantes ressaltaram a importância de priorizar as necessidades, como foi possível perceber a partir do desenvolvimento do Momento 1. Alguns estudantes pontuaram, ainda, a importância de realizar pesquisa de preços, por vezes fazendo uso de sites da internet para realizar tais pesquisas. Os estudantes pesquisados pareceram, ainda, não considerar que o fato de adquirir um item novo ou de marca causaria um melhor status no grupo de amigos.

Em relação à tomada de decisão e aos aspectos matemáticos e não-matemáticos que podem estar envolvidos em uma tomada de decisão, foi possível perceber, a partir das discussões promovidas no Momento 2 que, com os estudantes pesquisados, prevaleceram os aspectos não-matemáticos, uma vez que a maior parte dos grupos participantes optou por comprar o celular que apresentava as melhores configurações e o maior preço. Ressaltamos que as tomadas de decisão são individuais e não cabe às escolas nem aos professores fazer juízo de valor acerca das escolhas dos estudantes, mas sim de dialogar e promover reflexões sobre a

importância de analisar os diversos fatores envolvidos em uma tomada de decisão antes de realizar uma escolha. Além disso, reiteramos que as escolhas mais adequadas para determinadas pessoas, podem não ser para outras, tendo em vista as formas de pensar e de viver de cada um.

A partir do Momento 3, foi possível compreender como os estudantes refletiam acerca da sustentabilidade, bem como articulavam tal discussão com o consumo exacerbado que muitas vezes é praticado no cotidiano. Percebemos, conforme pontuado no decorrer do estudo, que as discussões ocorreram de forma pouco aprofundada, havendo certa dificuldade, por parte dos estudantes, de relacionar os resíduos produzidos em nossas residências com os grandes problemas ambientais que vivenciamos diariamente.

Muitos estudantes pontuaram, nesse sentido, que o amontoado de celulares que o personagem da charge acumulava em sua residência não impactariam no planeta, uma vez que estava dentro da casa dele. É importante a compreensão de que tudo o que consumimos, bem como todo o lixo que geramos, influenciam nos problemas ambientais que vivenciamos, principalmente se não refletirmos acerca de um descarte adequado desses resíduos, bem como que haja uma preocupação com a conscientização das pessoas acerca da necessidade de minimizar as práticas consumistas que possuímos enquanto seres humanos. Além de explorar a relação entre o nosso consumo e a geração de resíduos, consideramos importante discutir com os estudantes das diferentes etapas de escolarização a grande responsabilidade das indústrias, da pecuária e do comércio na imensa produção de lixo e nos impactos que causam ao meio ambiente e à coletividade.

Por fim, o Momento 4 oportunizou a percepção de que os estudantes, de modo geral, compreendem para que serve o produto financeiro cartão de crédito, bem como o cartão de débito, ora apresentando mais detalhes sobre o seu funcionamento, ora com informações mais gerais sobre o seu uso. Todos os estudantes apresentaram a percepção de que ter um cartão de crédito não significa, necessariamente, possuir dinheiro disponível para uso, bem como se mantiveram atentos ao limite disponibilizado no cartão, não excedendo-o. Durante a compra dos itens disponibilizados nos panfletos, a maior parte dos grupos optou por comprar produtos que apresentavam o menor preço. Chamou-nos atenção, ainda, durante essas discussões, o fato de que, em alguns grupos, os nomes atribuídos às marcas dos

produtos, como “Saudável” e “Delícia” influenciaram na tomada de decisão dos estudantes. Assim como na situação vivenciada, na vida dos estudantes também pode acontecer, por vezes, a influência das marcas no momento das compras, sendo esta uma discussão importante de ser realizada com eles.

Percebemos, desse modo, que as discussões sobre temáticas relacionadas à EF se aproximaram nas quatro escolas com as quais o estudo foi desenvolvido, ainda que tenhamos um público grande e diverso. Existem, assim, discussões relacionadas à temática que são comuns a estudantes de modo geral, importantes de serem trabalhadas com estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental. Consideramos que os momentos no presente estudo propostos fazem parte dessas discussões comuns que são possíveis de serem trabalhadas com um público diverso, assim como aconteceu na presente tese. Trataram-se de escolas diferentes, mas com discussões que, em diversos aspectos, se aproximaram.

Em relação ao segundo objetivo específico, de identificar, na perspectiva do Modelo de Cooperação Investigativa, atos dialógicos estabelecidos nas discussões sobre Educação Financeira Escolar, reiteramos as discussões no decorrer da tese desenvolvidas, de que os atos dialógicos estiveram presentes nos momentos de discussão, possibilitando aos estudantes momentos de fala e de escuta, com constante reflexão, posicionamentos, desafios e avaliações sobre as temáticas que estavam sendo discutidas, relacionadas à Educação Financeira Escolar.

Ressaltamos que em todos os quatro momentos de diálogo desenvolvidos foi possível identificar a maior parte dos oito atos dialógicos, conforme anteriormente explicitado. Quando alguns deles não apareceram, consideramos que tal ausência deu-se mais pela atividade proposta do que pela(s) temáticas(s) que estava(m) sendo discutida(s), o que não invalida cada um dos momentos enquanto possibilitadores de diálogo. Podemos dizer que houve, assim, uma variedade de atos dialógicos em todas as turmas com as quais o estudo foi desenvolvido.

Refletindo acerca de habilidades matemáticas importantes para o desenvolvimento da EF, destacamos a transversalidade com a qual a Educação Financeira foi abordada no presente estudo, de modo que as atividades problematizavam com os estudantes sem, necessariamente, exigirem que eles tivessem o conhecimento acerca de habilidades matemáticas, o que não quer dizer

que elas não sejam importantes nas discussões sobre EF, bem como as habilidades dos demais componentes curriculares.

Por fim, reafirmamos a nossa tese de que momentos de diálogo sobre temáticas que envolvem a Educação Financeira oportunizam aos estudantes reflexões que podem vir a ser mobilizadas em momentos de escolha, sendo assim importante a discussão da temática desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para aspectos matemáticos e não-matemáticos que permeiam as decisões.

Destacamos, ainda, a importância do desenvolvimento de estudos com o atual, que possibilitam aos estudantes tornarem-se sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, participando de momentos de investigação em que desenvolvem diversas habilidades, tais como a importância de escutar atentamente ao que os colegas estão dizendo, bem como de saber se posicionar, de ouvir críticas e também elogios, de defender seus pontos de vista e, também, de modificá-los, a partir de ideias apresentadas pelos colegas. Além disso, de saber avaliar e ser avaliado, de construir, de forma coletiva, as aprendizagens, sejam elas relacionadas à Educação Financeira ou a outros temas postos para discussão.

O trabalho com a Educação Financeira é capaz de levantar discussões relacionadas a diversas temáticas. No presente estudo optamos por fazer o recorte de analisar aspectos de EF que exploram as temáticas desejos versus necessidades, tomada de decisão, produtos financeiros, atitudes ao comprar, influência das propagandas e da mídia, sustentabilidade e a importância de poupar, mas temos a consciência de que tantas outras podem e devem ser promovidas nas discussões com os/as estudantes, tais como ética, cultura, coletividade, justiça e injustiça social, política, economia coletiva, capitalismo e neoliberalismo, dentre outras que possam explorar a amplitude e a profundidade que a EF é capaz de promover.

Como sugestões para estudos futuros, destacamos a importância de investigar a prática docente na promoção de atos dialógicos quando se trabalham temáticas de EF; analisar atos dialógicos com outras etapas de escolarização, tais como a Educação Infantil, os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos; a análise de atividades que possuem potencial para promover atos dialógicos, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

ALRØ Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução: Orlando Figueiredo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ASSIS, Adryanne; SANTOS, Laís; OLIVEIRA, Anaelize; PESSOA, Cristiane. Reflexões sobre Educação Financeira Escolar: o que é discutido em cursos de formação de professores dos anos iniciais e como ocorre na prática? **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

BABER, Sikunder. Interplay of citizenship, education and mathematics: Formation of foregrounds of Pakistani immigrants in Denmark. **Doctoral thesis**. Aalborg: Aalborg University, 2007.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Eu vou levar** – Série “Eu e meu dinheiro”. YouTube, 09 de março de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FdTip4SdWMw>. Acesso em: 22 de março de 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 2008.

BIOTTO FILHO, Denival. Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?: trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124075>. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **BRASIL**: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira. 2010. Disponível em: http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020**. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF. Presidência da República, 2020.

BROUSSEAU, Guy. **Ingénierie didactique**. D'un problème à l'étude à priori d'une situation didactique. Deuxième École d'Été de Didactique des mathématiques, Olivet: 1982.

CABRAL, Dailiane. Educação Financeira Escolar: a noção de poupança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

CAMPOS, Marcelo. Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental: uma análise da produção de significados. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática. Minas Gerais, 2012.

CHIARELLO, Ana; BERNARDI, Luci. Educação Financeira Crítica: Novos Desafios na Formação Continuada de Professores. **Boletim GEPEM**, nº 66, 2015.

DANTAS, Luciana. Educação financeira e consumo consciente: tarefas didáticas nos anos iniciais do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy". Duque de Caxias, 2017.

DOMINGOS, António; SANTIAGO, Ana. Conceções e práticas de professores de matemática sobre Educação Financeira. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, vol. 6, nº 3, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/issue/view/234>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

FARIA, Wilma; FREITAS, Maria. Vamos falar sobre finanças? Conhecendo diálogos e experiências sobre Educação Financeira Escolar Crítica no 5º ano do Ensino Fundamental. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

FAUSTINO, Ana. Como você chegou a esse resultado?: O processo de dialogar nas aulas de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual Paulista – Unesp. Rio Claro, 2018.

FAUSTINO, Ana; SKOVSMOSE, Ole. Dialogic and non-dialogic acts in learning mathematics. **For the Learning of Mathematics**. Canadá, 2020.

FERREIRA, Susana. Construção de conceitos de Educação Financeira Escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais na perspectiva da Educação Matemática Crítica Realística. **Tese de Doutorado**. Universidade Franciscana. Santa Maria, 2020.

LIMA, Aldinete. A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de Matemática em cursos de licenciatura em educação do campo. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

MAZZI, Lucas Carato; BARONI, Ana Karina Cancian. Diálogos possíveis entre Educação Financeira e Educação Matemática Crítica. In: BARONI, A. K. C.; HARTMANN, A. L. B.; CARVALHO, C. C. S. **Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática**. Curitiba: Appris, 2021.

MILANI, Raquel. O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - UNESP. Rio Claro, 2015.

Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124074/000831615.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico).

Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness. Julho, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

OLIVEIRA, Anaelize. Educação Financeira nos anos iniciais do ensino fundamental: como tem ocorrido na sala de aula? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

PESSOA, Cristiane. Educação Financeira: o que se tem produzido em mestrados e doutorados defendidos entre 2013 e 2016 no Brasil? In: CARVALHÊDO, J.; CARVALHO, M. V.; ARAUJO, F. (orgs.) **Produção de conhecimentos na Pós-graduação em educação no nordeste do Brasil**: realidades e possibilidades. Teresina: EDUPI, 2016. Disponível em:

https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/TRABALHOS%20ENCOMENDADOS_E-BOOK.pdf. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

PIMENTA, Carlos. **Sociologia da Juventude**: futebol, paixão, sonho, frustração, violência. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

RAMOS, Juliana; SANTOS, Silvana. Discutindo sobre a educação financeira com professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista BOEM**. Joinville, v.4. n.7, 2016.

RODRIGUES, Márcio; SILVA, Jaqueline; RODRIGUES, Rosiane. Estado da arte das dissertações e teses no Brasil sobre Educação Financeira e/ou Matemática Financeira no período de 2000 a 2020. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

SANTIAGO, Ana. A Educação Financeira Escolar em Portugal. **Boletim GEPEM**, n. 66, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/45>. Acesso em: 7 de agosto de 2023.

SANTOS, Barbara; MENEZES, Adriane; RODRIGUES, Chang. Finanças é Assunto de Criança? Uma Proposta de Educação Financeira nos Anos Iniciais. **Revista BOEM**. Joinville, v. 4, n. 7, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/8647>. Acesso em: 7 de agosto de 2023.

SANTOS, Laís. **Educação Financeira em livros didáticos de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: quais as atividades sugeridas nos livros dos alunos e as orientações presentes nos manuais dos professores? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SARAIVA, Karla. Os sujeitos endividados e a Educação Financeira. **Educar em Revista**, Curitiba, 2017.

SILVA, Amarildo; POWELL, Arthur. Um programa de Educação Financeira para a Matemática escolar da Educação Básica. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática** – XI ENEM. Curitiba, 2013.

SILVA, Arlam; PESSOA, Cristiane; CARVALHO, Liliane. “Tem que comprar a marca mais cara?” Cenários para investigação em aulas de Educação Financeira. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

SILVA, Fabiana. Conhecimentos docentes para o ensino de Educação Financeira Escolar. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para Investigação. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, n. 14, 66-91. 2000.

SKOVSMOSE, Ole. Entering Landscapes of Investigation. In: PENTEADO, Miriam; SKOVSMOSE, Ole (orgs.) **Landscapes of investigation: contributions to critical mathematics education**. OpenBook Publishers, 2021.

SKOVSMOSE, Ole. Students’ foregrounds: Hope, despair, uncertainty. *Pythagoras*, v. 33, n.2, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4102/pythagoras.v33i2.162>. Acesso em: 07 de agosto de 2023.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SOSSAI, Fernando. Pelos bastidores da OCDE: embates e perspectivas sobre educação e desenvolvimento econômico (1958-1962). **Revista História da Educação** (Online), v. 24, 2020.

SOUZA, Sílvia. Educação Financeira: olhar sobre a prática do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

TEIXEIRA, Daniela. Educação Financeira no Ensino Fundamental: conhecimentos identificados em um grupo de professores do quinto ano. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

VIEIRA, Glauciane. Educação financeira e tomada de decisão: significados produzidos por estudantes do 5º ano do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021.