

UMA LEITURA DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA TAREFAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Marcelo Bergamini Campos
Escola Municipal Oswaldo Fortini / NIDEEM¹
marcelo.bergamini@hotmail.com

Amarildo Melchiades da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora/NIDEEM
xamcoelho@terra.com.br

Resumo:

Nesta comunicação científica, apresentamos nossa investigação sobre os significados produzidos por estudantes a partir de tarefas propostas sobre Educação Financeira. Para isso, elaboramos um conjunto de tarefas, referenciadas teoricamente, que foram aplicadas a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino. A investigação, de cunho qualitativo, tomou como referencial teórico o Modelo dos Campos Semânticos.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação Financeira; Ensino Fundamental; Produção de Significados.

1. Introdução

Esta comunicação científica é parte de nossa dissertação de mestrado intitulada *Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental: uma análise da produção de significados*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (CAMPOS, 2012).

Neste programa, um grupo de pesquisadores vem desenvolvendo estudos que visam à inserção da Educação Financeira no Ensino Fundamental, como parte da educação matemática dos estudantes. A presente pesquisa se insere neste projeto.

O ponto de partida de nossa investigação foi desenvolver uma revisão da literatura que permitiu explicitarmos a importância da Educação Financeira na sociedade atual e as potencialidades de seu ensino na escola.

¹ NIDEEM – Núcleo de Investigação, Divulgação e Estudos em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

É possível notar que o mercado financeiro, com um número crescente de produtos disponibilizados aos consumidores, torna-se cada vez mais complexo. O comércio, a prestação de serviços e a tecnologia experimentam um desenvolvimento sem precedentes. Consumidores têm à sua frente uma série de incentivos ao consumo e o apelo do marketing impulsionando o consumismo é cada vez maior.

Ao voltarmos o olhar para o quadro econômico brasileiro, percebemos grandes transformações nas duas últimas décadas. Saímos de um período de hiperinflação com o Plano Real, vivenciamos a ampliação do consumo que tem sido acompanhada por um aumento de acesso ao crédito.

De fato, Leitão (2011) aponta para um aumento da inclusão social que contribuiu para a expansão do mercado de consumo interno. A autora diz que principalmente os indivíduos pertencentes às classes C e D passaram a consumir mais e, a partir do governo Lula, o Brasil experimentou uma grande ampliação do crédito voltado para o consumo.

Prazos mais longos nos pagamentos proporcionam parcelas mensais menores. Muitas vezes, os consumidores não atentam para juros ou encargos financeiros embutidos nas prestações, observando apenas se a parcela “cabe no bolso” (BRASIL, 2011).

Dana & Pires (2008) alertam que os comerciantes podem estar mais interessados em financiar a compra do que em vender o produto: os ganhos obtidos a partir dessa operação financeira, em alguns casos, são maiores do que a margem de lucro alcançada na comercialização.

Este crescente acesso ao crédito está associado a um aumento no nível de endividamento da população. Frequentemente, a mídia apresenta as consequências desastrosas que as *facilidades* na obtenção de crédito podem representar para os brasileiros sinalizando que a situação parece ser ainda mais complexa quando analisamos a condição do público jovem. De fato, pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Datafolha com 1500 brasileiros com idades entre 16 e 25 anos apontou para uma situação preocupante (BRASIL, 2011).

Apesar da percepção de um contexto nacional e também mundial que acena para a importância de se oferecer uma proposta de Educação Financeira no ambiente escolar, constatamos que o tema é pouco discutido e estudado. De fato, Saito (2007) aponta para a existência de uma lacuna ao dizer: “... não há especificamente trabalhos sobre a implantação da Educação em Finanças Pessoais nos currículos nacionais” (SAITO, 2007, p. 7). Segundo o autor, a maior parte dos trabalhos brasileiros relacionados ao tema está voltada para a

discussão da gestão do patrimônio, havendo necessidade de uma análise do ponto de vista de educadores.

Araújo (2009) ratifica o posicionamento ao afirmar que o Brasil não tem contemplado, via sistema de ensino, a Educação Econômica das crianças e jovens. Ela diz que: “O tema não tem sido tratado com destaque pelos documentos oficiais nacionais, que estabelecem as políticas educativas no Brasil, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais” (ARAÚJO, 2009, p. 75). A autora destaca a importância de trazer a Educação Financeira para as escolas, ao afirmar que este espaço nos dias de hoje, é “um elemento essencial na formação econômica de crianças e adolescentes” (ARAÚJO, 2008, p. 3).

Em dezembro de 2010, por meio de um decreto da Presidência da República, foi instituída a Estratégia Nacional de Educação Financeira – Enef. A proposta foi desenvolvida por representantes do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil e seus objetivos são expressos nestes termos:

A Enef tem os objetivos de promover e fomentar a cultura de educação financeira no país, ampliar a compreensão do cidadão, para que seja capaz de fazer escolhas consciente quanto à administração de seus recursos, e contribuir para a eficiência e solidez dos mercados financeiro, de capitais, de seguros, de previdência e de capitalização (BRASIL, 2011, p. 2).

Este documento sinaliza para a possibilidade de associar diversas temáticas à Educação Financeira, principalmente diante da perspectiva de inserção no sistema de ensino. De fato, é preciso reconhecer a importância de dialogar com assuntos, tais como, ética, desigualdade social, meio ambiente, desperdício e sustentabilidade.

Ao defender a importância da alfabetização financeira nas escolas, Araújo (2009) mostra clara preocupação com estas questões. Ela entende que a Educação Econômica deve contribuir para a perspectiva de formação da cidadania. Assim, diz que “educar o consumidor é educar o cidadão, e a escola tem a função histórica e social nesta direção” (ARAÚJO, 2009, p. 145).

A autora observa ainda que crianças e adolescentes são alvo da mídia que cria desejos e impulsiona o consumo. O consumidor deve avaliar seus direitos, mas também suas responsabilidades sociais e ambientais. Araújo alerta que, segundo dados de 2002 do Fundo Mundial para a Natureza, o consumo já superou a reposição de recursos naturais em vinte por cento. A escassez de água e aumento da poluição são questões preocupantes. Assim, conclui que “não é possível falar em Educação Econômica nem da formação de consumidores mais

críticos sem levar em consideração suas relações com o meio ambiente” (ARAÚJO, 2009, p. 143).

Apesar de percebermos que a Educação Financeira ainda não é uma realidade nas escolas, encontramos sinalizadas duas possibilidades de tratamento da proposta: uma sugere a criação de uma disciplina e, a outra, aponta para o tratamento transversal na Educação Básica.

Em nossa busca de pesquisas em Educação Matemática que investigassem o tema, observamos que as ações brasileiras voltadas para a abordagem da Educação Financeira na Matemática escolar estão focadas no Ensino Médio e associadas ao estudo de conteúdos como proporcionalidade, porcentagens, juros simples e compostos, descontos ou amortizações. Dessa forma, a interseção entre o currículo de Matemática e o que entendemos por Educação Financeira parece restrita ao estudo do que, tradicionalmente, chamamos de Matemática Financeira. Assim, sob a nossa perspectiva, concordamos que os temas ligados a Matemática Financeira são importantes e precisam ser devidamente tratados ao longo da Educação Básica; no entanto, é possível ir além desta proposta e ampliar as possibilidades de discussão sobre a temática.

Convém destacar que o tratamento transversal pode trazer potenciais contribuições na formação matemática dos estudantes. Silva, ao discutir esta perspectiva, afirma:

Nossa defesa se pauta no fato de que importantes elementos para a formação matemática dos estudantes, que os educadores matemáticos vêm requerendo para o ensino, tais como: tomada de decisão, verificação da razoabilidade dos resultados e raciocínio matemático encontrarão um ambiente real de discussão. Além disso, a interface com outros conteúdos matemáticos é bem mais simples de se conseguir na elaboração de situações-problemas para a sala de aula (SILVA, 2011).

Os Parâmetros Curriculares de Matemática ao estabelecerem os objetivos para o terceiro ciclo, atualmente 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, destacam que o ensino desta disciplina deve, entre outros aspectos, explorar situações que levem o aluno a selecionar diferentes procedimentos de cálculo: exato ou aproximado, mental ou escrito. Estas possibilidades podem ser facilmente obtidas quando se trata de situações-problema ligadas ao dinheiro.

Por exemplo, Segovia & Rico (1996) discutem o uso de estimativas em situações de consumo permitindo que cálculos possam ser efetuados rapidamente. Eles tomam como exemplo a situação em que um consumidor busca calcular o valor aproximado das mercadorias que colocou em seu carrinho de compras. O preço de cada item pode ser transformado em números mais simples e existe a possibilidade de que o cálculo seja feito mentalmente.

Os autores lembram ainda que: “Se não temos certo domínio de estimativas, aceitamos qualquer resultado mesmo que seja absurdo” (SEGOVIA & RICO, 1996, p. 31). O uso de estimativas, portanto, pode estar associado ao emprego de estratégias de cálculo mental e também à verificação da razoabilidade dos resultados encontrados.

Por outro lado, existem tomadas de decisões financeiras em que a precisão nos cálculos é importante. Pequenas diferenças nas taxas de juros podem proporcionar grandes alterações nos valores finais, principalmente quando os prazos são mais longos. Cerbasi (2003) também alerta sobre o potencial dos pequenos valores ao lembrar que os hipermercados conseguem alcançar vultosos lucros mesmo vendendo produtos com margens de um ou dois centavos sobre o preço de compra.

Assim, na interface com a Educação Financeira, podemos ter um contexto em que os alunos podem selecionar e utilizar diferentes estratégias de cálculos em função das situações-problema propostas.

Diante desta perspectiva, em nossa pesquisa, elaboramos um conjunto de tarefas de modo a sinalizar o nosso entendimento sobre o tratamento transversal da proposta no currículo de Matemática da Educação Básica. Antes, porém, apresentamos nosso referencial teórico, tendo em vista que as tarefas foram elaboradas a partir de pressupostos que assumimos.

2. Os Pressupostos Teóricos e a Questão de Investigação

A orientação teórica da investigação foi o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), desenvolvido por Lins (1993, 1999, 2008) e presente em Silva (2003).

Observamos que o Modelo dos Campos Semânticos fornece sustentação teórica para que não somente pesquisadores, mas também professores dentro das salas possam fazer uma leitura do que seus sujeitos de pesquisa ou alunos dizem. O modelo propõe uma leitura que busque reconhecer as legitimidades envolvidas, por exemplo, quando um aluno justifica uma tomada de decisão ou a lógica com que opera. Nesta direção Lins, observa:

Uma teoria do conhecimento tem, necessariamente, que nos permitir *ler* o que está acontecendo para que, eventualmente, possamos plausivelmente dizer do que é que se está falando aqui e quais as legitimidades envolvidas. O que ela *não* pode fazer é o julgamento de valor, dizer o que é bom ou ruim, melhor ou pior, sob pena de se declarar responsável por um certo estado de coisas (LINS, 2008, p. 537, grifos do autor).

Assim, uma das noções centrais, deste modelo epistemológico, é a caracterização de conhecimento que é apresentada nos seguintes termos:

Conhecimento é entendido como uma *crença* – algo que o sujeito acredita e expressa, e que se caracteriza, portanto, como uma *afirmação* – junto com o que o sujeito considera ser uma *justificação* para sua *crença-afirmação* (Lins, 1993, p. 86, grifos do autor).

O conhecimento não está, portanto, restrito a uma crença. É preciso que ela seja justificada. Assim, se dois estudantes acreditam e afirmam a mesma coisa, mas têm diferentes justificativas para suas crenças dizemos que eles produzem conhecimentos distintos.

A noção de significado também é central na teoria e deve ser entendida nos seguintes termos: “Significado é o conjunto de coisas que se diz a respeito de um objeto. Não o conjunto do que se poderia dizer, e, sim, o que efetivamente se diz no interior de uma atividade” (LINS & GIMENEZ, 1997, p. 145). Em consequência, produzir significados é, como observa Silva, produzir ações enunciativas a respeito de um objeto no interior de uma atividade (SILVA, 2003).

Lins destaca a importância de investigarmos a produção de significados ao dizer: “Para mim, o aspecto central de toda aprendizagem humana – em verdade, o aspecto central de toda cognição humana – é a produção de significados” (LINS, 1999, p. 86).

Em Lins (1999), encontramos a discussão de duas concepções: a que assume que *somos todos iguais* e outra que entende que *somos todos diferentes*.

A primeira perspectiva, segundo ele, está por trás das teorias piagetianas e do ensino tradicional. Se a criança não conseguiu aprender determinado conteúdo é porque não atingiu o estágio que lhe permitiria tal compreensão (no caso da teoria piagetiana), ou porque ainda lhe faltam pré-requisitos (no caso do ensino tradicional). Assim, Lins diz:

Em ambos os casos a pessoa é lida pela falta: “eu que já me desenvolvi (já aprendi), e que sei que você é igual a mim, posso ver o que falta em seu desenvolvimento (conhecimento), ver o que você ainda não é” (LINS, 1999, p. 78).

Apoiado nas ideias de Vygotsky, Lins discute a segunda concepção. Ele diz que “dada a plasticidade do cérebro humano, a menos que algo/alguém intervenha, nosso caminho natural é divergirmos fortemente nas constituições de nosso funcionamento cognitivo” (LINS, 1999, p. 79). É este segundo pressuposto que assumimos em nossa pesquisa.

Ao propor uma tarefa para os alunos, o professor está, de acordo com o Modelo dos Campos Semânticos, apresentando um resíduo de enunciação. Quando um estudante produz significados para a tarefa, dizemos que o estudante passa a ser *um leitor* e que o resíduo de enunciação se constitui em texto. Ao produzir significados para a fala do aluno, que também é um resíduo de enunciação, o professor se constitui em *um leitor* e a fala do aluno em texto. É este o processo.

A partir das noções centrais do referencial teórico adotado e do nosso interesse em discutir a Educação Financeira de forma transversal no currículo de Matemática, elaboramos a questão de investigação que norteou nossa pesquisa nos seguintes termos: *Quais os significados produzidos por estudantes do Ensino Fundamental a partir de tarefas propostas sobre Educação Financeira?*

Para ampliarmos o alcance da leitura dos significados produzidos pelos sujeitos de pesquisa diante do conjunto de tarefas, usamos ainda as chamadas noções-categorias do Modelo dos Campos Semânticos. Segundo Silva (2003),

(...) quando uma pessoa se propõe a produzir significados para o resíduo de uma enunciação, é possível observar o desencadeamento de um processo – o processo de produção de significados – que envolve: i) A constituição de objetos – coisas sobre as quais o sujeito sabe dizer algo e diz – que permite observar tanto os novos objetos que estão sendo constituídos quanto os significados que estão sendo produzidos; ii) A formação de um núcleo – as estipulações locais, as operações e suas lógicas; iii) A produção de conhecimento; iv) Os interlocutores – como uma direção na qual se fala: com modos de produzir significados; v) As legitimidades – o que é legítimo, ou não, dizer no interior de uma atividade (SILVA, 2003, p. 66).

Esclarecemos que, na produção de significados de um sujeito, as estipulações locais são as crenças-firmações que o sujeito produz e não sente necessidade de justificá-las. Ao conjunto de crenças-afirmações em uma enunciação, Lins chamou de núcleo.

Norteados pelos pressupostos do MCS desenvolvemos todo nosso estudo, desde a elaboração das tarefas até a análise da produção de significados dos estudantes para as tarefas propostas, como veremos a seguir.

3. A Pesquisa de Campo

Na busca de respostas para nossa questão de investigação, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, conforme proposto por Bodgan & Biklen (1994).

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública situada em um pequeno município próximo à cidade de Barbacena/MG. Nossos sujeitos de pesquisa foram estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental

A coleta de dados aconteceu a partir da gravação das falas dos sujeitos de pesquisa e dos registros escritos quando eles buscavam resolver as tarefas propostas.

Como conduta durante a pesquisa, buscamos interferir o mínimo durante as entrevistas e não corrigimos cálculos efetuados, procedimentos utilizados ou emitimos opiniões sobre as tomadas de decisões dos estudantes. Nosso foco estava na leitura dos significados matemáticos e não matemáticos produzidos pelos estudantes a partir das tarefas propostas e através da interação com o colega.

Para o trabalho de dissertação, elaboramos um conjunto de quatro tarefas, porém, neste artigo, apresentamos apenas a primeira que foi aplicada a uma dupla de estudantes e suas respectivas produções de significados. A tarefa foi intitulada *Cuidando da Mesada* e tinha como principal objetivo levar os estudantes a refletir sobre os gastos pessoais de meninos de sua idade. A tarefa é apresentada a seguir:

Cuidando da Mesada

Carlos e Ana são irmãos e ajudam seu pai na loja da família. Por esta ajuda, ele resolveu dar uma mesada em dinheiro no valor de R\$ 150,00 a cada um. Porém, eles devem planejar como gastá-la, pois nenhum outro dinheiro será dado ao longo do mês e eles deverão cuidar de seus próprios gastos.

Ajude-os a programarem o uso do dinheiro.



Ana sugeriu a Carlos que fizessem os cálculos de quanto gastavam por semana. O resultado você pode ver abaixo:

Ana:

Compras na cantina da escola (2ª a 6ª feira) _____ 2,00 por dia = 10,00

Ônibus para a escola (2ª a 6ª feira) ida e volta _____ $3,50 \times 5 = 17,50$

Saída aos sábados com as amigas _____ 15,00

Algumas compras na semana _____ 15,00

Cinema no domingo _____ 10,00

Carlos:

Compras na cantina da escola (2ª a 6ª feira) _____ 3,00 por dia = 15,00

Ônibus para a escola (2ª a 6ª feira) ida e volta _____ $3,50 \times 5 = 17,50$

Balas e doces (3 vezes por semana) _____ $2,00 \times 3 = 6,00$

Saída aos sábados com a turma _____ 10,00

Aluguel de videogame _____ 8,00

- O dinheiro que Ana e Carlos receberão de mesada será suficiente para seus gastos durante o mês, considerando que todas as semanas eles gastam a mesma quantia?
- Que corte nos gastos semanais você sugere que deveria ser feito para eles gastarem apenas o que ganham de mesada? Faça as contas.
- Quanto reais os irmãos economizariam se na ida e na volta da escola eles fossem a pé com a mãe de seu amigo Tiago, que mora na casa ao lado da sua?

Conforme já foi dito, queremos sinalizar a possibilidade de tratar a Educação Financeira como um tema transversal no currículo de Matemática sem, necessariamente, abordarmos os conteúdos que tradicionalmente aparecem quando estudamos a Matemática Financeira. Observamos que a estrutura matemática subjacente envolve as quatro operações fundamentais.

Carlos e Ana são irmãos e recebem uma mesada que está associada a uma ajuda na loja dos pais. O valor recebido não é suficiente para as despesas mensais, situação que acontece no cotidiano da maior parte das pessoas. Assim, nesta tarefa, estamos discutindo a elaboração de um orçamento e a necessidade de fazer ajustes nos gastos.

Convém destacar que os dados são apresentados em unidades de tempo diferentes. As despesas de Carlos e Ana foram calculadas *semanalmente*, mas eles recebem um valor *mensal* de R\$ 150,00.

Ressaltamos que as perguntas apresentadas na tarefa possibilitam diferentes tomadas de decisões criando vários caminhos de resolução. No item (c), não fazemos referência ao

período de tempo. Dessa forma, é possível falar, por exemplo, em economia diária, semanal ou mensal.

Discutiremos os significados produzidos pela dupla de estudantes identificados pelos pseudônimos Edson e Bruno.

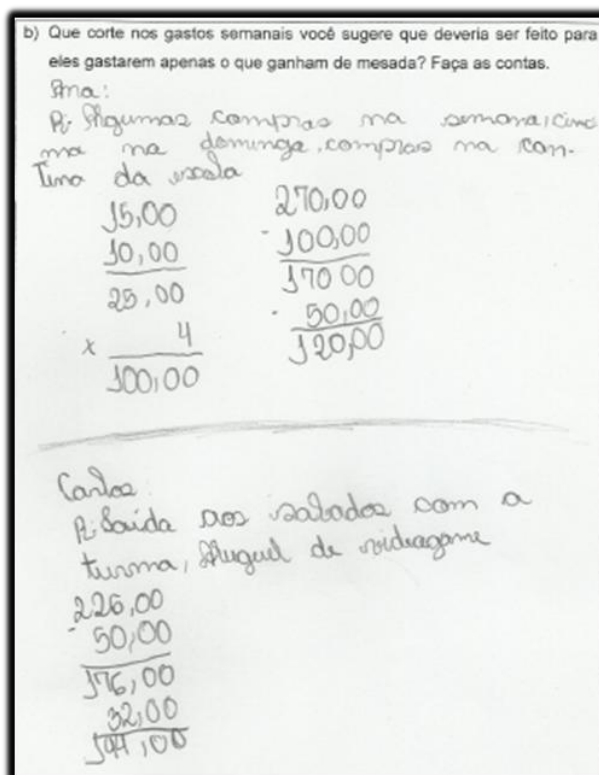
Com relação às suas respostas ao item (a) eles sinalizaram usar a mesma lógica ao operar. Edson e Bruno somaram os gastos semanais de Carlos e Ana e multiplicaram a soma encontrada por quatro. Bruno justificou a estratégia dizendo: “quatro semanas, que dá assim, normalmente, assim, um mês inteiro”. O uso do termo normalmente sugeriu que ele considerou legítimo operar com esta aproximação. Dessa forma, disseram que a despesa mensal de Ana é R\$ 270,00 e, de Carlos, R\$ 226,00. Eles perceberam que a mesada não seria suficiente para cobrir os gastos de Ana e Carlos.

Na tentativa de responder ao segundo questionamento, Bruno cortou duas despesas da Ana: “Compras na cantina da escola” e “Saída aos sábados com as amigas”. Ele somou os itens que não foram eliminados, multiplicando a soma encontrada pelo fator quatro. Encontrou uma despesa mensal de R\$ 140,00 para Ana sugerindo que a diferença entre este valor e a mesada poderia ser guardada em um banco para uma compra futura. Destacamos que, apesar de não questionarmos as escolhas, Bruno teve a preocupação de justificar os cortes feitos. Ele disse:

Bruno: Aí que eu cortei compras na cantina da escola, porque não precisa, porque na escola pega merenda e cortei saída aos sábados com as amigas. Pra quê que vai sair aos sábados, se vai no cinema domingo?

No caso de Carlos, Bruno corta “Balas e doces” e “Compras na cantina da escola”, encontrando um gasto mensal de R\$ 142,00.

Edson opera a partir de outra lógica. Vejamos seu registro escrito:



Registro escrito de Edson – Item b

Edson cortou duas despesas de Ana: “Algumas compras na semana” e “Cinema no domingo”. Encontrou uma redução nos gastos no valor de R\$ 100,00. Aparentemente, percebeu a necessidade de retomar a situação-problema e fazer novos cortes. Assim, subtraiu R\$ 50,00 que foi o valor encontrado por ele ao eliminar o item “Compras na cantina da escola”. No caso de Carlos, Edson cortou “Saída aos sábados com a turma” e, na sequência, “Aluguel de vídeo game”.

Com relação ao item (c), Bruno disse que multiplicou o gasto semanal com ônibus por quatro “que deu setenta reais que um economizava”. Este valor foi multiplicado por dois “porque era os dois que ia economizar”. Assim, concluiu que “eles economizariam cento e quarenta reais por mês”.

Edson produziu outros significados para a tarefa proposta. Vejamos alguns trechos do diálogo estabelecido:

Edson: Eles não economizaram, porque gastam mais do que têm. No mês, eles ganha cento e cinquenta e gasta duzentos e setenta. Eles não economizam não, uai! Eles têm cento e cinquenta e gastou duzentos e setenta.

Edson diz que não farão economia. A leitura que fazemos a partir de sua fala, que também é um resíduo de enunciação, sugere que Edson somente considera a possibilidade de economizar quanto o indivíduo gasta menos do que recebe. Ele justifica sua crença-afirmação. A justificação, além de legitimar o conhecimento, é parte do processo de constituição de objetos. Dessa forma, o termo “economizar” pode ter se constituído em objeto para Edson.

Bruno não concordou com a resposta apresentada pelo colega. Para ele, qualquer redução nos gastos pode significar economia. Assim, disse:

Bruno: É, mas economizou. Se eles gastavam duzentos e setenta, gasta duzentos. Aquele dinheiro que eles tinha, sei lá, pegar emprestado ou trabalhar, eles economizou e só precisou trabalhar, sei lá dois dias. Não precisou dos setenta reais.

Com o objetivo de dar sequência ao diálogo entre os alunos, questionamos:

Prof.: Como que você colocou, Edson?

Edson: Eles não economizaram, porque gasta mais do que têm.

Bruno: Mas, aqui se gastasse duzentos e setenta reais por mês. Tu parasse de andar de ônibus, tu andasse só a pé, agora tu ia economizar aquele dinheiro da passagem. Mesmo tu tendo menos dinheiro, tu ia economizar.

Edson: Ah, economizar! Mas tu gasta mais do que tem.

Bruno: Então, deixa quieto.

Nossos sujeitos de pesquisa concluíram o diálogo sem que conseguissem compartilhar interlocutores. Eles não legitimaram os significados que foram produzidos por seus pares.

Na sequência da discussão, Edson defendeu a ideia de ir a pé para a escola. A justificativa apresentada não esteve associada a aspectos financeiros. Ele disse: “Fica forte, emagrece, você vai andando, batendo papo, melhor do que no ônibus: aquela zoeira”.

Ao serem questionados sobre a proposta de anotar os gastos, Edson e Bruno afirmaram que seus pais adotavam este procedimento. Eles discutiram a necessidade de controlar os gastos para que o dinheiro não acabasse antes do mês e, assim, faltassem recursos para despesas essenciais.

4. Considerações Finais

Discutimos a importância da Educação Financeira no contexto atual e percebemos a possibilidade de abordar a proposta de forma transversal no currículo de Matemática, tendo em vista que interage com os temas presentes na atual estrutura curricular. Dessa forma, nossa perspectiva é que este tema esteja articulado ao currículo desta disciplina ao longo da Educação Básica.

A partir da aplicação das tarefas, e dos significados produzidos pela dupla de alunos, constatamos as diversas leituras que podem ser feitas e os diferentes significados produzidos a partir de um mesmo resíduo de enunciação (a tarefa proposta). Lembramos que este fato acontece no dia a dia de nossas salas de aula e nem sempre é considerado seriamente. Assim, destacamos a importância de teoria que permita ao professor fazer uma leitura dos processos de ensino e aprendizagem observando os significados matemáticos e não matemáticos presentes no espaço comunicativo. Observamos, em algumas situações, que nossos sujeitos de pesquisa não compartilharam interlocutores falando em direções opostas sem legitimar outros significados que eram produzidos por seus pares.

Notamos ainda que o contexto apresentado permitiu que os alunos selecionassem diferentes estratégias de cálculos: em alguns momentos, eles apresentaram cálculos exatos e, em outros, sinalizaram operar com aproximações. O segundo item desta tarefa contribuiu para a análise dos valores encontrados e retomada da situação problema com a realização de ajustes.

Bruno defendeu que os gastos com a cantina são desnecessários, pois a escola oferecia merenda aos alunos. Assim, ao produzirem significados para as tarefas, os alunos podem tomar elementos do cotidiano. De fato, o dinheiro e as tomadas de decisões financeiras fazem parte de nosso dia a dia.

Lembramos ainda que, ao falarem sobre o controle dos gastos, Bruno e Edson discutiram e defenderam as atitudes de seus pais, sugerindo que as decisões de familiares podem exercer influência sobre suas crenças e conseqüentemente sobre seus conhecimentos financeiros. Entendemos que esta observação deve ser considerada na elaboração de propostas de Educação Financeira.

5. Referências

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **A escola e o desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: uma proposta de avaliação e intervenção** UNICAMP. G-13 Educação Fundamental, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT13-4246--Int.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2012.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Alfabetização econômica: compromisso social na educação das crianças**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira – Plano Diretor da Enef**. 2011. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/legislação/Default.aspx>. Acesso em: novembro 2011.

CAMPOS, Marcelo Bergamini. **Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental: uma análise da Produção de Significados**. 2012, 179p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG.

CERBASI, Gustavo Petrasunas. **Dinheiro: os segredos de quem tem**. São Paulo: Gente, 2003.

DANA, Samy; PIRES, Marcos Cordeiro. **10x sem juros**. São Paulo, Saraiva: Letras & Lucros, 2008.

LEITÃO, Miriam. **Saga brasileira: a longa luta de um povo por sua moeda**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LINS, Romulo Campos. Epistemologia, História e Educação Matemática: tornando mais sólidas as bases de pesquisa. **Revista da SBEM – SP Campinas**, v.1, p. 75-91, set 1993.

LINS, Romulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: Bicudo, M. A. V. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 75-94, 1999.

LINS, Romulo Campos. A diferença como oportunidade para aprender. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre : EdIPUCRS, v. 3. p. 530-550, 2008.

LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século XXI**. Campinas, Brasil: Papyrus, 1997.

SAITO, Andre Taue. **Uma contribuição ao desenvolvimento da educação em finanças pessoais no Brasil.** 2007, 152p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SEGOVIA, Isidoro. e RICO, Luis. La Estimación en Medida. **Uno Revista de didáctica de las matemáticas**, Barcelona, n. 10, p. 29-42, out. 1996.

SILVA, Amarildo Melchiades da. **Sobre a dinâmica da produção de significados para a matemática.** 2003, 243 p. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SILVA, Amarildo Melchiades da. **Uma experiência de Design em Educação Matemática: O Projeto de Educação Financeira Escolar.** Projeto de Pesquisa (Estágio Pós-Doutoral) – Rutgers/New Jersey/EUA, Newark, 2011.