

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IARÊ SANDRA COOPER

**CONHECIMENTO E AÇÃO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO
ADULTO: O CASO DA EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA**

CURITIBA
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IARÊ SANDRA COOPER

**CONHECIMENTO E AÇÃO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO
ADULTO: O CASO DA EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA
2017

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cooper, Iarê Sandra.

Conhecimento e ação no desenvolvimento cognitivo do adulto: o caso da educação econômico-financeira. – Curitiba, 2017.
242 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Stoltz
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

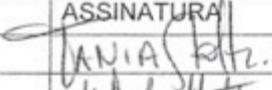
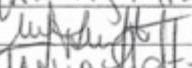
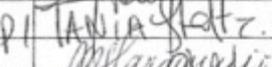
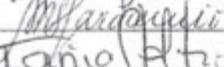
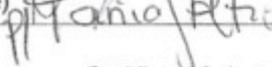
1. Educação econômica e financeira. 2. Piaget, Jean, 1896-1980.
3. Prática pedagógica. 4. Rudolf, Steiner, 1861-1925. I. Título.

CDD 374

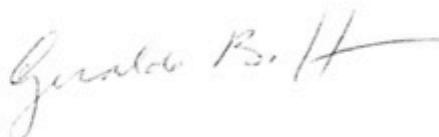
PARECER

Defesa de Tese de Iarê Sandra Cooper para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Tania Stoltz, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Joaquim Minetto, Prof.^a Dr.^a Rosely Aparecida Romanelli (on-line), Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Chaves Haracemiv, Prof.^a Dr.^a Orly Zucatto Manovani de Assis (on-line), arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "CONHECIMENTO E AÇÃO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ADULTO: O CASO DA EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tania Stoltz		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Maria de Fátima Joaquim Minetto		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Rosely Aparecida Romanelli (on-line)		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Sônia Maria Chaves Haracemiv		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Orly Zucatto Manovani de Assis (on-line)		Aprovada

Curitiba, 30 de março de 2017.



Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSCAPE 2169216



***À minha amada e guerreira mãe, Ivete,
e ao meu amado e honrado pai,
Willian (in memoria, et in corde).***

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo contou com a colaboração de pessoas especiais às quais agradeço verdadeiramente.

Agradeço à banca, pelo aceite em participar da defesa e por suas contribuições a este trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Tania Stoltz, por sua paciência e por seu comprometimento ao me orientar nesta tese e, principalmente, pela amizade construída nestes dez anos de convívio.

Agradeço à equipe técnica e aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Agradeço à Profa. Dra. Eliane Cleonice Alves Precoma, por sua amizade, afeto, carinho, companheirismo, força e solidariedade.

Agradeço à Profa. Wanirley Pedroso Guelfi, por sua amizade e fundamental ajuda no contato com os partícipes deste estudo.

Agradeço à Profa. Ma. Roberta Rafaela Sotero Costa, por sua amizade, carinho e apoio.

Agradeço, principalmente, à equipe pedagógica, à docente da turma e aos alunos do CEEBJA que, generosamente, concordaram em participar deste estudo.

Agradeço aos colegas de doutorado, especialmente a Christiane Kaminski e a Thiciane Pieczarka, pelos momentos de ansiedade, de alegria, de angústia, de estudo e de diversão compartilhados.

Agradeço especialmente à minha mãe, Ivete Bissi Cooper, e ao meu pai Willian Dique Cooper, fontes inesgotáveis de amor e dedicação.

Agradeço ao meu irmão Wellington Orestes Cooper, à minha cunhada Tania Regina Trevisan Cooper e à minha sobrinha, Tainara Sarha Cooper por todo o apoio.

Agradeço ao meu amado, Rodiney Domingos da Silveira, por seu amor, companheirismo, paciência, afeto e dedicação.

Agradeço aos demais amigos e familiares que contribuíram para minha caminhada até aqui.

Enfim, obrigada a tudo e a todos que oportunizaram a realização deste estudo.

RESUMO

Este estudo tem, como questão central, a relação entre conhecimento e ação. Como objetivo geral, investiga a prática pedagógica em educação econômico-financeira de adultos, inspirada nas teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner, voltada ao uso consciente de cartão de crédito. A revisão de literatura aponta para a importância da educação econômico-financeira que oportunize o uso consciente do crédito ofertado via cartão. Contudo, é frequente constatar que a educação econômico-financeira tende a focar a transmissão de informação, refutando o papel ativo do sujeito do conhecimento, bem como da afetividade e das emoções na construção do conhecimento. Consumir, de forma crítica e consciente, não implica ser avesso ao uso de cartão de crédito, baseado em uma racionalidade anticonsumo e sim, fazer escolhas a partir da tomada de consciência de suas ações e apoiadas em sua vontade que, por sua vez, também não deve ser puramente regida pelas emoções e impulsos, e sim por uma liberdade de escolha, fundamentada em um individualismo ético. Trata-se de estudo qualitativo na modalidade pesquisa-ação. A metodologia deste estudo envolve prática pedagógica que visa integrar o conhecimento (vivenciado) e a ação (transformada). A prática pedagógica, desenvolvida como curso de extensão da UFPR, foi ofertada aos estudantes de um Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, em Curitiba. Participaram deste estudo 23 estudantes adultos, sendo 14 mulheres e 9 homens com idades entre 19 e 50 anos. Inspirada no método clínico de Piaget e contando com produções artístico-criativas, a prática pedagógica oportunizou momentos de reflexão e troca de saberes entre os participantes, destacando a importância do trabalho em grupo e do *self-government* no processo de tomada de consciência dos fatores pessoais e sociais envolvidos no uso de cartão de crédito. A coleta de dados contou com observação e registro em diário de campo, produções criativo-artísticas dos participantes, gravações das práticas pedagógicas. A análise de dados buscou regularidades no conjunto de dados coletados, estabelecendo categorias explicativas do movimento em cada encontro com os estudantes e no conjunto de encontros. Foram encontradas três categorias representativas das representações dos participantes em relação ao uso de cartão de crédito, a saber: visão positivo-extremista, visão negativo-extremista e visão flutuante. Nos casos extremos, os participantes tendem a considerar apenas os pontos negativos ou positivos do uso de cartão de crédito e, na categoria flutuante, oscilam, considerando ora os pontos positivos, ora os negativos. Os resultados destacam a necessidade de equilíbrio entre esses modos de visão, a partir da tomada de consciência das próprias ações e do processo de crédito. Conclui-se que a prática pedagógica deve oportunizar a integração entre o querer, o sentir e o pensar dos participantes, para que possam utilizar o crédito ofertado por meio de cartão de forma consciente, aliando conhecimento e ação, agindo, assim, a partir de um individualismo ético.

Palavras-chave: Educação econômico-financeira. Piaget. Rudolf Steiner. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study has, as central question, the relation between knowledge and action. As a general objective, he investigates the pedagogical practice in adult economic and financial education, inspired by the theories of knowledge of Jean Piaget and Rudolf Steiner, aimed at the conscious use of credit card. The literature review points to the importance of economic-financial education that allows the conscious use of credit offered through the card. However, it is common to see that economic-financial education tends to focus on the transmission of information, refuting the active role of the subject of knowledge as well as the affectivity and emotions in the construction of knowledge. Consumption, in a critical and conscious way, does not imply being averse to using a credit card, based on an anti-consumption rationality, but making choices based on the awareness of your actions and supported by your will, which, in turn, also It should not be purely governed by emotions and impulses, but by a freedom of choice, based on an ethical individualism. This is a qualitative study in the research-action modality. The methodology of this study involves pedagogical practice that aims to integrate knowledge (lived) and (transformed) action. The pedagogical practice, developed as a UFPR extension course, was offered to students of a State Center for Basic Education of Young and Adult, in Curitiba. Twenty-three adult students participated in this study, of which 14 were women and 9 were men aged 19-50. Inspired by Piaget's clinical method and with artistic-creative productions, the pedagogical practice provided opportunities for reflection and exchange of knowledge among participants, highlighting the importance of group work and self-government in the process of becoming aware of personal factors and social networks involved in the use of credit card. Data collection included observation and recording in field diary, creative-artistic productions of the participants, recordings of pedagogical practices. The data analysis sought regularities in the set of data collected, establishing explanatory categories of movement in each encounter with the students and in the set of encounters. Three representative categories of participants' representations regarding credit card use were found: positive-extremist view, negative-extremist view, and floating view. In extreme cases, participants tend to consider only the negative or positive points of credit card use, and fluctuate in the floating category, considering both the positive and negative points. The results highlight the need for a balance between these modes of vision, from the awareness of one's actions and the credit process. It is concluded that the pedagogical practice should allow the integration between the participants' will, feeling and thinking, so that they can use the credit offered by means of a card in a conscious way, combining knowledge and action, thus acting from an ethical individualism.

Keywords: Economic-financial education. Piaget. Rudolf Steiner. Pedagogical practice.

RESUMEN

Este estudio tiene como cuestión central la relación entre conocimiento y acción. Como objetivo general, se investiga la práctica pedagógica en educación económico-financiera de adultos, con inspiración en las teorías del conocimiento de Jean Piaget y de Rudolf Steiner, volcada al uso consciente de la tarjeta de crédito. La revisión de literatura apunta hacia a la importancia de la educación económico-financiera que ofrezca el uso consciente del crédito ofrecido por la tarjeta. Sin embargo, es frecuente constatar que la educación económico-financiera tiende a enfocar la transmisión de información, y se acaba por preterir el papel activo del sujeto del conocimiento, bien como la afectividad y las emociones en la construcción del conocimiento. Consumir, de forma crítica y consciente, no implica en ser avieso al uso de la tarjeta, basándose en una racionalidad anti-consumo pero hacer elecciones a partir de la tomada de consciencia de sus acciones y estas apoyadas en su voluntad que, por su vez, tampoco debe ser puramente regida por las emociones e impulsos, pero sí por una libertad de escoja, fundamentada en un individualismo ético. Es un estudio cualitativo en la modalidad investigación acción. La metodología de este estudio involucra una práctica pedagógica que visa a integrar el conocimiento (vivido) y la acción (transformada). La práctica pedagógica, desarrollada como curso de extensión de la UFPR, fue ofrecida a los estudiantes de un Centro Estadual de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, en Curitiba. Participaron de este estudio 23 estudiantes adultos, 14 mujeres y 9 hombres con edades entre 19 y 50 años. Inspirada en el método clínico de Piaget y contando con producciones artístico-creativas, la práctica pedagógica ofreció momentos de reflexión e intercambio de saberes entre los participantes, con relieve a la importancia del trabajo en grupo y al *self-government* en el proceso de tomada de consciencia de los factores personales y sociales involucrados en el uso de la tarjeta de crédito. Para la recolección de datos se utilizó la observación, el registro en apuntes de producciones creativo-artísticas de los participantes, y grabaciones de las prácticas pedagógicas. El análisis de datos buscó las regularidades en un conjunto de datos recogidos, estableciendo categorías explicativas del movimiento en cada encuentro con los estudiantes y en el conjunto de encuentros. Se encontraron tres categorías representativas de las representaciones de los participantes en relación al uso de la tarjeta de crédito: visión positivo-extremista, visión negativo-extremista y visión flotante. En los casos extremos, los participantes tienden a considerar solamente los puntos negativos o los positivos del uso de la tarjeta de crédito, ya en la categoría flotante, oscilan, o sea, en ciertos momentos presentan puntos positivos, en otros los negativos. Los resultados ponen en relieve la necesidad de equilibrio entre esos modos de ver, a partir de la tomada de consciencia de las propias acciones y del proceso de crédito. Se concluye que la práctica pedagógica debe provocar la integración entre la voluntad, el sentir y el pensar de los participantes, para que puedan utilizar el crédito ofrecido por medio de tarjeta de manera consciente, asociando conocimiento y acción, para así actuar a partir de un individualismo ético.

Palabras-clave: Educación económico-financiera. Piaget. Rudolf Steiner. Práctica pedagógica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE CARLOS (43): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	111
FIGURA 2 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE TOM (25): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	112
FIGURA 3 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE BETE (50): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	113
FIGURA 4 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE PEQUENA (35): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	114
FIGURA 5 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE NENO (41): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	115
FIGURA 6 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE ROSA (30): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	116
FIGURA 7 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE VITTI (38): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	117
FIGURA 8 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE RAFAELA (44): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	118
FIGURA 9 - PRODUÇÃO PARTICIPANTE ZÉ DO CAIXÃO (21): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	119
FIGURA 10 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE TIBÚRCIO (25): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	120
FIGURA 11 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE JOÃO BENEDITO (20): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	121
FIGURA 12 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE ANAKIN SKYWALKER (21): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	122
FIGURA 13 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE LÚCIA (39): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	123
FIGURA 14 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE MARIA (46): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	124
FIGURA 15 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE IZE (23): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	125
FIGURA 16 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE BETE (50): MEU OBJETO DE DESEJO.....	148
FIGURA 17 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE TOM (25): MEU OBJETO DE DESEJO.....	150
FIGURA 18 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE ELOH (23): MEU OBJETO DE DESEJO.....	151
FIGURA 19 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE ANAKIN SKYWALKER (21): MEU OBJETO DE DESEJO.....	152

FIGURA 20 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE RAFAELA (44): MEU OBJETO DE DESEJO.....	156
FIGURA 21 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE ROSA (30): MEU OBJETO DE DESEJO.....	157
FIGURA 22 – PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE MARIA (46): MEU OBJETO DE DESEJO.....	159
FIGURA 23 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE PEQUENA (35): MEU OBJETO DE DESEJO.....	162
FIGURA 24 - PRODUÇÃO DA EQUIPE 1 COMPOSTA POR RAFAELA (44), CARLOS (43), BETE (50) E ANAKIN SKYWALKER (21): O QUE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO SIGNIFICOU PARA MIM.....	171
FIGURA 25 - PRODUÇÃO DA EQUIPE 2 COMPOSTA POR TOM (25), GODOFREDO (19), MARIA (46) E NENO (41): O QUE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO SIGNIFICOU PARA MIM.....	172
FIGURA 26 - PRODUÇÃO DA EQUIPE 3 COMPOSTA POR ZÉ DO CAIXÃO (21), TIBÚRCIO (25), JOÃO BENEDITO (20) E IZE (23): O QUE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO SIGNIFICOU PARA MIM.....	174
FIGURA 27 – PRODUÇÃO DA EQUIPE 4 COMPOSTA POR ANELISE (20), VITTI (38), ASTOLFO (29) E KAKAU (19): O QUE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO SIGNIFICOU PARA MIM.....	175
FIGURA 28 - PRODUÇÃO 1 DA EQUIPE 5 COMPOSTA POR FLOR DE LIZ (43), SOFIA (38), PEQUENA (35) E EIDI (36): O QUE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO SIGNIFICOU PARA MIM.....	176
FIGURA 29 - PRODUÇÃO 2 DA EQUIPE 5 COMPOSTA POR FLOR DE LIZ (43), SOFIA (38), PEQUENA (35) E EIDI (36): O QUE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO SIGNIFICOU PARA MIM.....	177
FIGURA 30 – PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE FLOR DE LIZ (43): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	180
FIGURA 31 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE CARLOS (43): MEU OBJETO DE DESEJO.....	181
FIGURA 32 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE GODOFREDO (19): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	182
FIGURA 33 - PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE ASTOLFO (29): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	183
FIGURA 34 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE EIDI (36): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	187
FIGURA 35 - PRODUÇÃO DA PARTICIPANTE SOFIA (38): O QUE O CARTÃO DE CRÉDITO REPRESENTA PARA MIM.....	187

LISTA DE SIGLAS

BC – Banco Central

CAEX – Comitê Assessor de Extensão da Universidade Federal do Paraná

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CONEF – Comitê Nacional de Educação Financeira

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPEX – Centro de Pagamento do Exército

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CVM – Comissão de Valores Mobiliários

DNA – *Deoxyribonucleic Acid* (Ácido Desoxirribonucleico)

ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira

EUA – Estados Unidos da América

MEC – Ministério da Educação

MF – Ministério da Fazenda

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*

(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PEF-BC – Programa de Educação Financeira do Banco Central

PREVIC – Superintendência Nacional de Previdência Complementar

SUSEP – Superintendência de Seguros Privados

SFN – Sistema Financeiro Nacional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
2. AÇÃO CONSCIENTE NAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE JEAN PIAGET E DE RUDOLF STEINER E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA.....	31
2.1 TOMADA DE CONSCIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO DA AÇÃO: UMA VISÃO PIAGETIANA.....	32
2.2 AÇÃO CONSCIENTE, LIVRE E ÉTICA SEGUNDO STEINER.....	49
2.3 O PAPEL DA ARTE NAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE STEINER E DE PIAGET	63
3. A CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES ECONÔMICAS E SUAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA	69
3.1 INICIATIVAS PÚBLICAS E PRIVADAS EM EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA.....	70
3.2 A CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES ECONÔMICAS E A EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA	75
3.3 A EDUCAÇÃO ECONÔMICO FINANCEIRA E O USO DE CARTÃO DE CRÉDITO	81
3.4 O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA.....	83
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	87
4.1 CAMPO DE ESTUDO	89
4.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	89
4.3 SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	90
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	90
4.4.1 PLANO DE ATIVIDADES DO CURSO DE EXTENSÃO.....	94
4.4.1.1 Objetivos	94
4.4.1.2 Conteúdos	95
4.4.1.3 Pré-requisitos.....	95
4.4.1.4 Número de participantes.....	95
4.4.1.5 Cronograma do curso	96
4.4.1.6 Observações.....	98
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	101
5. O CURSO	103
5.1 O PRIMEIRO ENCONTRO.....	103
5.2 O SEGUNDO ENCONTRO	127
5.3 O TERCEIRO ENCONTRO	140
5.4 O QUARTO ENCONTRO	163
6.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO	179
6.1 O CARTÃO DE CRÉDITO NA VISÃO DOS PARTICÍPES.....	179
6.2 A MEDIAÇÃO E O ENVOLVIMENTO DOS PARTICÍPES	192
6.3 AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO ECONÔMICO FINANCEIRA DE ADULTOS	202
7. (IN) CONCLUSÕES	217
8. REFERÊNCIAS	225
9. APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	241

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem, como questão central, a relação entre conhecimento e ação e, como objetivo geral, investigar a prática pedagógica em educação econômico-financeira de adultos, inspirada nas teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner, voltada ao uso consciente de cartão de crédito.

Optou-se pela utilização do termo educação econômico-financeira por entender que esta pode oportunizar a compreensão dos múltiplos fatores – pessoais, emocionais, sociais, políticos, culturais – envolvidos nos processos econômico-financeiros, enquanto que a alfabetização econômico-financeira, muitas vezes, está relacionada à compreensão de conceitos básicos em finanças pessoais. Ressalta-se que apesar de inter-relacionadas, economia e finanças compreendem elementos distintos, sendo que a situação econômica da pessoa física ou jurídica se refere a seus bens (móveis, automóveis, meios de produção), enquanto a situação financeira refere-se ao capital de giro, saldo em caixa, em aplicações financeiras, enfim, a tudo que esteja diretamente relacionado ao fluxo de dinheiro. Assim sendo, a educação econômico-financeira deve proporcionar condições de bem conduzir ambas as situações: a econômica e a financeira.

Por estar inserido em uma sociedade capitalista, com complexos problemas sociais, políticos, econômicos, dentre outros, em que as diferenças sociais são evidentes, é imprescindível que o indivíduo esteja apto a compreender as relações de consumo, principalmente as mediadas pelo processo de crédito ofertado pelas financeiras por meio de cartão, uma vez que este tem sido o principal fator de sobre-endividamento na atualidade.

Esta tese originou-se a partir dos resultados da pesquisa de mestrado (COOPER, 2012), que evidenciou a contradição entre a fala e as ações de adultos jovens usuários de cartão de crédito de Curitiba, em que os participantes, apesar de apresentarem em seus discursos os riscos da utilização indevida de cartão de crédito, relataram ter dificuldade em manter suas despesas dentro da receita mensal, colocando-se, muitas vezes, em situação de sobre-endividamento.

A referida pesquisa evidencia uma profunda discrepância entre os discursos dos participantes e suas atitudes perante o uso de cartão de crédito, germinando a indagação sobre o porquê, apesar de toda informação apresentada

pelos participantes da pesquisa, não há mudança significativa em suas ações que promova o uso consciente do crédito ofertado por meio de cartão. Tal discrepância pode ser explicada entendendo que, apesar da experiência prática com o uso de cartão de crédito, não há uma reflexão interiorizada sobre esse processo e que, além do fator racional, o processo de compra e venda é influenciado também por questões de cunho afetivo/emocional.

A compreensão do mundo econômico, mais precisamente dos fatores envolvidos na utilização do cartão de crédito, demanda o acesso às estruturas cognitivas do estágio formal, uma vez que implica a necessidade do pensamento hipotético-dedutivo e a capacidade de pensar sobre proposições. Para que o indivíduo alcance a construção destas estruturas, é preciso passar pelo desenvolvimento de estruturas cognitivas dos estágios anteriores (sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto). O desenvolvimento das estruturas formais inicia-se na adolescência, por volta dos 11-12 anos, sendo alcançado, em tese, por volta dos 20 anos, podendo ser encontrados adultos e, até mesmo idosos, que apresentam compreensão, em certos aspectos, semelhantes ao modo infantil de pensar. Segundo Piaget (1977, 1978), a compreensão exige a tomada de consciência das ações e, a partir dessa tomada de consciência, ocorre a transformação da ação. Segundo o autor (PIAGET, 1995), o indivíduo precisa passar de uma ação prática, irrefletida, para a ação consciente, processo alcançado por meio da abstração reflexionante.

Ressalta-se que a abstração reflexionante resulta de uma informação ou conhecimento que o indivíduo obtém a partir da coordenação de suas ações sobre o objeto. Desse modo, o indivíduo passa a fazer relações entre as informações que possui, relacionando, por exemplo, as diferenças de temperatura, de espessura, de tamanho, passando a ser capaz de utilizar o conhecimento assim construído nas mais variadas finalidades. A abstração reflexionante envolve dois processos: o *reflexionamento* e a *reflexão*. O reflexionamento significa transpor “a um plano superior o que colhe num patamar precedente” (PIAGET, 1995, p. 6), conceituando a ação realizada. A reflexão implica uma reorganização, ou seja, o indivíduo reconstrói “sobre o novo plano B o que foi colhido no plano de partida A” (Id) – reflexionamento de segundo grau.

O pensar sobre o próprio pensar é fundamental também na teoria cognitiva de Steiner (2000). Segundo esse autor, a compreensão da realidade só é possível se, em um primeiro momento, ela seja observada e percebida, sem juízos prévios, para que, então, a cognição seja ativada. Para Steiner (2000) é pela observação e pela percepção que o ser humano recebe as informações advindas da realidade que, devido à organização humana, é percebida de forma dicotômica. Somente a partir do pensar é que o ser humano pode chegar ao conceito e unidade das coisas. Segundo Veiga (1998), “Os conceitos são relacionados e cada conceito se caracteriza pelo nexos específico que lhe é intrínseco, ou seja, pela relação específica que apresenta dentro do mundo conceitual geral.” (*Ibid.*, p. 83).

A cognição deve ser compreendida pelo mesmo método de conhecimento da realidade. Para tanto, a cognição deve tornar-se objeto de observação. O ser humano precisa observar e perceber seu próprio pensamento, posteriormente ao ato de pensar e, então, poderá pensar sobre o próprio pensar (STEINER, 2000).

Segundo a teoria do desenvolvimento de Steiner, a compreensão da realidade, aliada ao autoconhecimento, obtido com o auxílio da introspecção, pode levar o ser humano à vivência de ações baseadas no individualismo ético, que corresponde a agir em sintonia consigo e com o mundo. No entanto, assim como na teoria piagetiana, essa compreensão e consequente transformação da ação, só é plenamente possível na fase adulta, uma vez que requer todo um preparo e desenvolvimento físico e psicológico precedentes.

Logo, e entendendo que nas teorias do desenvolvimento de Piaget e de Steiner conhecimento implica transformação da ação, configurou-se a seguinte questão investigativa: quais os limites e as possibilidades de prática pedagógica em educação econômico-financeira inspirada nas teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner e voltada ao uso consciente de cartão de crédito?

Estudos referentes à educação econômico-financeira têm sido recorrentes nas últimas décadas e demonstram que a compreensão das noções econômicas, como a noção de lucro, que requer estruturas de conhecimento mais complexas, começa a ser construída no período da adolescência, por volta dos 11-12 anos de idade (BERTI, 1993; DELVAL, 1989; DELVAL, ENESCO e NAVARRO, 1994; DELVAL, SOTO e FERNANDEZ, 1971; JAHODA, 1979, 1981, 1983, 1984; STRAUSS, 1952, 1954; STRAUSS e SCHUSSLER, 1951). No entanto, estudos com

crianças e adolescentes de Curitiba demonstram que grande parte dos participantes com mais de 11 anos de idade, ainda não apresentam compreensão da noção de lucro (COSTA, COOPER e STOLTZ, 2007; COSTA e STOLTZ, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008; D'AROZ e STOLTZ, 2003; OTHMAN, 2004, 2005b, 2006a, 2006b; OTHMAN e STOLTZ, 2003; OTHMAN; D'AROZ e STOLTZ, 2004; PIECZARKA e LAGO, 2004; PIECZARKA e STOLTZ, 2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b; STOLTZ, *et al.*, 2014).

Outros estudos destacam as mudanças conceituais nos adolescentes e adultos a partir da interação entre esses e o mundo socioeconômico. A importância do meio social, com a transmissão de informações e a elaboração do pensamento hipotético-dedutivo, característicos do pensamento formal, são considerados fundamentais para a compreensão de conceitos socioeconômicos (AMAR, *et al.*, 2001, 2006; BERTI, 1992; BERTI e BOMBI, 1988; BERTI, BOMBI e DE BENI, 1986; CANTELLI, 2009; DENEGRÍ, *et al.*, 2014; FERMIANO, 2010; HERRERA, ESTRADA e DENEGRÍ, 2011; INHELDER; BOVET e SINCLAIR, 1974/1977; NICACIO SILVA, 2008; ORTIZ, 2009).

Os estudos de Berti (1993), Berti e Bombi (1988), Berti, Bombi e De Beni (1986), Danis e Solar (2001), dentre outros, destacam o papel da educação na aquisição dos conceitos econômicos, sugerindo a inclusão de conteúdos de economia no currículo escolar. Porém, os processos como ocorrem essas mudanças conceituais não são bem definidos por essas abordagens (STOLTZ, *et al.*, 2014) e, como demonstrado por Cooper (2012), o acesso ao conteúdo ou informação não implica necessariamente conhecimento.

Os resultados desses estudos, de diferentes abordagens, têm demonstrado que, se por um lado há falta de compreensão do processo, por outro há aqueles que compreendem, mas não o fazem, o que se configura como um problema envolvendo a vontade, o querer.

Os indivíduos são envolvidos afetivamente com as empresas de cartões de crédito e pelas grandes ofertas promocionais, relaxando o pensamento e agindo, impulsionados apenas pelo emocional, levando em consideração satisfazer apenas seus desejos e necessidades pessoais. Mesmo verbalizando os riscos do uso indevido de cartão de crédito, suas ações contrárias e contraditórias são justificadas pelo desejo, pela necessidade do ter e, até mesmo, pela ideia de ganho, ao

aproveitar uma grande oferta.

Realizar escolhas crítica e refletidamente, no caso da utilização de cartão de crédito, não significa que se deva agir de forma estritamente avessa ao seu uso, utilizando-se apenas de uma racionalidade anticonsumo. Significa, a partir do acesso ao referido crédito, fazer escolhas e opções apoiadas em sua vontade, vontade essa que, por sua vez, também não deve ser puramente regida pelas emoções e impulsos, e sim por uma liberdade de escolha, fundamentada no individualismo ético. Ou seja, a prática pedagógica deve oportunizar que os indivíduos possam utilizar o crédito ofertado por meio de cartão de forma consciente, aliando conhecimento e ação. Logo, evidencia-se a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento integral do ser humano, contrapondo-se aos modelos vigentes que perpetuam a dicotomia entre discurso e prática, razão e emoção, mente e corpo.

Seguindo a questão central desse estudo – uma proposta pedagógica integradora, unificando conhecimento e ação, razão e emoção, corpo e mente – tem-se como objetivo geral investigar a prática pedagógica em educação econômico-financeira de adultos, inspirada nas teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner, voltada ao uso consciente de cartão de crédito. E, como objetivos específicos, identificar a relação entre conhecimento e ação nas teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner; elaborar prática pedagógica voltada ao uso consciente do cartão de crédito; oportunizar a participação de adultos, usuários de cartões de crédito, em prática pedagógica voltada ao uso consciente de cartão de crédito; contribuir para a construção de noções socioeconômicas de adultos usuários de cartão de crédito; analisar os limites e as possibilidades do uso das múltiplas formas de expressão artística na prática.

A metodologia deste estudo segue o enfoque qualitativo, de caráter exploratório, na modalidade pesquisa-ação. Segundo Flick (2009), na pesquisa qualitativa, distintas abordagens teóricas e metodológicas poderão fundamentar a prática e as discussões. De acordo com Creswell (1997) e Neuman (1994), citados por Sampieri, Collado e Lucio (2013), na pesquisa qualitativa o pesquisador pode obter um ponto de vista interno, estando, na maioria dos casos, inserido no fenômeno, mesmo mantendo uma postura analítica de observador externo. O pesquisador pode utilizar-se de variadas técnicas de pesquisa sem necessitar definir

variáveis ou quantificar dados.

Este estudo envolve uma pesquisa-ação com adesão por cooptação, dando, aos participantes, voz e vez em todo o processo de desenvolvimento, bem como no processo avaliativo. Sem desconsiderar que a pesquisadora é a responsável pela elaboração e desenvolvimento das práticas pedagógicas, pela coleta e análise dos dados e pelos demais afazeres necessários ao pleno desenvolvimento do curso e da pesquisa.

A metodologia deste estudo envolve prática pedagógica que visa integrar o querer, o sentir e o pensar no uso de cartão de crédito, a partir da integração entre conhecimento (vivenciado) e ação (transformada), e não simplesmente uma normatividade vazia, seguindo o que é tido como certo. Fundamentada pelas teorias do desenvolvimento cognitivo de Steiner e de Piaget, a prática pedagógica foi elaborada com base no método Clínico de Piaget (1979/1926), buscando identificar e contribuir para o desenvolvimento da compreensão de adultos usuários de cartão de crédito referentes ao processo de crédito. A prática foi ofertada como curso de extensão vinculado ao Setor de Educação da UFPR, aos alunos e às alunas do módulo de Língua Portuguesa de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Curitiba.

A teoria do conhecimento de Piaget é fundamental para, a partir da compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo, elaborar prática pedagógica focada na ação reflexiva, respeitando a sequência da construção cognitiva estrutural. Entendendo que é necessário priorizar o conhecimento que os participantes já possuem, problematizando e propondo desafios teórico-práticos que contribuam com a reflexão e compreensão a respeito dos fatores que estão envolvidos no uso de cartão de crédito.

Apesar da indiscutível relevância da teoria piagetiana, para que se possa desenvolver uma prática que concatene o pensamento racional e o emocional, faz-se pertinente a utilização da teoria de Rudolf Steiner, que visa o desenvolvimento do ser humano, integrando o querer, o sentir, e o pensar. As teorias do conhecimento de Piaget e de Steiner apontam para a necessidade de que o conhecimento seja vivenciado. Se o conhecimento não é vivenciado, as ações dos indivíduos tendem a ser movidas de modo dicotômico, ora pela emoção, ora pela razão. As propostas de Piaget (1977, 1978) e Steiner (1979; 2000) dialogam no que diz respeito ao

entendimento de que ação consciente implica coerência com o conhecimento que o indivíduo possui.

Sendo assim, qual seria o papel da educação perante questões como essas, que envolvem, dentre outros, aspectos afetivos e cognitivos? E, tratando-se de indivíduos adultos, muitas vezes fora das instituições de ensino, é possível propor prática pedagógica, a partir de vivências expressas artisticamente, que oportunize a compreensão dos processos que envolvem a utilização de cartões de crédito?

Considerando essas questões, este estudo tem como hipótese que a prática pedagógica que considera aspectos cognitivos e afetivos e utiliza as múltiplas formas de expressão artística pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, resultando em ações coerentes com o conhecimento que possuem.

Portanto, a relevância deste estudo está em direcionar um novo olhar à educação, propondo prática pedagógica voltada à integração entre o sentir, o querer e o pensar, incorporando aspectos afetivos e cognitivos inerentes ao modo como os indivíduos compreendem a si e à realidade. Promovendo a proatividade dos participantes, buscando torná-los mais críticos e reflexivos, porém respeitando o conhecimento que possuem, seus desejos e sentimentos. Desse modo, espera-se que os participantes deste estudo, após a participação em prática pedagógica em educação econômico-financeira, possam fazer aquisições coerentes, a partir do uso consciente do crédito oferecido por meio de cartão.

2. AÇÃO CONSCIENTE NAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE JEAN PIAGET E DE RUDOLF STEINER E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA

As teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner fundamentam a discussão desta tese, no que se refere à relação conhecimento e ação, bem como servem de base para a elaboração e o desenvolvimento de prática pedagógica em educação econômico-financeira de adultos, uma vez que, para ambos os autores, ação consciente implica agir de acordo com o conhecimento que os indivíduos possuem. Ressaltado que, tanto para Piaget (1977, 1978, 1995), como para Steiner (1995, 2000, 2004), a relação entre conhecimento e ação é dialética, sendo que o conhecimento resulta em transformação da ação e origina-se desta.

Não raro, presenciamos ou vivenciamos situações em que as ações, nossas ou de outrem diferem, ou até mesmo opõem-se totalmente aos discursos que fazemos ou ouvimos, validando o dito popular “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Exemplos de incoerência entre discurso e ação são comuns quando se trata de questões econômico-financeiras. No caso da utilização de cartão de crédito, muitas vezes, os indivíduos demonstram, em seus discursos, compreenderem os riscos do mau uso do crédito, porém, quando levados à reflexão por meio de questionamento, evidenciam que, no uso cotidiano do cartão, nas mais variadas situações, muitas vezes são movidos por ações práticas e emocionais, automatizadas e inconscientes que culminam em atos que vão de encontro ao seu discurso, chegando a comprometer seu orçamento. Na maioria dos casos, ao perceberem-se em situação de sobre-endividamento, os indivíduos buscam explicações causais externas, referindo-se a terceiros, à crise econômica, a alguma situação ou necessidade inesperada.

Indiscutivelmente, as questões econômico-financeiras, principalmente no que tange ao controle das despesas pessoais, não resultam apenas de ações individuais, tampouco são consequência exclusivamente de ações políticas, do mercado financeiro ou de ações sociais. O equilíbrio entre proveito e dispêndios pessoais implica a tomada de consciência dos fatores envolvidos no processo, sejam estes referentes às noções econômico-financeiras ou às questões morais ou afetivas.

Desse modo, evidencia-se a pertinência das teorias de desenvolvimento de Piaget e de Steiner, uma vez que a harmonia entre conhecimento e ação requer, além da construção de conhecimento, conhecer o próprio processo de conhecer – pensar sobre o pensar –, o autoconhecimento e o conhecimento da realidade. Ressaltando que o autoconhecimento demanda volver a observação a si mesmo, sobre as próprias motivações, às próprias ações e, principalmente, sobre o desenvolvimento do próprio processo cognitivo, o que consiste em complexa tarefa.

2.1 Tomada de consciência e transformação da ação: uma visão piagetiana

Na concepção construtivista piagetiana, a inteligência é construída pelo sujeito desde seu nascimento, a partir da ação física e mental exercida sobre o objeto, sendo que a ação do sujeito permite que este conheça a realidade na qual está inserido. Segundo a teoria cognitiva piagetiana, a construção da inteligência é um processo que vai de níveis mais elementares de conhecimento aos mais complexos, passando por estádios de desenvolvimento sequenciais, porém não excludentes, sendo possível encontrar indivíduos em estágio de desenvolvimento avançado, mas que apresentam, em certos aspectos, pensamentos com características de estádios anteriores. Paralelamente à construção da inteligência ocorre o processo de construção da realidade e ambos têm na ação do sujeito (física e mental) a base para seu desenvolvimento.

O processo de construção da inteligência inicia-se a partir da elaboração de esquemas. Esquemas são unidades menores do conhecimento que se generalizam a partir da ação, sendo assim, passíveis de utilização em outras situações. Os primeiros esquemas ativados são os esquemas práticos e, segundo Piaget (2008/1966), fruto das atividades sensoriais, perceptivas e afetivas. Os esquemas motores têm elementos sensoriais que se alternam conforme a natureza dos objetos, como a sensação tátil que distingue características do objeto como frio, quente, duro, mole, enquanto que a capacidade de reconhecer um objeto mesmo quando este é observado por ângulos diferentes corresponde aos esquemas perceptivos. Quanto aos esquemas afetivos, segundo Piaget (*Id.*), implicam aspectos particulares do comportamento, como sentimentos de prazer, alegria, frustração, raiva, dentre outros.

A reunião de esquemas práticos e conceituais forma as estruturas, unidades maiores de conhecimento. Cada estrutura é um sistema de leis próprias que, em função de “suas transformações, se conserva ou enriquece [...]”. Uma estrutura engloba os três aspectos de totalidade, transformação e autorregulação.”. (PIAGET e INHELDER, 2009/1968, p. 8). O modo como os indivíduos entendem a realidade e, conseqüentemente, suas ações decorrem das estruturas que o sujeito já construiu. Desse modo, o desenvolvimento de estruturas e a capacidade de transformação do sujeito permitem que este construa sua realidade e sua inteligência (PIAGET, 1977, 1978, 1983).

Segundo a teoria piagetiana, para conhecer, o sujeito deve agir física e mentalmente sobre o objeto de conhecimento. É preciso modificar e transformar o objeto, sendo, o sujeito, ao mesmo tempo, transformado pelo objeto, ação que Piaget denomina como “operação”, que implica a interação entre sujeito e objeto, a partir de uma ação interiorizada. As informações obtidas pelo sujeito por meio da interação, são integradas aos esquemas de conhecimento que o sujeito já construiu e que, por sua vez, utilizou para compreender o objeto. E, para que realmente haja compreensão, é necessário que a ação exercida pelo sujeito seja interiorizada e provoque modificações no sujeito, não se limitando apenas à ação prática (PIAGET, 1974, 1978). Desse modo, entende-se que a compreensão de noções tão complexas quanto as socioeconômicas, principalmente as que correspondem aos fatores envolvidos na utilização de cartão de crédito, requer operações interiorizadas, reversíveis e agrupadas em um sistema mais geral de conhecimento.

A construção das estruturas cognitivas ocorre a partir da necessidade de adaptação às informações ou situações, até então desconhecidas, com as quais o sujeito se depara. A adaptação, por sua vez, compreende os processos de assimilação e de acomodação. Excluindo-se os esquemas reflexos hereditários, que são responsáveis por orientar as primeiras assimilações, os demais esquemas práticos e conceituais resultam do processo integrador denominado por Piaget como “assimilação”. A assimilação corresponde a três aspectos distintos, porém, indissociáveis: a *assimilação reprodutora ou funcional*, que consolida a ação por meio de repetição; a *assimilação recongnitiva*, que faz a distinção entre os objetos que poderão ser assimilados a um esquema anteriormente construído, e *assimilação generalizadora*, que amplia as áreas de domínio de um esquema. Segundo Piaget

(1983), esses novos esquemas transformam-se em novos instrumentos de assimilação. Resumidamente, assimilar consiste em incorporar um elemento novo em um esquema que o sujeito já possui, ou seja, para compreender é preciso utilizar os esquemas e estruturas que já o sujeito já construiu.

Importante salientar que o desenvolvimento cognitivo não procede apenas do processo de assimilação. Esta associa-se ao processo de acomodação. Se apenas houver assimilação do objeto novo, não há compreensão real e, conseqüentemente, não há avanço no nível de desenvolvimento, podendo ocorrer a distorção da informação. O processo responsável pelo avanço no desenvolvimento da inteligência corresponde à acomodação, após a assimilação. A acomodação é o processo pelo qual um esquema, que está sempre sendo submetido às pressões das circunstâncias, se diferencia em função dos objetos aos quais é aplicado. Nesse caso, ocorre a modificação do sujeito. Como expresso anteriormente, assimilação e acomodação constituem a adaptação, processo fundamental no desenvolvimento cognitivo. E, para que o sujeito não tenha sempre que recomeçar a aprendizagem é necessário que haja primeiro a assimilação, ou seja, a prévia assimilação de conhecimento aos esquemas que o sujeito já possui.

A assimilação se refere ao objeto. É o processo em que o sujeito assimila o objeto aos seus esquemas e estruturas, transformando o objeto. Já a acomodação se refere à transformação que o objeto perpetra no sujeito, à transformação que ocorre no sujeito. Ou seja, o sujeito assimila o objeto e essa assimilação traz um desequilíbrio para ele, que pode negar ou buscar resposta para esse desequilíbrio. À essa resposta, que transforma o sujeito, Piaget denomina como acomodação. Desse desequilíbrio, ou capacidade de duvidar de certas coisas, deriva o conceito piagetiano de conflito cognitivo (PIAGET e GRÉCO, 1974). O conflito cognitivo, que é interno ao sujeito, implica a percepção deste em relação à contradição entre a maneira como ele compreende a realidade e a maneira como a realidade a ele se apresenta.

O modo como o sujeito responderá às questões da realidade dependerá do modo como o sujeito constrói e organiza suas estruturas de conhecimento. Segundo Piaget, as estruturas operatórias são a base do conhecimento. Essas estruturas estão descritas pelo autor em quatro estádios do desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1978/1924, 1979/1926, 1977/1932, 1975/1946, 1958/1947, 1964;

PIAGET e INHELDER, 2009/1968), a saber: *estádio sensório motor*, *estádio pré-operatório*, *estádio operatório concreto* e *estádio operatório formal*. Ressalta-se que os quatro estádios têm mesma relevância, sendo, cada um deles, fundamental ao desenvolvimento cognitivo, não sendo, portanto, possível alcançar um estágio de desenvolvimento mais complexo sem que se tenha, obrigatoriamente, passado pelo estágio anterior. O desenvolvimento das estruturas de um estágio superior está subordinado ao desenvolvimento e integração de estruturas mais elementares (PIAGET e INHELDER, 2009/1968).

A cada estágio de desenvolvimento corresponde a uma estrutura de conjunto característica. Essas estruturas estão integradas umas às outras, podendo coexistirem estruturas elementares e de estádios mais avançados, o que explica porque um adulto que, em tese, já alcançou o estágio das estruturas formais do pensamento, apresenta, em determinadas situações, estruturas de pensamento características dos estádios anteriores como do pré-operatório ou do operatório concreto (PIAGET, 1972), podendo, inclusive, atuar sob aspectos característicos do estágio sensório-motor.

Se há uma sequência universal na ordem de construção dos estádios do desenvolvimento, o tempo de aparecimento de cada conjunto de estrutura pode variar entre os indivíduos e conforme a diversidade social. Entretanto, tomando como base a média de idade de desenvolvimento dos indivíduos estudados, Piaget estipulou uma faixa etária aproximada para o alcance de cada estágio do desenvolvimento (PIAGET, 1979/1926, 2008/1966; PIAGET e INHELDER, 2009/1968).

O primeiro estágio, sensório-motor, que antecede a aquisição da linguagem, é a base para o conhecimento científico e o pensamento lógico, e perdura do nascimento até por volta de um ano e meio de vida. Essas estruturas sensório-motoras são a base para a construção das noções de ordem, de espaço, de tempo, de causa, dentre outras (PIAGET e INHELDER, 2009/1968; KESSELRING, 2008). Nesse estágio surgem as primeiras coordenações entre os movimentos físicos e a percepção, as primeiras manifestações não inatas de adaptação (PIAGET, 2008/1966). Com o avanço no desenvolvimento, inicia-se a diferenciação entre o mundo exterior e os esquemas de ação, porém, permanecendo ainda um resquício de egocentrismo (PIAGET, 1975/1963), que

consiste na dificuldade da criança, em estágio pré-operatório do desenvolvimento, em compreender que há opiniões e ideias que diferem das suas próprias. Com o surgimento de atividades mais complexas de inteligência prática constata-se o aparecimento da intencionalidade na ação, ação esta que ainda independe do meio que o bebê empregará para alcançar a finalidade almejada, ou seja, apesar de o bebê já buscar o alcance de um objeto, por exemplo, ainda não se utiliza de estratégias elaboradas para tal fim.

Resumidamente, a inteligência prática possibilita que o bebê inicie a organização da realidade, a partir de seu próprio funcionamento, construindo os “grandes temas de ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes” (PIAGET e INHELDER, 2009/1968, p. 19).

A ampliação das habilidades originadas no estágio sensório-motor, proporciona a construção das estruturas pré-operatórias, características do próximo estágio de desenvolvimento cognitivo, que perdura do primeiro ano e meio aos sete anos de idade, aproximadamente. Nesse estágio a criança desenvolve a capacidade de retomar uma ação realizada anteriormente, de antecipar seus atos e, com o aparecimento da linguagem, amplia sua comunicação e interação com o meio. O estágio pré-operatório tem ainda como principais características: o egocentrismo psíquico, o jogo simbólico e a imitação.

O egocentrismo corresponde, dentre outras coisas, à dificuldade que a criança tem em participar de conversas, pois nessa fase não é capaz de argumentar e ainda crê que os fenômenos naturais podem ser regidos por ela, característica do pensamento antropocêntrico.

A função simbólica resulta da diferenciação entre os significantes, que se constituem na fala ou modo de expressão da criança, e os significados, que correspondem ao objeto, à pessoa ou mesmo à situação apontada, representados pelos significantes. A capacidade de representar é possibilitada à criança pela função simbólica (VALENTE, 2007). No jogo simbólico, a assimilação predomina sobre a acomodação porque a criança necessita de uma inteligência representativa, anterior à racionalidade, permitindo que significantes e significados sejam relacionados. Na imitação ocorre o contrário do jogo simbólico, havendo predomínio

da acomodação sobre a assimilação. A criança retoma uma ação já executada, mas não incorpora o que imita, simplesmente imita por imitar (PIAGET, 1975/1946).

No estágio operatório concreto começa o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo que o processo de acomodação é fundamental para o desenvolvimento das estruturas características do terceiro estágio do desenvolvimento, que perdura dos sete aos onze ou doze anos de idade, aproximadamente. Surgem, nesse estágio, a noção de conservação e a reversibilidade do pensamento. A pré-causalidade representativa do pré-operatório transforma-se gradativamente “numa causalidade racional por assimilação não mais às ações próprias em sua orientação egocêntrica, senão às operações na qualidade de coordenações gerais das ações” (PIAGET e INHELDER, 2009/1968, p. 101). Com o desenvolvimento das estruturas operatórias concretas, a criança passa a operar em sua realidade concreta por meio da lógica das classes e das relações, podendo agora estabelecer relação entre causa e efeito, meio e fim, libertando a “representação do real de suas aparências ilusórias” (*Id.*).

Por volta dos onze ou doze anos de idade começa o desenvolvimento do estágio operatório formal que tem, como principal característica, o pensamento essencialmente hipotético-dedutivo. Nesse estágio os pensamentos do sujeito desprendem-se do concreto e “avançam mais e mais em direção a raciocínios formais e abstratos” (KESSELRING, 2008, p. 140). Agora o sujeito é capaz de subordinar o real ao mundo dos possíveis a partir da elaboração de hipóteses (INHELDER e PIAGET, 1976/1955). Nesse período ocorre a última descentração e o sujeito passa agora a ser capaz de fazer inferências a respeito de fatos e objetos ausentes e em relação ao futuro, sendo capaz de elaborar grandes teorias e desenvolver grandes ideias. Agora, os indivíduos fazem combinações de objetos, fatores, ideias e proposições, raciocinando em cada caso, a partir da realidade dada, não se limitando às suas características externas (PIAGET, 1958/1947).

A lógica proposicional comporta, necessariamente, uma combinatória e essas operações de combinação implicam as operações de segunda potência. É essa capacidade de operar sobre operações que viabiliza ao conhecimento transpor o real e adentrar no mundo das possibilidades (PIAGET, 1983; INHELDER e PIAGET, 1976/1955).

O principal avanço no pensamento do adolescente está em organizar as operações formais em sistemas que comportam as duas espécies de reversibilidade: inversão e reciprocidade. Nesse novo sistema organizacional cada operação aparece como inversa de outra e recíproca de uma terceira, originando as transformações direta, inversa e recíproca, sendo esta também correlativa, ou dual da primeira. Os grupamentos de relações unem essas transformações em um único conjunto, constituindo o grupo matemático INRC (Identidade; Negação; Reciprocidade e Correlativa), resultante da fusão operatória num sistema único (PIAGET, 1983; PIAGET e INHELDER, 2009/1968).

Tem-se as estruturas do pensamento formal como fechamento do desenvolvimento cognitivo, mas apenas a nível estrutural. Em termos de possibilidades, o estágio formal propicia a abertura ilimitada, para o aprimoramento e a construção de novos conhecimentos (PIAGET, 1964). Porém, esse nível de pensamento é alcançado pelos indivíduos em diferentes áreas do conhecimento, de acordo com suas atitudes e especializações profissionais, sendo que a maneira como essas estruturas serão acessadas irá variar caso a caso (Piaget, 1972).

O desenvolvimento das estruturas de conhecimento que compreendem os quatro estádios do desenvolvimento depende de quatro fatores fundamentais e interdependentes: a maturação biológica; a experiência; a interação e transmissão social e a equilibração (INHELDER e PIAGET, 1976/1955).

A maturação biológica, fator de caráter individual, corresponde ao amadurecimento do organismo, principalmente do sistema nervoso e dos sistemas endócrinos, proporcionando a abertura de novas possibilidades, sendo condição necessária para o aparecimento de certas condutas. Para que essas possibilidades se efetuem e se ampliem, são necessários o exercício funcional e a experiência.

Da experiência com os objetos provêm dois tipos de conhecimento, o físico e o lógico-matemático. A experiência física advém da ação que o sujeito exerce sobre os objetos e do (re)conhecimento de suas propriedades físicas a partir da abstração física ou empírica (PIAGET, 1995; STOLTZ, 2006). A experiência lógico-matemática requer do sujeito uma abstração reflexionante, apoiada nas atividades cognitivas do sujeito; trata-se da coordenação de suas ações sobre o objeto. A abstração reflexionante envolve dois processos: o reflexionamento e a reflexão, melhor descritos no transcórre deste capítulo.

A interação e a transmissão social possibilitam que o sujeito tenha acesso a diferentes formas de ser e de pensar, promovendo o avanço de seu desenvolvimento. As trocas interindividuais podem ocasionar atrasos ou avanços, de ordem cronológica, no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos conforme o modelo social a que pertençam e ou por conta da diversidade cultural (PIAGET, 1983; STOLTZ, 2011).

A equilibração corresponde ao fator de integração dos demais e é o que, efetivamente, possibilita o desenvolvimento cognitivo. A equilibração é um sistema autorregulador das ações de coordenações particulares, que dependem tanto das circunstâncias quanto das possibilidades orgânicas do sujeito (PIAGET, 1983). Corresponde a um processo de busca de um novo equilíbrio ou adaptação a partir de uma situação de desequilíbrio cognitivo, frente a uma situação na qual o sujeito não compreenda ou não saiba como agir, situação a qual Piaget define como conflito cognitivo. A equilibração determina o modo como o sujeito supera o conflito cognitivo e incorpora na estrutura assimilativa o novo conhecimento.

Ressalta-se, mais uma vez, que os quatro fatores do desenvolvimento são indissociáveis e fundamentais à construção das estruturas do conhecimento e que, apesar de o sujeito já ter alcançado o estágio formal do desenvolvimento, não significa que agirá valendo-se exclusivamente do pensamento formal em todos os aspectos de sua vida. Nem mesmo sobre os aspectos em que apresenta, em discurso, compreensão mais elaborada, mas que, muitas vezes, ao agir, executa ações que o contradizem, sem que tenha consciência disso.

Em Piaget, a tomada de consciência, ou conceituação da ação, requer, dentre outras coisas, que o sujeito passe a refletir sobre o próprio pensar. Piaget, ao realizar o experimento da tomada de consciência da ação de crianças ao andar de gatinhas, já ponderava ser provavelmente “mais fácil observar os outros do que a si mesmo” (PIAGET, 1977, p. 15) e, pode-se afirmar que a dificuldade da auto-observação, da autoconsciência, persiste por todo o desenvolvimento da vida humana. Por isso, é comum buscarmos explicações para questões como a do sobre-endividamento em fatores externos a nós. Segundo Piaget (1975/1937), ainda

que as noções causais¹ originem-se das ações próprias do sujeito, é somente com o avanço na conceituação consciente que se promove a transformação das estruturas causais e, principalmente, a transformação da ação.

Sendo assim, Piaget interessou-se em conhecer “como” o processo de tomada de consciência se desenvolve. De acordo com o autor,

os psicólogos interessaram-se sobretudo por saber em que ocasiões há ou não tomada de consciência, mas negligenciaram demasiadamente a outra questão, que lhe é complementar e consiste em estabelecer “como” ela se processa... (PIAGET, 1977, p.11).

Piaget também estava interessado em investigar como e quando a tomada de consciência, ou conceituação da ação, ultrapassa e passa a controlar as ações até que o sujeito seja capaz de antecipar e programar seus atos. Ou seja, Piaget e seus colaboradores, com a realização de testes com crianças e adolescentes, determinaram, dentre outras coisas,

as analogias e diferenças entre “conseguir”, que é o resultado do “savoir faire”, e “compreender”, que é próprio da conceituação, quer esta suceda à ação ou, ao contrário, a preceda e oriente. [...] as leis da passagem da periferia para o centro e da solidariedade entre os movimentos de interiorização (no sentido das estruturas lógico-matemáticas) e de exteriorização (no sentido físico). (PIAGET, 1978, p. 10, grifos do autor).

Para Piaget, a tomada de consciência corresponde a um processo muito mais complexo que uma simples percepção, um entendimento repentino, um *insight*. Piaget ressalta que “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensoriomotrizas mais ou menos automáticas” (PIAGET, 1977, p. 13). Esse

¹ Segundo Piaget, “a causalidade consiste numa organização do universo devido ao conjunto de relações estabelecidas pela ação e depois pela representação tanto entre o objeto e o sujeito. A causalidade supõe, portanto, em todos os seus níveis, uma interação entre o eu e as coisas, mas se o egocentrismo radical dos primeiros tempos conduz o sujeito a atribuir inicialmente todos os acontecimentos exteriores à atividade própria, a constituição de um universo permanente permite em seguida ao eu situar-se entre as coisas e compreender o conjunto de seqüências [*sic*] de que êle [*sic*] é o espectador ou nas quais se envolveu como causa ou como efeito. [...] a causalidade deve ser concebida, em definitivo, como sendo a própria inteligência aplicada às relações temporais e responsável pela organização de um universo duradouro” (PIAGET, 1975/1937, p. 294). No caso dos adultos do estudo citado (COOPER, 2012), constatou-se que esses não demonstravam estar conscientes de sua participação nas questões econômico-financeiras pessoais, menos ainda em âmbito global.

processo inicia-se no planejamento da ação, que até então, ainda não implica, necessariamente, conhecimento consciente (GUIMARÃES, STOLTZ e BOSSE, 2008). O processo de tomada de consciência envolve a passagem de uma ação prática, automatizada, para uma conceituação dessa ação, ou seja, para a compreensão consciente de todas as etapas e fatores envolvidos na ação (PIAGET, 1978; STOLTZ, 2004).

Piaget investigou as razões funcionais da tomada de consciência e observou que o processo pode até ser iniciado a partir da conscientização das diferenças do objeto, conforme Claparède verificou junto a crianças pequenas, ou seja, a partir da tomada de consciência por inadaptação. No entanto, Piaget constatou que a inadaptação necessita ser completada por regulações de dois tipos. As regulações podem ser automáticas, as quais correspondem às correções durante a ação, obtendo ou não sucesso no fim, ou regulações ativas, em que o sujeito, criança ou adulto, opta deliberadamente por novos meios de atingir o objetivo final. Ressalta-se ainda que, a regulação ativa, por sua vez, não implica, necessariamente, inadaptação. Assim, a tomada de consciência progressiva constitui-se mesmo sem nenhuma inadaptação, ou seja, mesmo quando o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso. (PIAGET, 1977).

A regulação automatizada, também denominada por Piaget como sensório-motora, refere-se a uma regulação elementar, porém fundamental, às ações particulares, ainda independentes de sua coordenação, tendo como validade apenas a tomada de consciência dos resultados da ação. Quando há seleção de movimentos, a escolha de uma ação dentre outras, realizada intencionalmente pelo sujeito, visando a certo resultado, pode-se afirmar que ocorre a regulação ativa que leva “a considerar dois ou vários fatores ao mesmo tempo ao longo das tentativas visando ao ajustamento dos meios” (PIAGET, 1977, p. 127).

A transformação da ação pode proceder de dois processos distintos. O primeiro corresponde à mudança de ação por regulação automatizada, como no exemplo apresentado por Piaget (1977) no experimento de conceituação da ação de andar de gatinhas em que Art (6;2) começa a engatinhar em X (movimentando mão direita, pé esquerdo, depois, mão esquerda, pé direito), movimento predominante ao engatinhar, mas descreve sua ação em N (mão e pé direitos, e então, mão e pé esquerdos), passando, ao descrever sua ação, a engatinhar em N.

Segundo o autor, a mudança na ação de Art (6;2) não corresponde à tomada de consciência, pois não ocorreu a tomada de consciência da ação anterior, engatinhar em X, e sim, “a influência da conceituação na ação ulterior.” (PIAGET, 1977, p. 16). Segundo o autor, para que a transformação na ação signifique uma tomada de consciência, a narração precede ou acompanha a ação, ou seja, ocorre a transformação da ação por regulação ativa, a partir de escolhas, correspondente ao segundo processo de transformação da ação. Nas palavras do autor,

quando a descrição acompanha a ação, o sujeito, antes de adiantar um pé ou uma mão, chega a hesitar entre várias possibilidades, o que o obriga a escolher: ora, agir em função de uma escolha é precisamente a característica de uma regulação ativa, fonte normal das tomadas de consciência. (PIAGET, 1977, p. 16).

A diferenciação entre regulação automatizada e regulação ativa é importante para o desenvolvimento dessa tese, uma vez que esta origina-se da constatação da dicotomia entre o discurso e as ações dos usuários de cartão de crédito e busca, por meio de prática pedagógica, oportunizar aos participantes estabelecer a coerência entre seus atos e o conhecimento que possuem. Então, se os indivíduos apresentam em seus discursos o que seria considerado necessário ao bom uso do crédito, bastaria que fossem orientados a agir de acordo com sua arguição para que o objetivo da prática pedagógica fosse alcançado?

Vejam, se a tomada de consciência compreende a conceituação da ação, a prática pedagógica precisa oportunizar a reflexão sobre a ação. Os indivíduos devem ser capazes de identificar situações de fracasso e ou de sucesso em seus atos. Mais que agir de acordo com seus discursos, a tomada de consciência significa ter a compreensão de todo o processo e seus determinantes, sejam eles pessoais, econômico-financeiros, sociais, para que, assim, os indivíduos possam fazer escolhas fundamentadas e coerentes com o conhecimento que possuem, podendo, dentre outras coisas, prever o resultado de suas ações, sendo, então, capazes de evitar situações de sobre-endividamento, por exemplo.

Na descrição do experimento de conceituação da ação de engatinhar, Piaget descreve três métodos utilizados a fim de oportunizar a influência de regulações ativas, diretas ou indiretas, na tomada de consciência. Um método corresponde a solicitar ao participante que realize a ação em um ritmo mais lento

que o usual, prestando muita atenção ao que está fazendo. Segundo o autor, “é evidente que quanto mais a ação se desenvolver fora de seu ritmo natural, mais a automatização terá chance de ser diminuída” (PIAGET, 1977, p. 18). Outro método corresponde a solicitar ao participante que realize a ação conforme a descreve, “o que também se opõe diretamente ao automatismo e conduz a escolhas” (PIAGET, 1977, p. 18). O terceiro método, e mais eficiente, segundo o autor, corresponde a “interromper a ação e, depois, fazê-la continuar, o que quebra em parte a automatização e força escolhas” (PIAGET, 1977, p. 18).

Piaget (1977), no experimento em que buscava observar a tomada de consciência da pontaria e trajeto percorrido por uma bola arremessada por uma funda, relata notar que há contradição entre a tomada de consciência, porém mal conceituada, e a efetiva ação. Essa deformidade na tomada de consciência, segundo o autor, decorre do efeito da pseudocontradição que “leva a ‘recalcar’ dados de observação, no entanto evidentes. Muito resumidamente, essa pseudocontradição dos indivíduos em questão, refere-se ao fato de que esses tinham a percepção errônea de que havia dois movimentos distintos ao tentar acertar o alvo com a funda. Um correspondente ao ato de girar a funda em sentido horário ou anti-horário e outro correspondente ao arremesso em direção ao alvo.

Os experimentos de Piaget foram realizados junto a crianças de 4 a 12 anos, no entanto, essas contradições, ou pseudocontradições, vão sendo superadas a partir dos 8-9 anos, com o início do desenvolvimento da capacidade de fazer inferências e, segundo o autor:

Essa inferência só pode ser, portanto, de natureza operatória e explica-se facilmente pelos progressos que se constata geralmente nessa idade no sentido das primeiras composições direcionais ou vetoriais ligadas à construção de sistemas naturais de coordenadas. (PIAGET, 1977, p. 29)

Ressalta-se que, no caso, trata-se de passar a conceituar corretamente uma ação que, na prática, já era executada com sucesso. E que a tomada de consciência total, liberta de pseudocontradições, é possível apenas a partir dos 11-12 anos de idade, em média, quando da ampliação do potencial de dedução. Essa coordenação inferencial de movimentos ou ações díspares pressupõe a

coordenação sensório-motora das ações por meio de abstrações refletidoras, ou seja, da abstração que tem, como propriedades fundamentais, segundo o autor,

uma espécie de projeção ou de reflexão no sentido físico (reflexo), que consiste em transpor do plano motor para o das representações a unicidade das duas ações já realizadas no nível anterior. [...] trata-se da reflexão no sentido de uma reorganização conceitual, pois à coordenação inferencial acrescenta um elemento novo e essencial: a compreensão de suas condições e de suas razões, o que equivale a inserir o êxito prático, como caso singular, no conjunto das possibilidades realizáveis em condições análogas e a construir dessa forma um referencial nocional de uma natureza totalmente diferente do sistema sensório-motor inicial. (PIAGET, 1977, p. 38)

As abstrações, segundo Piaget (1995), são de dois tipos, que se complementam e são imprescindíveis à tomada de consciência. Uma é a abstração empírica (*empirique*), apoiada sobre os aspectos físicos dos objetos ou sobre os aspectos materiais da própria ação dos indivíduos sobre os objetos. Ou seja, trata-se do processo de assimilação em que os esquemas, anteriormente construídos pelos indivíduos, “captam” o conteúdo dos objetos. A outra forma de abstração corresponde à abstração reflexionante (*réfléchissante*), apoiada sobre as formas e capacidades cognitivas do sujeito, é capaz de extrair as características dos objetos e utilizá-las em outras situações. A abstração reflexionante, por sua vez, envolve dois outros processos, o reflexionamento (*réfléchissement*) e a reflexão (*réflexion*). O reflexionamento permite transpor a um plano superior (B) o que foi adquirido em um patamar anterior (A), como ao conceituar uma ação, por exemplo. A reflexão, por sua vez, exige uma reorganização, ou seja, é necessário pôr em relação os elementos obtidos de A com os reconstruídos em B.

Tanto a abstração empírica, quanto a abstração reflexionante, já são passíveis de observação desde o estágio sensório-motor de desenvolvimento. Porém, há um modo de abstração que só é observável no estágio superior de desenvolvimento cognitivo, o estágio formal. Segundo o autor,

quando a reflexão é obra do pensamento, faz-se necessário distinguir também seu processo enquanto construção de sua temática retroativa, que se torna, então, uma reflexão sobre a reflexão: falaremos nesse caso de “abstração refletida” (*réfléchie*) ou de pensamento reflexivo (*réflexive*). (PIAGET, 1995, p. 6)

Piaget diferencia, ainda, um tipo de abstração em que os indivíduos somente constroem conhecimentos, que mais tarde serão dedutíveis, apoiados em resultados verificáveis. Esse modelo de abstração, em nível intermediário, denominado por Piaget de abstrações pseudo-empíricas (*pseudo-empíriques*), é observado nos estádios pré-operatório e operatório concreto do desenvolvimento cognitivo. Trata-se de um pseudo-empirismo por conta do papel ativo do sujeito na constatação das propriedades dos objetos.

Tratam-se, então, de duas propriedades complementares, sendo que a propriedade de projeção da reflexão conecta “as ligações sensoriomotrizas e as relações conceituais que as representam” (PIAGET, 1977, p. 38), enquanto que a propriedade de reorganização da reflexão oportuniza a conexão entre essas ligações com outras semelhantes. As coordenações das ações ocorrem em processo dialético entre as conexões lógico-matemáticas e físicas, lembrando, segundo o autor, que, “toda coordenação de ações comporta um aspecto lógico, em oposição ou complementando o conteúdo das ações particulares, que permanece essencialmente físico” (PIAGET, 1978, p. 71).

Exemplo semelhante pode ser observado no experimento de lançamento da bola de pingue-pongue (PIAGET, 1977), em que o sujeito, também por volta dos 11-12 anos, já compreende que, ao lançar a bola comprimindo-a no lado de trás, são executadas, ao mesmo tempo, duas ações heterogêneas, uma que propuliona a bola para frente e outra de rotação inversa que possibilita o retorno da mesma. De acordo com o autor, “a leitura dos dados de observação depende da compreensão e não da percepção quando há contradição entre um fato e a interpretação causal que parece impor-se” (*Ibid.*, p. 48). Segundo Piaget, a coordenação inferencial possibilita a leitura dos dados de observação, bem como a relação entre os dados de observação relativos ao objeto e os dados de observação relativos à ação do sujeito.

Nos experimentos de manobra de carrinhos, com eixos fixos ou móveis, e de condução de um barco por vela ou leme, Piaget (1978), constata que a coordenação de vetores começa a surgir a partir do nível de compreensão, atingido por volta dos 8 anos de idade, sendo que a compreensão causal dessas composições vetoriais, só é atingida a partir dos 11-12 anos de idade. Ressalta-se que os experimentos citados correspondem a vetores concretos, diretamente observáveis pelos participantes.

Quando se trata de uma tarefa que envolve a construção de algo, como no caso do experimento de construção de caminho em aclave, usando trilhos (PIAGET, 1977), são quatro os campos para possíveis tomadas de consciência e para a constatação conceituada dos dados de observação, a saber: primeiramente, há de se distinguir o que se trata de compreensão do enunciado e do que diz respeito à tarefa da tomada de consciência. No experimento citado, a criança Eri compreendia apenas que uma boneca deveria subir a montanha, o que significa que, apesar de compreender a tarefa, Eri não antecipa as condições prévias ao ato, no entanto, já apresenta tomada de consciência do resultado da ação, o que implica “um primeiro campo de tomada de consciência e de leitura dos dados de observação” (*Ibid.*, p. 79).

Apesar de ainda não estabelecer ligações com o enunciado do problema de construção do caminho, as intenções variáveis e as sucessivas realizações do sujeito originam tomada de consciência em cada ação particular. Essas intenções variáveis e as sucessivas realizações constituem, respectivamente, o segundo e o terceiro campos de tomada de consciência (PIAGET, 1977).

O quarto campo corresponde ao que Piaget definiu como “o campo da tomada de consciência das conexões entre ações sucessivas e das razões de suas variações” (*Ibid.*, p. 79). Nesse momento, a conceituação da ação – tomada de consciência – liga-se às suas consequências, que já são antecipadas inferencialmente, não tão somente às ações particulares, como ocorria até então. A partir do alcance desse campo, o sujeito não necessita mais efetuar o ato para então constatar a consequência, seja de fracasso ou de sucesso. Cabe ressaltar que essa capacidade de antecipação, apesar de passível de generalizações a outras ações, prescinde da passagem pelos níveis anteriores de compreensão e conceituação (PIAGET, 1972). Porém, é comum encontrar indivíduos que, apesar de adultos, vivenciarão situações em que encontrar-se-ão aquém da tomada de consciência, uma vez que ainda não tenham operado ativamente sobre os fatores e caminhos que precedem a ação e que desta resultam.

O processo de tomada de consciência decorre dos resultados da ação para os mecanismos internos, ou seja, da periferia para o centro. Segundo Piaget, o processo inicia-se a partir de um objetivo final a ser alcançado, em que os dados de observação iniciais, correspondentes aos dados periféricos, envolvem a consciência

do objetivo e o conhecimento dos resultados alcançados, com êxito ou não. Em outras palavras, a periferia compreende a relação mais imediata e externa entre sujeito e objeto, ou seja, a assimilação do objeto a um esquema anteriormente construído pelo sujeito e os resultados obtidos, sendo esses termos conscientes em ações intencionais, enquanto que os meios, mecanismos internos (regiões centrais), apropriados ou não, utilizados na obtenção de sucesso ao atingir um objetivo, não são, necessariamente, ações conscientes. Tem-se então que

a tomada de consciência parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc. (PIAGET, 1977, p.198).

A passagem de um nível inferior a níveis mais elaborados de tomada de consciência decorre da busca em entender “como” uma ação ocorre ou é executada. Em outras palavras, o sujeito se põe questões pelas quais procura compreender “como fazer”, como suas ações ajustam-se ao objeto, além de buscar conhecer o processo de ajustamento de si próprio ao objeto.

A tomada de consciência da ação está relacionada à leitura dos dados de observação referentes aos objetos, o que supõe uma relação dialética, uma vez que um objeto “só é bem observado quando compreendido, mas para ser compreendido deve ser bem observado” (*Ibid.*, p. 101). Então, uma das questões levantadas por Piaget correspondeu a entender como ocorre a compreensão causal se esta presume a coordenação inferencial obtida a partir dos dados de observação que, por sua vez, são subordinados à compreensão.

Para responder a essa questão, Piaget considera essencial fazer a distinção entre a tomada de consciência das ações particulares e a própria coordenação das ações. A tomada de consciência das ações particulares origina-se, em grande parte, dos dados de observação obtidos do objeto e a própria coordenação das ações que oportuniza, por abstração refletidora, a conceituação dos objetos, constituindo a fonte das coordenações causais. Para o autor:

Os diversos aspectos desse desenvolvimento parecem, pois, conforme a essa dialética geral do sujeito e do objeto, sob forma de uma tomada de consciência das ações particulares, ao passo que a coordenação de

conjunto destas conduz às coordenações inferenciais que, por sua vez, aclaram as coordenações que ligam os objetos. (*Ibid.*, p. 103).

Esclarecidos os aspectos referentes à relação entre a conceituação dos dados observados do objeto e aos da própria ação, coube ao autor investigar a relação causal entre ação do sujeito e suas consequências aos objetos, ou seja, como se processa a tomada de consciência dos dados observados referentes às próprias ações sobre o objeto. Segundo Piaget (1977), trata-se de um processo lento e gradativo de dissociação entre a própria ação e a causalidade do objeto, sendo este assimilado por meio das operações que o sujeito realiza a partir de suas ações que, por sua vez, são esclarecidas por interpretações inferenciais a respeito do objeto, resultantes da atividade do sujeito.

Como dito anteriormente, a ação que compreende a utilização do crédito ofertado por meio do cartão, implica, além de dados de observação referentes ao objeto e às próprias ações, dados de observação referentes aos fatores cognitivos e emocionais, muitas vezes não conscientes, e aos fatores socioeconômicos envolvidos no processo. Então, para garantir a legítima compreensão de um processo complexo é imprescindível que se passe de

regulações sensório-motrices ou automáticas à regulação ativa e daí às regulações pluridimensionais ou multifatoriais [que] levam da simples coordenação praxeológica dos meios e dos objetivos a tomada de consciência ou aquisições de conhecimentos e a coordenações conceituadas que asseguram a compreensão do processo inteiro. (*Ibid.*, p. 127).

Isto posto, ressalta-se a pertinência de, durante a prática pedagógica, levantar questões referentes ao “como”, ao “porquê” e, principalmente, ao “porquê do porquê” quando se busca a tomada de consciência, uma vez que esta, bem como a compreensão e, considerando a inter-relação entre ambas, estão diretamente relacionadas às respostas a estas questões. Importa então que a prática pedagógica ocasione situações de conflito cognitivo em que os indivíduos possam perceber que há divergência entre o modo como interpretam a ação de uso de crédito via cartão e o modo como utilizam esse crédito na realidade.

O processo de tomada de consciência, que implica o progresso da ação automatizada para a ação autorreguladora, ativa, requer reconstrução em nível

cognitivo. É necessário compreender não apenas as ações práticas, mas os meios empregados na resolução de um problema (GUIMARÃES; STOLTZ e BOSSE, 2008). O sujeito necessita compreender todos os momentos do processo, identificando, essencialmente, “como” e “porquê” realizou certas escolhas bem como o grau de influência dos mais variados fatores envolvidos no processo. Segundo Piaget, a tomada de consciência envolve,

traço de união entre as condutas práticas, com seus fracassos e sucessos no plano da ação como tal, e a compreensão das ligações constatadas, consistindo toda tomada de consciência em uma conceituação que conduz assim da ação (desempenhos materiais) à explicação (relações julgadas verdadeiras). (PIAGET, 1978, p. 42).

Ou seja, a evolução da ação para a conceituação implica operação, pensar sobre o pensar, então, “é necessário que o meio interrogue sobre essa ação e induza o sujeito à reversibilidade” (STOLTZ, 2008, p. 143). Sendo assim, entende-se que é papel da educação problematizar as ações dos indivíduos para que estes passem a se observar, questionar, e conhecer a si e a realidade na qual estão inseridos e atuando. Principalmente, no que se refere ao tema desta tese, sendo a tomada de consciência crucial às questões que envolvem processos econômico-financeiros para que os indivíduos possam atuar em conformidade e em harmonia com o conhecimento que possuem e usufruir dos benefícios do crédito ofertado por meio do cartão.

2.2 Ação consciente, livre e ética segundo Steiner

Para Steiner, a consciência é igualmente fundamental no processo de desenvolvimento humano. Em sua tese de doutorado em Filosofia, o autor já propõe uma visão de homem em cujos atos imperam seu conhecimento da realidade e de si mesmo. Para esse autor, a partir do profundo conhecimento de si e do mundo, o homem é capaz de agir integrando a vontade individual e o bem universal. Nesse sentido, suas ações passam a ser regidas por um individualismo ético, não sendo mais escravo de seus desejos ou agindo a partir de normativas exteriores.

A ideia de um individualismo ético é fundamental aos interessados em promover a educação econômico-financeira, uma vez que a compreensão de tal

conceito permite que se pense em articulações que promovam o desenvolvimento integral do ser humano, de modo que este esteja ciente de seu papel no universo como copartícipe e não como mero coadjuvante, levado a agir conforme convenções sociais, ou como um ser que se sobressai aos demais, afetando negativamente outros. É preciso que os indivíduos, inseridos em um mundo socioeconômico como o atual, busquem a consciência dos motivadores de seus atos, bem como do resultado destes para si e para toda a sociedade.

Para Steiner (1979), são os ideais éticos que definem o modo como o ser humano age. O ser humano age de acordo com a ideia que possui em relação às tarefas no mundo.

Desconhecemos um imperativo categórico como que uma voz do além a nos prescrever o que deveríamos ou não fazer. Os nossos ideais morais são livremente produzidos por nós próprios. Só devemos executar o que nós mesmos nos impomos como norma para a nossa atuação. A visão da verdade como sendo um ato de liberdade fundamenta, pois, também uma ética cuja base é a *personalidade totalmente livre*. (*Ibid.*, p. 11, grifos do autor).

Somente agindo a partir de um individualismo ético, o ser humano não correrá o risco de ser manipulado e escravizado por uma sociedade extremamente consumista ou, ao contrário, não se beneficiará de certas posições sociais, políticas e ou comerciais para tornar-se agente de opressão e manipulação de outros, o que também, mesmo que não explicitadamente, corresponde à situação de escravidão em relação aos próprios desejos.

Steiner (1979) contrapõe a ideia de filósofos como Kant, cuja concepção alega ser impossível conhecer a realidade a partir da experiência, sendo que, segundo Steiner (1979), para esses, “nossa capacidade cognitiva não pode penetrar no fundamento das coisas situado além do nosso mundo sensorial e racional, [...] a ‘coisa em si’” (*Ibid.*, p. 9). Para o autor, o pensar, precedido pela observação pura, é caminho seguro e eficaz para o conhecimento da realidade, sendo a capacidade cognitiva humana mais ampliada do que preconizava Kant.

Steiner (1979) aponta para a inquestionável necessidade, porém, segundo este, muitas vezes esquecida pelas teorias do conhecimento, de se estudar o próprio processo de conhecer. De acordo com Steiner, o problema das ciências está justamente na formulação do problema investigativo. Steiner (*Id.*) analisa a

questão gnosiológica de Kant: *Como são possíveis julgamentos sintéticos a priori?*, e aponta que o equívoco das ciências está em não estabelecer um ponto de partida livre de premissas às investigações. No caso da questão kantiana, Steiner observa que esta parte de duas premissas: a) não ser possível chegar ao conhecimento da “coisa em si” somente por meio da experiência e, b) o saber que provêm da experiência é de validade relativa.

Sem desprezar a importância de seus estudos, Steiner (1979) critica Kant por conta do caráter apriorístico e dicotômico de sua teoria. Para Kant e seguidores, o mais próximo que podemos chegar da realidade são as nossas representações. As fundamentações kantianas são dicotômicas, separando os objetos de conhecimento em as *coisas em si* e as *coisas para nós*. Os equívocos teóricos dos pensadores influenciados por essa colocação incorreta do problema proposto por Kant são, segundo o autor, o fato de tomarem como ponto de partida gnosiológico a ideia de que temos um saber das nossas representações mentais e de preconizarem que todo o nosso conhecimento se resume a representações que não podemos transcender.

Steiner (1979) afirma que tais ideias também são desenvolvidas por outros teóricos pós-kantianos, como Schopenhauer, ao fazer a afirmação: “o mundo é minha representação”, ou Hartmann ao propor que constituem as representações mentais a totalidade do que nos é imediatamente dado, reforçando a ideia de absoluta heterogeneidade entre objeto da percepção dado (subjetivo e dependente da representação) e do objeto em si (independente da representação). Essa visão dicotômica entre a coisa em si e a coisa para nós, o pensar e o ser, a dependência da existência das coisas à percepção e consciência, vêm, desde então, servindo, erroneamente, segundo Steiner, de ponto de partida para as teorias do conhecimento, sendo que, para este autor:

Quando digo que meu saber só abrange, de início, minhas representações, isso já constitui um julgamento bem definido da minha cognição. Por meio dessa proposição acrescento, ao mundo que me é dado, um predicado, ou seja, a existência sob forma de representação. Mas de onde posso saber, *antes de qualquer cognição*, que os objetos que me são dados são *representações*? (STEINER, 1979, págs. 26-27, grifos do outro).

Segundo Steiner (1979), as representações são parte do caminho para se chegar ao conhecimento do todo, porém, somente as representações não bastam à compreensão da realidade. Para esse autor, é partindo da experiência vivenciada que será plenamente possível chegar ao conhecimento da realidade. Ou seja, para que os indivíduos compreendam noções tão complexas quanto às do mundo socioeconômico é preciso tornar esses conceitos vivos. Segundo Steiner (1998), “o importante, em primeiro lugar, é formar conceitos – ou, melhor dito, idéias [sic] – sobre a vida econômica que nos permitam efetivamente imergir nela” (*Ibid.*, p. 172). No entanto, essa ciência, tanto quanto qualquer outra ciência moderna que também constrói conhecimento útil, ainda busca respostas num mundo fragmentado e externo ao ser humano.

Para tentar compreender as razões que conduzem à hipótese kantiana que, segundo Steiner, faz parte de toda a consciência científica moderna, o autor utiliza-se da obra de Hartmann (1887) – *O problema fundamental da teoria do conhecimento* – destacando considerações sobre as ciências físicas, psicofísicas, fisiológicas e filosóficas sobre a realidade e a percepção. Destacando que, para os físicos, som, luz, cor ou calor são reações meramente subjetivas, não assemelhando-se em nada ao fenômeno a que correspondem, bem como para os psicofísicos e “sua expressão na doutrina das energias sensórias específicas” (STEINER, 1979, p. 28), em que o mundo exterior é percebido a partir de reações de nossos sentidos, sendo essas reações organizadas e ocorrendo sempre da mesma maneira, ou seja, “não percebemos o mundo como tal, mas apenas as sensações subjetivas por ele induzidas” (*Id.*).

Enquanto a física e a metafísica se ocupam dos fenômenos externos, a fisiologia tenta explicar como as ações sensoriais se desenvolvem dentro do corpo humano. Segundo estas, os processos externos são transmitidos pelos órgãos sensoriais ao órgão central, onde é produzida a sensação final que surge na consciência. Nesse processo, porém, ocorrem transformações tais que é possível afirmar que “nem mesmo o menor resíduo do que se pode chamar realidade exterior poderá estar contido em nossa consciência” (*Ibid.*, p. 29).

Segundo Steiner, Hartmann ainda traz objeções filosóficas ao realismo ingênuo e, partindo das considerações anteriores, pode-se supor que “a imagem do mundo exterior, que indiscutivelmente possuímos, seja composta pela alma com

base no material sensório” (*Id.*). A partir dessas observações, Steiner faz considerações sobre o papel do pensar nessas concepções subjetivistas. Segundo o autor, o pensar, desse modo, tem sido usado a partir da combinação lógica de determinadas observações – pensar consequente – a fim de se “obter convicções corretas a partir de um ponto factual” (*Ibid.*, p. 11), como, de acordo com o autor, se isso fosse possível.

Enquanto o realismo ingênuo parte da premissa improvada de que o conteúdo da experiência por nós percebida possui realidade objetiva, o ponto de vista caracterizado parte da suposição – igualmente carente de qualquer investigação – de que a aplicação do pensar permite chegar-se a teoria cientificamente justificadas. Esse ponto de vista pode ser chamando de racionalismo ingênuo, em contraste com o realismo ingênuo. (*Ibid.*, 1985, p. 31).

Este autor destaca a importância de se banir toda ingenuidade dessa ciência, pois a essência da Teoria do Conhecimento deve ser crítica, buscando sua força no pensar sobre o pensar.

Steiner (2000) apresenta a intrínseca relação entre percepção, cognição e conhecimento da realidade, além de aprofundar sua crítica aos fundamentos do realismo ingênuo e do idealismo crítico, uma vez que aquele entende que a realidade é exatamente como se apresenta ao homem, sem que se possa chegar à sua essência e, ao rejeitar as ideias do realismo ingênuo, propõe que a realidade que se conhece é apenas uma representação dessa, criada na mente humana. Para Steiner, “O realismo ingênuo se relaciona ao idealismo crítico como o andar térreo ao segundo andar” (*Ibid.*, p. 61), uma vez que os argumentos deste, contra aquele, não se sustentam. Sendo assim, segundo a visão de ambas as correntes, não é possível chegar ao conhecimento da realidade.

Steiner (2000) critica igualmente as cosmovisões intituladas de Ilusionismo Absoluto, que corresponde a ideia de que o mundo das representações mentais é o mundo a que temos acesso, e de Realismo Transcendental, para a qual é possível chegar a coisa em si por meio de inferências a partir das representações, sendo que ambas não se sustentam por conta da impossibilidade de encontrarem ponto firme dentro do campo das percepções, ao qual estão limitadas.

Para Steiner, a percepção é parte fundamental do processo de conhecimento da realidade, no entanto, por si só, não basta. Para conhecer é

necessário que se ative a maior característica humana, o pensar. “Entre a percepção e qualquer tipo de enunciado sobre ela mesma, intercala-se o pensar”. (STEINER, 2000, p. 65). Segundo o autor, se entendermos que a realidade corresponde exatamente ao que é percebido em um certo momento, estaremos nos baseando apenas na causalidade. Para que realmente se conheça o objeto, é preciso conhecer e, sobretudo, entender, todo o processo que permitiu que aquela imagem/percepção fosse percebida de tal modo em tal momento. Nesse ponto é possível encontrar uma aproximação com a teoria de Piaget (1977, 1978), na qual o conhecimento corresponde, dentre outros aspectos, à compreensão dos processos de transformação que levaram o objeto a ser o que é, e o que pode vir a ser, bem como os processos que correspondem às ações do sujeito, o que se assemelha ao processo de tomada de consciência piagetiano.

Por conta da limitação humana, a realidade apresenta-se ao ser humano como particularidades, o que em verdade é uma unidade. “Essa separação é um ato subjetivo que se deve ao fato de não sermos idênticos com o mundo, mas sim um ser entre outros seres.”. (STEINER, 2000, p. 67). À forma múltipla como o mundo se apresenta ao homem, à essa realidade dada, dá-se o nome de percepção. Dentre essa multiplicidade também se encontra o ser humano que, para conhecer-se, necessita passar continuamente pelo processo de autopercepção.

Ao ser humano cabe compreender sua relação com o mundo e os demais seres. Segundo Steiner (2000), essa autodefinição é mais ampla que a autoconsciência obtida por meio de introspecção, uma vez que essa, na maioria dos casos, não leva o ser para fora de si mesmo. Segundo o autor, o ser humano tem uma existência duálica, estando confinado em si mesmo e, ao mesmo tempo, conectado ao mundo exterior por meio da atividade pensante. Esse pensar, que é universal, expressa-se individualmente em cada ser pensante. O pensar reconecta o que se apresenta ao ser humano de forma desconexa e o leva à compreensão da realidade.

Entendendo que o pensar não é subjetivo, mas, ao contrário, a base para a personalidade, Steiner (2000), critica ainda as visões filosóficas sentimental e volitiva, uma vez que ambas rebaixam o pensar perante o sentir ou o querer. Sendo que, para o filósofo do sentimento, o sentir é o mais próximo que podemos chegar da realidade. E, segundo o autor, no mesmo erro incorre o filósofo do querer ao

afirmar que pelo querer é possível se apropriar diretamente de um processo ou causa, ou seja, de uma parte da realidade. Assim, Steiner classifica as filosofias do sentir e do querer como visões ingênuo-realistas, sendo que uma tenta substituir o conhecimento pela vivência (sentir), buscando transformar o que é individual em universal, e a outra propõe a ideia de um querer universal, considerando possível conhecer a realidade sem a necessidade de mediação.

Para esse autor, o pensar, precedido pela percepção e pelo sentir, é o único meio de compreender a realidade das coisas e de si mesmo. A dificuldade em concordar com a visão steineriana pode ser explicada pela incompreensão, por parte dos filósofos e adeptos das visões acima citadas, da possibilidade de tomar a si mesmo e aos próprios pensamentos em objeto de conhecimento e, deste modo, relacionar as percepções consigo mesmo e vice-versa.

Steiner contrapõem a ideia de que o pensar é frio enquanto o sentir e o querer aquecem a alma ao afirmar que a atividade pensante possui uma força inerente a qual o autor denomina amor espiritual. Segundo o filósofo, aquele que “investigar o pensar em suas profundezas, descobrirá nele também o sentimento e o querer em sua manifestação essencial.”. (STEINER, 2000, p. 103).

Esclarecendo que a compreensão do pensar não requer mediação, ou seja, não recorre a fatores externos ou a processos inconscientes, Steiner explora o papel da intuição na “compreensão dos aspectos espirituais da realidade”, sendo que a “Intuição é a experiência consciente de um conteúdo puramente espiritual, que transcorre na esfera puramente numênica. Somente através de uma intuição é possível entender a essência do pensar.”. (*Ibid.*, p. 104-105).

Importante acrescentar que, para Steiner (2000), nem a organização² tem influência na essência do pensar. A este cabem os papéis de recuar a interferência

² Segundo Steiner (2000), por conta da organização psicofísica do ser humano, a realidade é percebida de forma fragmentada, uma vez que: “*Explicar ou entender algo nada mais é senão recolocar o objeto percebido no nexa e na ordem conceitual dos quais foi arrancado pela propriedade descrita de nossa organização. Uma coisa separada da totalidade das coisas, na verdade, não existe. Toda separação se deve à nossa organização e tem apenas uma validade subjetiva. Somente para nós, o universo se divide em categorias como: em cima e embaixo, antes e depois, matéria e força, objeto e sujeito, etc. O que na observação se nos apresenta como particularidade isolada, relaciona-se de novo, membro por membro, através do coerente e unitário mundo das intuições conceituais; reintegramos, pois, pelo pensar, o que antes é separado pelos sentidos.*”. (STEINER, 2000, págs. 71-72).

da organização e o de preencher esse espaço com seu próprio conteúdo – o pensar – produzindo uma contraimagem. Desse modo, o eu está no pensar, enquanto que a consciência do eu surge a partir da organização, donde provêm os atos de vontade, porém não permanecendo dependente desta, pois, uma vez despertada, será incluída no pensar. Mas, se o pensar não sofre influência da organização humana, como se explica a relação entre o pensar, o eu consciente e os atos de vontade?

Para compreender essa relação é preciso compreender que os atos de vontade são influenciados por dois fatores, a saber: *motivo* – fator conceitual ou figurativo (representações mentais) e causa momentânea da ação humana, e *força motriz* – localizada na organização, e causa determinante do agir. Uma representação mental pode corresponder a motivos diferentes e resultar em diferentes ações nos indivíduos. Assim, o querer corresponde à interpretação de uma representação ou conceito a partir da organização individual, a qual, assim como Hartmann, Steiner denomina de disposição caracterológica, que determina o cunho moral ou ético da vida individual.

Compreender a influência dos fatores da vontade na ação é imperioso à elaboração e desenvolvimento de prática pedagógica em educação econômico-financeira, bem como nas demais áreas, uma vez que os atos de consumo, em sua maioria, são impulsionados pela vontade de ter algo que, comumente, simboliza sua inclusão em classe social distinta, uma vez que, quem não tem, pode ser considerado fracassado econômica e socialmente. Desse modo, a prática pedagógica deve oportunizar aos participantes momentos de auto-observação e reflexão sobre suas próprias ações, não apenas como constatação de “o quê” e do “como” foi feito, mas como elucidação dos motivadores do ato, do “porquê”.

Então, segundo Steiner, os atos de vontade são constituídos pelas “representações ou conceitos que, em determinado momento, viram motivo e constituem a meta, a finalidade do meu agir, e a minha disposição caracterológica, que me leva a dirigir a minha vontade até o fim.”. (STEINER, 2000, p. 107). Para entender essa relação deve-se ter em mente que as forças motrizes correspondem à disposição subjetiva ou caracterológica, que converte representações ou conceitos em motivo, enquanto que representações ou conceitos que influenciem a disposição resultam em um ato de vontade e correspondem às metas da moralidade.

As ações humanas podem ser guiadas pela percepção, ou seja, por impulsos, como necessidades fisiológicas, por exemplo, ou por convenção social, o que Steiner denomina de *tato moral*. Ações por tato moral ou por impulso não são influenciadas por conceitos nem mesmo por sentimentos. As ações baseadas no sentir correspondem aos atos de compaixão, fúria, amor, obrigação, arrependimento. Outras ações podem ser motivadas pelo pensar e pelo intelecto – pelas representações – mas sem que se exerça uma reflexão sobre os motivos da ação. A essa ação, Steiner denomina experiência prática (*Id.*).

É somente quando o ser é capaz de pensar conceitos universais livres da influência do mundo dos sentidos, ou seja, chegar ao conceito por intuição conceitual pura, é que o ser humano atinge o supremo grau da vida individual. A esse tipo de força motriz, guiada pela essência do pensar, pelo amor espiritual, Steiner denomina razão prática. A razão prática alia conhecimento e ação.

Segundo Steiner (2000), as ações humanas devem ser regidas pela ética. Dentre os motivos da ética, é possível reconhecer a busca pelo bem-estar pessoal e alheio. No entanto, quando a busca envolve apenas o próprio bem-estar, agindo de forma egoísta e, se para atingir tal objetivo outros são prejudicados, a ação humana é, então, regida a partir de um egoísmo radical. Também há atos que são realizados na expectativa de recompensas ou a fim de evitar possíveis punições. Essas ações são, então, regidas por moralidade por motivo de prudência. Do mesmo modo, ao agirem, não por influência de fatores externos, mas internos, como ao seguir a voz da consciência moral, os indivíduos não são livres, pois estarão agindo sob o domínio de um sistema moral, sem reflexão. Para Steiner,

trata-se de um progresso ético quando alguém não executa mais cegamente um mandamento externo ou interno, mas deseja entender a razão pela qual deve fazer isto ou aquilo. Esse progresso é o passo da *moral autoritária* para a *moral baseada em entendimento ético* (grifos do autor). (STEINER, 2000, p.111).

Uma ação é totalmente livre se, e apenas se, é baseada no amor pela ação. A ação livre não exclui as normas morais, mas não deve corresponder a uma execução por obediência. “O homem livre consegue seguir em todos os momentos de sua vida apenas a si mesmo.”. (*Ibid.*, p. 115). O que não significa, como já visto, que se deva agir exclusivamente a partir de sentimentos ou vontade, mas trata-se de

uma ação consciente de sua força motriz e que visa sempre o bem-estar da humanidade e o progresso cultural, baseada em princípios morais originados pela intuição pura. “A liberdade do agir só é pensável do ponto de vista do individualismo ético.”. (*Ibid.*, p. 116, grifo do autor).

Segundo Steiner, a diferenciação entre individualidade e individualismo, corresponde à compreensão de que a diferença entre as pessoas não corresponde a pertença às ideias individuais, mas sim, ao fato de todos terem intuições individualizadas provenientes do mundo das ideias. Agindo, cada um a seu modo, a partir de suas intuições puras, estaremos em plena harmonia, pois, mesmo que se tratem de caminhos diversificados, os fins serão os mesmos.

Para que o ser humano possa alcançar o mundo das ideias, Steiner (2004) propõe um método de desenvolvimento cognitivo, fundamentado por seus estudos aprofundados das obras de Goethe. Convém, primeiramente, compreender sua crítica à cultura alemã, especialmente a Filosofia, o que pode estender-se à cultura da atualidade que, mesmo ao buscar fundamento em clássicos como Goethe, Schiller, Herder e Lessing, além de nada avançarem em relação a esses, distanciam-se de suas ideias, principalmente no que diz respeito à cosmovisão de Goethe e Schiller. Segundo Steiner, “Ela [Filosofia] procura sua salvação numa reclusão artificial e num nobre isolamento de toda a vida espiritual restante”. (STEINER, 2004, p. 21). Como consequência, esse ramo da ciência sofreu tamanho declínio em sua relevância que, a menos que se trate de um leitor com grande interesse na Filosofia, segundo o autor, um trabalho de cunho filosófico, comumente passa a ser menosprezado, uma vez que não satisfaz mais as necessidades espirituais do ser humano. Segundo o autor:

É cada vez maior a compulsão de alcançar, pelo labor do pensar, o que antigamente se devia à fé na revelação: a satisfação do espírito. [...] Nesse sentido, convém sempre ter em mente, que não pode tratar-se de primeiro produzir-se artificialmente uma necessidade espiritual, mas apenas de procurar a existente e satisfazê-la. (*Ibid.*, p. 23, grifos do autor).

Para Steiner, o papel da ciência não é o de propor problemas de investigação, e sim, responder às questões oriundas da contemplação do mundo exterior pela organização anímica humana. É preciso que se busque “os germes para sua evolução” (*Ibid.*, p. 24) no legado de Lessing, Herder e, principalmente,

Goethe e Schiller. No entanto, lamentavelmente, segundo o filósofo, o que se vê/lê, tem, ao debruçarem-se sobre esses autores, a intenção vil da crítica.

A principal crítica a Goethe recai sobre o fato deste não ser um filósofo, chegando-se a afirmar que “Goethe foi tanto o pior filósofo quanto o melhor poeta”, o que certamente não é legítimo. O próprio Schiller definiu Goethe como: “O poeta é o único homem verdadeiro”, entendendo este como uma personalidade constituída de todos os elementos da “mais elevada cunhagem do caráter humano universal”, sendo que em Goethe, “esses elementos se unificaram formando uma totalidade em si.” (STEINER, 2004, p. 26).

Desse modo, a ciência deve tomar como ponto de partida a cosmovisão goethiana, sendo que esta apoia-se em “princípios consistentes” e é “fundamentada em si mesma” (*Ibid.*, p. 28). Segundo Steiner, Schiller prescreveu precisamente o caminho que, a partir de Goethe, a ciência deve seguir, ou seja, fundamentar-se na concepção científica denominada por Steiner como “cosmovisão goethe-schilleriana”. (*Ibid.*, p. 29).

A partir dessa cosmovisão, a ciência tem como tarefa esclarecer as inter-relações entre o mundo real e o ideal, respondendo a questões como: “Que significado tem o reflexo do mundo exterior na consciência humana, que relação existe entre o nosso pensar a respeito dos objetos da realidade e eles próprios? (STEINER, 2004, p. 30).

A crise na ciência atual não é característica exclusiva da Filosofia, podendo ser perceptível em outras áreas como na Biologia, por exemplo. Apesar das ciências estarem cada vez mais se aproximando do conhecimento em relação às micromoléculas, como os componentes do DNA, o ser humano fica cada vez mais convencido de que é preciso entender o organismo em sua totalidade: “*In other words, our ability to analyse genomes and their associated processes in detail is what has created the crisis. So multiplying the data is not going to solve it.*” (SKILLEN, 2015, p. 96). Segundo Skillen, o que a ciência necessita não é a mudança nas técnicas experimentais, mas uma mudança na epistemologia. Desse modo, entende-se que o método cognitivo de Goethe, proposto por Steiner, se apresenta como o caminho para se chegar ao conhecimento do todo, dos princípios que regulam o cosmos, sendo papel da ciência relacionar os fatos que se apresentam separados na experiência. Nas palavras do autor:

Por meio da ciência estamos continuamente juntando e relacionando fatos que na experiência são separados. [...] Cada ciência tem seu campo, no qual procura a conexão dos fenômenos. Depois, sempre subsiste um grande contraste em nossos empenhos científicos: de um lado o mundo ideativo obtido pelas ciências e, de outro, os objetos que lhe são subjacentes. [...] Também esses contrastes devem ser conhecidos em sua inter-relação. (STEINER, 2004, p. 29).

Enquanto os objetos se apresentam ao ser humano, por meio da observação, a partir dos órgãos sensoriais e espirituais – conteúdo da experiência pura – o pensar é necessário para que se façam as conexões imprescindíveis para o conhecimento da realidade. No entanto, segundo o autor, o próprio pensar precisa tornar-se experiência, uma vez que, com o pensar, “o que procuramos na experiência restante tornou-se, por si, experiência imediata” (*Ibid.*, p. 46).

Steiner diferencia percepção e pensar, sendo aquela, passiva e distante de ser definitiva, e que oferece apenas um lado da realidade, enquanto esse, totalmente ativo, permite o acesso ao outro lado da realidade que transcende o ato sensorial. Sendo assim, segundo o autor, o erro fundamental das ciências é tomar a “percepção dos sentidos como algo determinado, pronto” (*Ibid.*, p. 59).

Quanto ao pensar, esse teria a dupla tarefa de criar conceitos bem demarcados e de reunir esses conceitos isolados em um todo unitário. O erro das ciências atuais é permanecer na diferenciação, valorizando exageradamente as mínimas diferenças, sem relacionar o todo. Ou seja, as ciências originam-se exclusivamente da função intelectual.

Para Steiner, o intelecto, com sua função de “separar e fixar os conceitos na separação” (STEINER, 2004, p. 64), é apenas uma etapa preliminar e anterior ao pensamento científico superior. Para escapar dessa diferenciação, a razão se faz necessária. Por meio da razão, os conceitos criados pelo intelecto são interligados, levando à unidade do todo, à realidade. Segundo Steiner, o próprio Kant já havia descrito a diferença entre razão e intelecto, afirmando que a razão é a capacidade de perceber a ideia enquanto que o intelecto se limita a observar o mundo separadamente. Nesse ponto Steiner diferencia conceito e ideia. Sendo aquele um pensamento isolado, fruto do intelecto e esta, estrutura de pensamento que conecta os conceitos por meio da razão. No entanto, para Kant, as ideias são apenas meios

subjetivos de tentar chegar à unidade das coisas. Observação errônea, segundo Steiner, uma vez que a razão subjetiva:

Ao se defrontar com algo absolutamente destituído de qualquer natureza unitária, ela não é capaz de produzir por si essa unidade. Mas, por outro lado, ao encontrar uma pluralidade que permita uma recondução a uma harmonia interna, ela a realiza. Essa pluralidade é o mundo conceitual, criado pela razão. (*Ibid.*, p. 66).

Assim, Steiner demonstra o caráter objetivo das ideias.

Quanto ao processo cognitivo, Steiner o entende como fundamental para as ciências, sendo que essas devem superar o modo dualista como a realidade é encarada: ora pela experiência, ora pelo pensar. É necessário que se estabeleça uma conexão entre a experiência e o pensar. A ciência da cognição deve proporcionar uma conclusão à experiência, determinar o conteúdo do cerne da experiência – se é conceito ou ideia – e explicar como esse processo ocorre. Enfim, “a ciência da cognição deve proporcionar a relação entre os resultados da ciência e a essência do mundo.” (*Ibid.*, p. 71). Para Steiner, a essência do mundo só pode ser procurada no pensar. Afirmação que, em parte, Kant já havia apresentado, opondo-se às visões dogmáticas.

Steiner alerta sobre outro equívoco das ciências atuais que estão presas ao dogma da experiência, em que a experiência pura é o limite para a compreensão da realidade. Refutando essa ideia, Steiner afirma que,

não apenas não deve ser admitido, frente à revelação, nada que não possua causas concretas dentro do pensar: também a experiência deve ser, dentro do pensar, conhecida não só pelo lado de sua manifestação, mas também como algo efetivo. Por meio do nosso pensar, nós nos elevamos da visão da realidade como um *produto* para a visão da mesma como algo *producente*. (STEINER, 2004, p. 75, grifos do autor).

Para Steiner, o ser humano é o único ser capaz de conhecer a essência de algo a partir de sua relação com as coisas. “A forma da realidade que o homem delineia na ciência, é a última forma verdadeira nela” (*Ibid.*, p. 76). Nesse sentido, a percepção é parte fundamental do processo de conhecimento da realidade, no entanto, por si só, não basta. Para conhecer é necessário que ativemos nossa maior característica humana, o pensar. “Entre a percepção e qualquer tipo de enunciado sobre ela mesma, intercala-se o pensar.” (STEINER, 2000, p. 65). Para o autor, o

homem verdadeiramente livre é aquele que age a partir de um individualismo ético, com ações consonantes com o sentir, o querer e o pensar.

No entanto, o caminho percorrido até que se alcance a vivência de atos verdadeiramente livres é longo e requer muito mais que acesso à informação, como preveem a maioria dos projetos em educação econômico-financeira que acreditam que somente o acesso à informação poderá reduzir os casos de sobreendividamento. Ações baseadas num individualismo ético requerem, além da observação e compreensão da realidade, a auto-observação e transformação das próprias ações. Antes de se propor a ensinar sobre o mundo econômico, ou sobre quaisquer áreas das ciências, o educador, professor ou mediador deve buscar vivenciar esses conceitos em fatos do seu cotidiano. Para tanto, a introspecção, o pensar sobre o pensar e o amadurecimento humano, como espécie e como indivíduo são fundamentais. Portanto, para Steiner (2004), a ação livre implica a superação da subjetividade do eu.

O ser humano verdadeiramente livre não é aquele que pode fazer, comprar, ter, tudo o que quer, independentemente do custo que seu desejo imponha a si próprio, ao próximo, à sociedade ou ao planeta. O ser humano verdadeiramente livre é aquele que conhece a si mesmo, a realidade e a relação dialética entre si e a realidade. O ser humano que conhecer o motivo de seu querer poderá agir no mundo econômico-financeiro de maneira harmônica, fazendo aquisições benéficas tanto para si quanto para o mundo. Deixará, assim, de agir apenas movido por sua percepção primária da realidade, movido pelo consumismo ou por paixões vãs, mas suas ações passam a ser regidas pelo conhecimento advindo da relação entre a percepção e a cognição. “Como essência do enigma da existência humana, a questão da liberdade em Steiner é uma tentativa de se desviar do modo materialista e metafísico de definir a finalidade e o valor da vida”. (BACH; STOLTZ e VEIGA, 2013, p. 12). E, segundo Piaget:

É livre, em contrapartida, o sujeito que sabe julgar em que o espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica se colocam ao serviço de uma razão autônoma, comum a todos os sujeitos e não dependendo de qualquer autoridade exterior. (PIAGET, 1998, p. 146).

Compreendendo a relação entre percepção, cognição e conhecimento da realidade, é possível justificar as relações entre as teorias do desenvolvimento de Piaget e de Steiner. Steiner nos apresenta um método que prevê os estados de observação pura, precedentes ao ato de pensar, no entanto, aponta para a indiscutível importância da cognição na compreensão de mundo e de si. Desse modo, tem-se na teoria cognitiva de Piaget, fundamental fonte de conhecimento gnosiológico, uma vez que permite conhecer como o indivíduo desenvolve e organiza seu pensamento.

Por conta das críticas de Steiner a Kant e, por conta da influência de Kant na Epistemologia Genética de Piaget, poderiam surgir dúvidas sobre a possibilidade de diálogo entre esses teóricos. Ora, primeiramente, é necessário esclarecer que, apesar das críticas fundadas a Kant, Steiner, em nenhum momento despreza o valor de sua produção, mas sim, apresenta seus equívocos e aponta o caminho para a construção de uma autêntica Teoria do Conhecimento. Por sua vez, Piaget, que caracterizou parte de seus estudos como “kantismo evolutivo”, no que tange ao desenvolvimento da moral, não se limita a ela, uma vez que Piaget concorda com a tese kantiana de duas morais – autonomia e heteronomia – porém, o autor acrescenta que a segunda corresponde à evolução da primeira. (QUEIROZ; RONCHI e TOKUMARU, 2009). E mais, Piaget, assim como Steiner, também refuta a ideia de apriorismo, proposta por Kant.

2.3 O papel da arte nas teorias do desenvolvimento cognitivo de Steiner e de Piaget

Apesar de a pedagogia não ter sido o objeto de estudo de Piaget, este dedicou parte de sua obra à educação (PIAGET, 1998), constituída de um pequeno conjunto de artigos, dentre os quais um dedicado à discussão sobre o papel da educação artística no desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto, epistemologicamente, Piaget não se debruçou sobre a discussão da função da arte na construção do conhecimento, como fez Steiner.

Para Steiner (2004), há relação intrínseca entre cognição e criação artística. A teoria do conhecimento de Steiner vem atribuir à cognição o caráter de atividade do espírito humano, não sendo apenas uma atribuição meramente passiva. Segundo o autor, a ideia é o verdadeiro conteúdo da ciência, e é mentalmente

apreendida, não se tratando apenas de um conteúdo exteriormente percebido. Logo, a ideia é conteúdo da ciência e, sendo a ciência uma produção ativa do homem, a arte é a manifestação humana da ideia, sendo que:

Cada objeto da realidade nos apresenta *uma* das infinitas possibilidades ocultas no seio da natureza criadora. Nosso espírito se eleva à visão da fonte onde estão contidas *todas* essas possibilidades. Ciência e arte são, então, os objetos nos quais o homem imprime o que essa visão lhe oferece. (*Ibid.*, p. 111, grifos do autor).

Na ciência, a visão da unidade se expressa em forma de ideias, na criação artística é expressa por meio de objeto (s) perceptível (is) espiritual ou sensorialmente. “Na ciência, a natureza se manifesta como ‘aquilo que abrange tudo o que é individual’; na arte, um objeto do mundo exterior se manifesta representando esse algo abrangente.”. (*Ibid.*, p. 112). Enquanto a ciência desvenda as leis que regem a natureza, a arte as imprime na matéria.

Para Piaget (1998), há dois importantes fatos observados na relação entre o desenvolvimento intelectual e as habilidades artísticas da criança. Um deles corresponde à frequente constatação de que as crianças pequenas demonstram maior domínio da expressão simbólica, do desenho e, também, no que tange à musicalidade, que as crianças em idade mais avançada. Segundo o autor,

Quando se estudam as funções intelectuais ou os sentimentos sociais, verifica-se um progresso mais ou menos contínuo, enquanto, no domínio da expressão artística, tem-se, pelo contrário, a frequente impressão de um retrocesso. (PIAGET, 1998, p. 179).

O outro fato, parcialmente relacionado ao anterior, corresponde à observação de que é muito mais fácil instituir estádios de desenvolvimento de outras funções mentais que os que se referem às habilidades artísticas (PIAGET, 1998).

Desse modo, para Piaget, é fundamental que haja uma educação comprometida com a manutenção e desenvolvimento dos meios de expressões artísticas, uma vez que é por meio dessas manifestações da criação estética que a criança “consegue exteriorizar espontaneamente a sua personalidade e as suas experiências individuais” (*Ibid.*, p. 179). No entanto, ainda segundo o autor, a lacuna na educação artística e os estrangimentos ocasionados pelos adultos, no ambiente familiar e escolar, tendem a travar ou amortizar tais habilidades.

De acordo com Piaget (1998), são dois os problemas psicológicos pertinentes à educação artística. Um implica conhecer as necessidades fundamentais correspondentes às manifestações das expressões estéticas primeiras da criança e o outro relaciona-se a entender a natureza dos obstáculos na evolução posterior dessas habilidades artísticas.

Em relação ao primeiro problema, sabe-se que o jogo simbólico demonstra que tanto o pensamento quanto a vida afetiva infantil estão orientados em polos opostos (PIAGET, 1998), de um lado a realidade material ou social e de outro as realidades individuais no estágio pré-operatório. Ao primeiro cabe à criança adaptar-se às suas regras, submeter-se aos sentimentos sociais morais, aos seus modelos de expressão, como a linguagem, por exemplo. Ao outro, compreendem as vivências individualizadas com os conflitos, desejos, inquietações, satisfações e demais experiências vivenciadas pelo eu. Neste, a criança, com maior probabilidade de inadaptação, necessita de meios de expressão do próprio eu que diferem dos modelos sociais de comunicação. E aí entra o papel do jogo simbólico, como meio de expressão, que é, segundo Piaget,

criado quase integralmente por cada sujeito individual, graças à utilização de objetos representativos e de imagens mentais que, uns e outras, completam a linguagem; ele tem por funções essenciais o permitir a realização dos desejos, a compensação em relação ao real, a livre satisfação das necessidades subjetivas, em suma, a expansão tão total quanto possível do próprio «eu», enquanto distinto da realidade material e social. (PIAGET, 1998, p. 180).

Mesmo que não possam ainda ser conceituadas como arte, as expressões artísticas primitivas da criança são, segundo Piaget, um meio de harmonizar e sintetizar a relação entre “a expressão do eu e a submissão ao real” (PIAGET, 1998, p.181). Desse modo, por meio de desenhos, teatro, ou de outras formas de expressões artísticas, a criança, ao mesmo tempo que se adapta ao meio social, imprime em tal meio seus pensamentos e sentimentos individuais.

Cabe aqui elucidar que a visão piagetiana não é dualista, embora relate a existência de dois mundos, o da realidade e o da vivência do eu. Entende-se que se trata apenas do modo como o ser humano organiza as informações obtidas por meio da relação dialética homem e realidade.

Essa relação pode ser compreendida a partir de Steiner (2004) que vê, na ciência e na arte, possibilidade de o homem se elevar da realidade enquanto produto para a realidade enquanto produtora, da causalidade à necessidade. O homem passa de criatura a (co) criador. O que é expresso pela ideia na ciência e na arte é manifestado por sua objetivação.

Segundo Steiner, Goethe rejeitava a ideia do belo, uma vez que esse é “simplesmente o resplendor sensorial da ideia” (STEINER, 2004, p. 112). Para o filósofo, a arte corresponde à manifestação de leis naturais ocultas. O que importa, em relação à criação artística não é sobre o “que” o artista está tratando e sim, o “como” ele o faz.

O objeto deve ser totalmente isolado da esfera do causal e transposto para a do necessário. No belo artístico não deve permanecer nada em que o artista não haja imprimido o *seu* espírito. O *quê* deve ser vencido pelo *como*. (STEINER, 2004, p.112, grifos do autor).

A arte e a ciência têm como metas superar o sensorial por meio do espírito. A ciência dilui o sensorial em espírito e a arte capta a ideia “no” sensorial, olhando para aquela através deste. Ambas permitem ter acesso à realidade e à verdade.

Quanto aos obstáculos ao desenvolvimento das habilidades artísticas, Piaget (1998) atribui a esterilização das primárias expressões estéticas infantis ao sistema educacional que, segundo o autor, do ponto de vista intelectual, habitualmente impõe uma carga de conhecimentos pré-definidos, os quais devem ser “devolvidos” pelas crianças, a fim de serem avaliadas positivamente, reprimindo, assim, qualquer possibilidade de atividades espontâneas das crianças. Do ponto de vista das habilidades artísticas, cuja extinção oriunda do massacre intelectual dos adultos pode ser irreversível, é fundamental considerar

como uma ação [*sic*] simultaneamente necessária e libertadora, toda a tentativa, visando reintroduzir nos quadros do ensino, essa via estética que a própria lógica de uma educação fundada na autoridade intelectual e moral conduz a eliminar ou pelo menos a debilitar. (PIAGET, 1998, p. 181).

Piaget ressalta que a educação artística deve ter, como objetivo, incentivar a espontaneidade estética e a capacidade de criação, não ficando restrita

aos conteúdos ideais, pré-elaborados (conteúdo morto, segundo Steiner), uma vez que, “a beleza, como a verdade, só é válida, enquanto recriada pelo sujeito que a conquista” (PIAGET, 1998, p. 181).

Estudos de diferentes perspectivas (BACH, J., STOLTZ, T. e VEIGA, 2013; STOLTZ, et al., 2014; MORAES, ALMEIDA e MAIA, 2002; WECHSLER, 2002; DUARTE e OLEQUES, 2009; OLEQUES, 2009; OLIVEIRA e STOLTZ, 2010; SCHLEDER e STOLTZ, 2014; STOLTZ e WEGER, 2012, 2015; TAUCEI, STOLTZ e GABARDO, 2015; VEIGA e STOLTZ, 2014), têm evidenciado que a relação com a arte, como criador e, até mesmo como espectador, possibilita o desenvolvimento da intuição, na concepção steineriana, fundamental à compressão de si e de mundo e, conseqüentemente, à possibilidade de executar ações livres. Segundo Schleder e Stoltz,

art makes it possible to deal with difficulties through the development of intuitive thinking. This is because, by stimulating observation and thought articulated with feeling and wanting, creative artistic activity enables the development of consciousness and, in this way, the possibility of freedom. (SCHLEDER e STOLTZ, 2014, p 118).

Desse modo, tem-se na arte e na criatividade elementos fundamentais ao desenvolvimento humano, aos processos educativos, bem como ao desenvolvimento da potencialidade de resolução de problemas do dia-a-dia.

3. A CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES ECONÔMICAS E SUAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA

Primeira e brevemente, julga-se necessário esclarecer a opção, neste estudo, pela expressão educação econômico-financeira, uma vez que, ao tratar de tal tema, é comum encontrarmos as expressões alfabetização financeira, educação econômica e variações.

Optou-se por esta expressão educação por entender que se trata de um termo que compreende ações mais amplas que as designadas pela expressão alfabetização, sendo que esta relaciona-se a conhecimentos básicos em finanças a fim de possibilitar o controle de gastos pessoais. A educação econômico-financeira implica mais que conhecimentos básicos, implica, dentre outras coisas, compreender os processos envolvidos nas distintas transações financeiras, conhecer os fatores socioeconômicos e pessoais que atuam sobre a economia global, local e individual.

A opção pelo uso da expressão econômico-financeira deu-se por entender que educação econômica e educação financeira tratam de competências inter-relacionadas, porém distintas. A situação econômica de uma empresa, por exemplo, corresponde a seus bens, equipamentos de produção, estoque. Enquanto que a situação financeira corresponde ao capital de giro, ao fluxo de caixa, aos pagamentos, tudo o que esteja relacionado ao dinheiro. Em âmbito pessoal, pode-se dizer que a situação econômica de alguém corresponde aos bens que possui, ao seu patrimônio, enquanto que a situação financeira corresponde ao capital que a pessoa possui em conta corrente, poupança ou em qualquer outra aplicação financeira. A situação econômica de pessoa física ou jurídica normalmente corresponde à sua situação financeira, porém não é raro encontrar pessoas ou empresas que tenham adquirido bens como imóveis ou carros, mas que não estejam estáveis financeiramente, podendo, até mesmo, estar sem dinheiro em caixa ou com saldo negativo em conta corrente. Tomando o exemplo do imóvel, pode-se dizer que

o resultado econômico será o ato de adquirir o bem, nesse caso o imóvel, e o resultado financeiro será o ato de pagar por esse bem. Normalmente os fatos ocorrem em conjunto, porém se o indivíduo, nesse mesmo exemplo, adquirir o imóvel através de um financiamento bancário, as ações serão segregadas, havendo a execução de uma atividade econômica na aquisição

do bem com reflexo financeiro apenas quando do pagamento da parcela do financiamento. (VARGAS, 2016)

Se o indivíduo tiver condições (pessoais e sociais) de manter a sua situação financeira estabilizada, provavelmente não terá problemas em quitar o financiamento do imóvel. Mas, se por alguma razão, sua situação financeira ficar comprometida, o indivíduo correrá o risco de ficar sobre-endividado e de, até mesmo, perder o investimento feito no imóvel. O contrário também pode ocorrer. O indivíduo pode ter boa condição financeira, mas, por não saber investir, “lidar” com o dinheiro, não consegue expandir sua situação econômica.

Os termos referentes à educação econômica e à financeira, muitas vezes são utilizados sem diferenciação e, até mesmo, de modo errôneo. No entanto, apesar da opção pelo termo educação econômico-financeira, neste levantamento serão mantidos os termos utilizados pelos pesquisadores responsáveis pelos estudos aqui citados. E, tendo como foco a educação econômico-financeira, foram realizadas buscas por estudos sobre educação econômica (economic education), educação financeira (financial education), alfabetização econômica (economic literacy), alfabetização financeira (financial literacy), socialização econômica e socialização financeira (economic and financial socialization), em âmbito nacional e internacional, envolvendo crianças, adolescentes, jovens e ou adultos, em diferentes áreas e diferentes bancos de dados como LILACS, Portal.periódico.CAPES, base de dados da Biblioteca da Universidade Federal do Paraná, dentre outros.

3.1 Iniciativas públicas e privadas em educação econômico-financeira

Na década de 60, Europa, Estados Unidos e Canadá se uniram e criaram uma organização para tratar de questões relativas ao desenvolvimento econômico, a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), segundo a qual;

The importance of financial literacy and specifically the need to promote financial educations has been recognised as an important contributor to improves financial inclusion and individuals' financial well-being as well as a support to financial stability. (OECD, 2005, p. 3)

A OECD entende que a alfabetização e a educação financeira da população são imprescindíveis, não estritamente para a manutenção da situação econômica e financeira pessoal, mas, principalmente, para a manutenção do sistema financeiro de um país. Relatórios das atividades mundiais em educação financeira, orientadas pela OECD, demonstram sua importância no desenvolvimento econômico pessoal e social (GARCÍA, *et al.*, 2013; MESSY e MONTICONE, 2012, 2016; OECD, 2005; 2012), ressaltando que o conjunto de questões semelhantes oriundas de diferentes culturas pode servir como indicador para a alfabetização financeira global (ATKINSON e MESSY, 2012).

Atualmente, são 34 países membros do OECD, incluindo países da Europa, Américas, Ásia e Pacífico. O Brasil não participa da OECD como membro, mas está conveniado à organização desde a década de 90, tendo as recomendações da OECD como referência na elaboração de planos e projetos em educação financeira, definindo esta como,

o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com **informação, formação e orientação**, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais **conscientes** das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, **comprometidos com o futuro** (BRASIL, 2015, grifos do autor).

Seguindo as diretrizes da OECD, o Governo Federal do Brasil, em ações conjuntas com instituições financeiras e educacionais, instituiu, sob decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), com “a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (BRASIL, 2010). A ENEF estabelece que o principal propósito da educação financeira corresponde a “ampliar a compreensão do cidadão quanto ao consumo, poupança e crédito, para que o indivíduo seja capaz de fazer escolhas conscientes quanto à administração de seus recursos financeiros” (BRASIL, 2010).

O referido decreto também instituiu, em seu Art. 3º, o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), responsável pela elaboração de planos, programas

e ações em educação financeira e por coordenar a execução da Estratégia Nacional de Educação Financeira. O CONEF é composto por um Diretor do Banco Central do Brasil, o Presidente da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), o Diretor-Superintendente da Superintendência Nacional de Previdência Complementar, o Superintendente da Superintendência de Seguros Privados, o Secretário-Executivo do Ministério da Fazenda, o Secretário-Executivo do Ministério da Educação e, após redação do Decreto nº 8.584/2015, o Secretário-Executivo do Ministério do Trabalho e Previdência Social, o Secretário Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça e até seis representantes da sociedade civil.

A presidência do CONEF segue um sistema de rodízio anual entre os representantes das seguintes entidades e na seguinte ordem: representante do Banco Central (BC), da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), da Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC), da Superintendência de Seguros Privados (SUSEP) e do Ministério da Fazenda (MF). No âmbito do CONEF o Banco Central do Brasil exerce ainda a Secretaria-Executiva e a função de coordenar o desenvolvimento da educação financeira de adultos, a partir de atividades inclusas na Estratégia Nacional de Educação Financeira.

O Banco Central também executa ações próprias em educação financeira tendo, como tema, a administração de recursos financeiros de modo consciente e assim, contribuir para estabilizar e assegurar o poder de compra da moeda do Sistema Financeiro Nacional (SFN), entendendo que o “melhor desempenho de cada cidadão em sua vida financeira contribui para o melhor desempenho da economia brasileira” (BRASIL, 2012). Para tanto, o Banco Central elaborou e vem desenvolvendo o Programa de Educação Financeira do Banco Central (PEF-BC).

O Programa de Educação Financeira do Banco Central visa atuar em três dimensões humanas. Na dimensão cognitiva, “proporcionar conhecimento sobre o uso da moeda, divulgar os canais de acesso ao SFN e divulgar o papel do próprio Banco Central” e, nas dimensões atitudinal e comportamental, “incentivar o hábito de poupança, estimular a responsabilidade no uso do crédito e promover mudanças de comportamento com base nas boas práticas de finanças pessoais” (*Id*).

A fim de alcançar seus objetivos, o PEF-BC, tendo como público-alvo os campos universitários, uma vez que estes constituem um “público ávido por novos conhecimentos e que demonstra alto potencial de influência em suas famílias e

demais círculos sociais” (BRASIL, 2012), incluindo corpo docente e demais entidades de apoio às universidades públicas e privadas, iniciou, em 2012, ciclos de palestras sobre o Sistema Financeiro Nacional, funções do Banco Central e Gestão de Finanças Pessoais.

O interesse em promover a educação financeira não está restrito ao Banco Central. Atualmente é comum encontrarmos programas de educação financeira em instituições financeiras estatais e privadas. Até mesmo em campanhas publicitárias, as financeiras vêm recomendando que seja feito uso consciente de programas de crédito e de financiamentos.

A questão da educação financeira também não é exclusiva de instituições financeiras ou educacionais, o Exército Brasileiro, por intermédio do Centro de Pagamento do Exército (CPEX), vinculado à Secretaria de Economia e Finanças do Exército, desenvolveu em 2007 o Programa de Educação Financeira do Exército Brasileiro que aponta, como pontos básicos da educação financeira, habilidades que envolvem saber como ganhar dinheiro, como poupar, como gastar e ter responsabilidade social e ética. De acordo com o Programa do Exército Brasileiro, a educação financeira compreende “aptidão, preparo para lidar com questões financeiras (receitas, despesas, investimentos)”. (BRASÍLIA, 2007, fl.2), ressaltando que a educação financeira deve ser iniciada em casa, tendo a mesada como principal ferramenta dos pais na educação financeira dos filhos.

Em 2015, o Comando de Operações Terrestres do Exército, por entender que a “educação financeira é uma ferramenta que permite aos militares, aos servidores civis da Força Terrestre e às suas respectivas famílias atingirem a estabilidade financeira e uma melhor qualidade de vida individual e familiar, o que refletirá diretamente na operacionalidade da tropa” (BRASÍLIA, 2015, p 11), publica o Caderno de Instrução de Educação Financeira que define esta como “um conhecimento que possibilita o consumo consciente e a oportunidade de poupar com finalidades preestabelecidas [...] um tema comportamental que orienta a melhor maneira de utilizar o dinheiro que entra e sai” (*Ibid.*, p. 13).

Como um dos instrumentos para alcançar os objetivos da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), o Brasil vem, desde o ano de 2010, desenvolvendo o Programa de Educação Financeira nas Escolas, constituído por dois projetos, um projeto para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. O

Programa foi elaborado considerando a educação financeira como um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacional (BRASIL, 1997) e seguindo o modelo de Orientação para Educação Financeira nas Escolas, com as participações do Ministério da Educação (MEC), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), instituições educacionais e financeiras, sendo coordenado pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), que integra o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF). O Programa Educação Financeira nas Escolas oferece, também, dois cursos para adultos. Um direcionado aos aposentados com até dois salários-mínimos e outro às mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família do Governo Federal.

Convém destacar que nas definições de educação ou alfabetização financeira, até aqui apresentadas, é constante a ideia de conscientização. Fala-se em tomada de decisões financeiras conscientes, escolhas conscientes, modo consciente de utilizar o dinheiro ou crédito e consumo consciente. Resta avaliar se e como estas propostas de “conscientização” são ou serão desenvolvidas. Outro fator de destaque é que a maioria das propostas é direcionada a crianças e adolescentes, inseridos em instituições formais de ensino. São raras as propostas para adultos como a do estudo cross-cultural de Allen; Ng e Leiser (2005), com adultos de oito países envolvendo línguas e religiões distintas, que concluiu que o capital pessoal e o capital social do país influenciam os modelos e as crenças econômicas dos indivíduos. Mais raros são os estudos envolvendo adultos que não frequentam mais o ambiente escolar, como o estudo sobre a educação financeira de idosos em contexto popular de Buaes (2015), que ressalta a importância da educação financeira no empoderamento dessa classe, uma vez que

a relevância de ações educativas voltadas aos idosos, especialmente de classes populares, está exatamente no fortalecimento desses grupos sociais, de forma a produzir deslocamentos de posições de subordinação para posições de autoria da vida. (*Ibid.*, p. 124)

Os programas e projetos em educação econômico-financeira estão em expansão no Brasil. No entanto, segundo Savoia; Saito e Santana (2007), “estão muito aquém do necessário para habilitar a população adulta sobre o tema” (*Ibid.*, p. 1138). Os autores apresentam propostas para a melhoria da qualidade da educação

financeira de adultos no Brasil, tais quais:

incentivar a cultura de poupança na população; inserir a educação financeira nos programas de todos os níveis de ensino; desenvolver os conceitos de crédito, investimento e consumo por meio de escolas, universidades, mídia e outros setores; promover a coordenação de esforços entre governo e sociedade; monitorar a qualidade dos programas. (*Id.*)

Entretanto, estudos sobre educação econômico-financeira com jovens e adultos revelam-se de grande interesse, em diversas áreas, uma vez que estes estão em fase de aquisição de bens e serviços, a partir da ampliação do poder aquisitivo pessoal, libertando-se da dependência de terceiros.

3.2 A construção das noções econômicas e a educação econômico-financeira

Os estudos sobre o conhecimento social evidenciam que as crianças têm uma visão de mundo diferente da dos adultos (ARAÚJO, 2010; CASTORINA, 2005; CASTORINA e LENZI 2000; DELVAL, 2007; DELVAL e PADILLA, 1999b; FURNHAM, 1990; FURNHAM e CLEARE, 1988; GANUZA, 1999; LAUER-LEITE, *et al.*, 2010; PARRAT-DAYAN, 2007; STOLTZ e PARRAT-DAYAN, 2007). Segundo esses estudos, as crianças tendem a conceber a realidade como provedora das necessidades humanas, onde não há conflitos e todos cooperam entre si, entendendo as situações de desigualdade e de problemas de saúde, por exemplo, como anomalias sociais. Para as crianças, as pessoas são sempre movidas pelo altruísmo, não compreendendo que o mundo social pode ser regido por ações impessoais, institucionalizadas, e sem conceber que é possível haver alterações na ordem social (FURTH, 1980, *apud.*, DELVAL, 2007). O mundo, para a criança, é constituído por extremos, ricos são muito ricos e pobres, muito pobres, sem que consigam compreender a existência de posições sociais intermediárias. A instituição bancária é vista como fornecedora de dinheiro, havendo, assim, uma sociedade de fartura. As crianças também costumam não compreender conflitos de interesse, entendendo os conflitos como oriundos da ignorância e da maldade. No entanto, essas representações tendem a se transformar com o desenvolvimento da criança e sua interação com o meio, sendo que:

Poco a poco, a través de un notable trabajo de construcción individual, el niño va construyendo el mundo social, va formando una representación. Pero esa representación es mucho más que el conocimiento de los otros como individuos, es un auténtico conocimiento de los hechos sociales, que sirve de marco a la conducta social de cada uno. (DELVAL, 1991, p. 207).

Inserido no mundo econômico, que tem como principal fundamento a noção de lucro, o indivíduo se defronta com dois tipos de problemas para que possa compreender tais conceitos. A primeira dificuldade é de caráter cognitivo, uma vez que a criança tem dificuldade em refletir sobre informações diversas, permanecendo centrada em apenas um aspecto de uma transação financeira e, por exemplo, refutando os demais, além de não compreenderem questões matemáticas envolvidas no processo de compra e venda. A outra dificuldade é de cunho sócio-moral. O indivíduo entende o mundo econômico à semelhança da realidade por ele compreendida, tendo no vendedor, ou nas instituições bancárias, um amigo provedor, sem fins lucrativos, uma vez que acreditam que as coisas têm preço fixo, correspondente ao justo, conforme características como cor, peso e tamanho dos produtos (DELVAL e ECHEITA, 1991; DELVAL, ENESCO e NAVARRO, 1994). Problemas de compreensão sobre fabricação e circulação de dinheiro, noção de lucro, determinação de preços, são frequentemente encontrados em estudos com crianças e adolescentes (DELVAL, 2013), mas não se restringindo a essas fases do desenvolvimento, uma vez que, como descrito no estudo (COOPER, 2012), adultos também podem apresentar dificuldade em compreender tais conceitos.

As noções econômicas podem ser consideradas como eixo fundamental no campo do conhecimento social. Os estudos que visam compreender como os indivíduos constroem e organizam os conceitos econômicos, referentes ao ganho e ao uso do dinheiro, às funções das instituições bancárias e comerciais, compreensão da noção de lucro, uso do cartão de crédito, servem de modelo para a compreensão da construção do conhecimento sobre a realidade. Nas últimas décadas, esse tema vem sendo objeto de interesse e de estudo nas mais variadas áreas, em nível local e mundial, tais quais administração, economia, marketing, psicologia, educação, filosofia.

Estudos a partir de diferentes perspectivas (AMAR, *et al.*, 2001, 2003, 2006; BERTI, 1992, 1993; BERTI e BOMBI, 1986, 1988; BERTI, BOMBI e DE BENI, 1986; BURRIS, 1983; CASTORINA e LENZI, 2000; DANIS e SOLAR, 2001;

DANZIGER, 1958; DELVAL, 1989, 1991, 2007, 2013; DELVAL, ENESCO e NAVARRO, 1994; DELVAL, *et al.*, 1971; DENEGRÍ, 2010, 2011; DENEGRÍ e SEPÚLVIDA, 2013; DENEGRÍ, MARTÍNEZ, ETCHEBARNE, 2007; DENEGRÍ, *et al.*, 2005, 2006, 2014; FURTH, 1976, 1980; HERRERA, ESTRADA e DENEGRÍ, 2011; INHELDER; BOVET e SINCLAIR, 1974/1977; JAHODA, 1979, 1981, 1983, 1984; NUCCI e TURIEL, 1978; STRAUSS, 1952, 1954; STRAUSS e SCHESSLER, 1951; dentre outros), têm demonstrado que a compreensão de noções socioeconômicas desenvolve-se por estágios que vão de uma compreensão mais elementar até atingirem uma compreensão mais elaborada.

Os estudos de Denegri, 1993a, 1993b, 1995, Denegri, *et al.*, 1995, 2010, têm evidenciado uma sequência de três níveis de desenvolvimento do pensamento econômico, a saber: *pensamento econômico, pré-econômico ou econômico primitivo* que, por sua vez, subdivide-se em outros dois subníveis, *pensamento econômico subordinado ao concreto* e *pensamento econômico independente ou inferencial*, diretamente relacionados aos estádios pré-operatório, operatório concreto e operatório formal da teoria do desenvolvimento piagetiana. Ressalta-se que há casos em que o indivíduo adulto, não tendo domínio do conhecimento afeto ao mundo econômico, pode manifestar compreensão a partir da ativação de estruturas características do estágio sensório-motor, atuando de modo puramente reflexo e instintivo.

A compreensão do mundo econômico requer estruturas de conhecimento mais complexas, características do estágio formal. Essas, em média, só começam a ser construídas no período da adolescência, por volta dos 11-12 anos de idade. Importante salientar que o alcance das estruturas formais não implica, necessariamente, a compreensão de noções tão complexas como as do mundo socioeconômico, como demonstram os estudos de Cooper (2008, 2012), Cooper e Stoltz (2008), Cooper, *et al.* (2010), Costa (2009), Costa, Cooper e Stoltz (2007), Costa e Stoltz (2006, 2007, 2008), D'Aroz e Stoltz (2003), Othman (2004), Othman e Stoltz (2003, 2004, 2005a, 2005b), Othman, D'aroz e Stoltz (2004), Pieczarka e Lago (2004), Pieczarka e Stoltz (2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b), Stoltz, *et al.* (2008, 2014).

Sabe-se que além do potencial inferencial do pensamento hipotético-dedutivo, esses estudos têm demonstrado que a transmissão social e o tipo de

interação com o meio contribuem para as mudanças conceituais dos adolescentes. No entanto, a construção de estruturas cognitivas mais complexas, por si só, não basta para a compreensão desses conceitos. Segundo Denegri e Palavecinos (2003):

Aunque los participantes muestran poseer herramientas cognitivas suficientes para comprender los temas aludidos, éstos comienzan paulatinamente a mostrar errores cuando se les solicita que profundicen sus respuestas. Esto parece evidenciar el nivel de complejidad del tema en estudio, que exige para su comprensión tener no sólo herramientas cognitivas, sino también un alto nivel de acceso a información específica. (Ibid., p. 92)

Outros estudos têm destacado o papel da educação e da socialização econômica na aquisição dos conceitos econômicos (CANTELI, 2009; FERMIANO, 2010; NICACIO SILVA, 2008; ORTIZ, 2009), sugerindo a inclusão de conteúdos de economia no currículo escolar (BERTI, 1992, 1993; BERTI e BOMBI, 1988; BERTI, BOMBI e BENI, 1986). Porém, os processos como ocorrem as mudanças conceituais nem sempre são bem definidos por essas abordagens (STOLTZ, *et al.*, 2014) e, como demonstrado na pesquisa anteriormente referida (COOPER, 2012), o acesso ao conteúdo ou informação não implica necessariamente conhecimento. Para compreender noções tão complexas quanto as referentes ao mundo econômico, além do desenvolvimento biológico e das estruturas cognitivas, da experiência, interação e transmissão social, é preciso que o indivíduo seja levado a observar e a refletir sobre essas questões, alcançando a tomada de consciência de suas ações, principalmente dos fatores internos e externos nelas envolvidos (PIAGET, 1977; STEINER, 2000).

Entendendo que a socialização e a educação econômica têm influência direta sobre o comportamento financeiro dos indivíduos, os estudos têm apontado a necessidade de formação de professores nessa área (BESSA, BELIANTE DENEGRÍ, 2014; DANIS e SOLAR, 2001; DENEGRÍ, 1995, 2010; DENEGRÍ; ÁLVAREZ e SEPÚLVEDA, 2013; DENEGRÍ e PALAVECINOS, 2003; DENEGRÍ; MARTÍNEZ e ETCHEBARNE, 2007; DENEGRÍ, *et al.*, 2014; FURNHAM, 1990, FURNHAM e CLEARE, 1988; HERRERA, ESTRADA e DENEGRÍ, 2011).

Denegri *et al.* (2014), discutem a importância de se desenvolver um modelo educativo em alfabetização econômico-financeira direcionado à formação

inicial de professores, uma vez que, segundo os autores, as habilidades em gestar finanças pessoais e de compreender como funciona o mundo econômico, bem como o desenvolvimento de hábitos de consumo responsável, são competências essenciais para todos os indivíduos da sociedade, incluindo universitários, principalmente estudantes de pedagogia, que assim, terão mudanças de comportamento como cidadão consumidores e, conseqüentemente, em suas práticas docentes, tendo como efeito, influência sobre o comportamento de seus educandos.

O desenvolvimento das noções sociais, principalmente das noções econômicas, evidencia-se como um campo fundamental na área da psicologia, pois trata-se do campo no qual todos estão inseridos, sendo um amplo campo para a pesquisa (DELVAL, 2007; DELVAL, PADILLA, 1999b).

Com o aumento do interesse em compreender o comportamento econômico dos indivíduos, desenvolve-se o campo da psicologia econômica. No Brasil, a Psicologia Econômica começa a desenvolver-se na década de 90 e expande-se no início do século vigente tendo, na maioria dos estudos, a Psicologia Comportamental e a Psicologia Cognitiva como embasamento teórico. Segundo Ferreira (2007), o termo Psicologia Econômica foi cunhado 1881 pelo pensador social francês Gabriel Tarde, passando a firmar-se como disciplina nos anos 70 do século passado. Esse campo compõe as grades curriculares de universidades na Europa e nos EUA, disseminando-se em disciplinas que tratam de temas como Economia Comportamental, Finanças Comportamentais, Socioeconomia, Psicologia do Consumidor, Neuroeconomia, dentre outras. Para alguns pesquisadores (KATONA, 1975, EARL, 1990, *apud.*, FERREIRA, 2007), o termo Economia Psicológica seria o mais adequado à área de estudo por entender que o sentido do termo psicológico” ultrapassa a ideia de comportamento como tal.

A socialização econômica vem sendo uma das linhas de pesquisa da Psicologia Econômica. Segundo Lauer-Leite, *et al.*, (2010), são objetos de estudo da socialização econômica, o aprendizado de conceitos e os comportamentos econômicos. Esses estudos visam investigar como as crianças constroem os conceitos de dinheiro, preço, lucro, funções do banco, como poupança, investimento, dentre outros temas pertinentes ao mundo socioeconômico.

Estudos das áreas das Ciências Sociais, da Economia e da Psicologia,

referentes à juventude e poupança têm demonstrado que poupar dinheiro é tarefa difícil para a maioria das pessoas, principalmente para jovens e adultos provenientes de classes socioeconômicas de menor poder aquisitivo. Segundo Beverly (2013), as iniciativas que provêm subsídios às classes menos favorecidas deveriam também oportunizar educação financeira e sugere, ainda, que as políticas e programas serão mais efetivos se levarem em conta as oportunidades e mudanças características de cada estágio do desenvolvimento.

O estudo de Otto (2012) aponta a importância do papel dos pais como agentes da socialização econômica dos filhos. Segundo a autora, as crianças aprendem valores e atitudes tendo seus pais como modelo, observando o comportamento destes. Otto também ressalta a importância dos estágios de desenvolvimento, uma vez que as mudanças na habilidade cognitiva da juventude, com o avanço da idade, tendem a mudar o seu comportamento em relação à poupança. Mas, também reforça a importância da socialização, uma vez que jovens que acreditam, por observação parental, ser difícil poupar dinheiro, são menos propensos a achar que poupar é bom e costumam afirmar que não veem sentido em poupar. O estudo constatou que a habilidade e o intento em poupar não se desenvolvem apenas como resultado da educação financeira. Atitudes relacionadas com o poupar são relacionadas ao comportamento dos pais, que podem, ou não, levar a “crenças mais elevadas de auto-eficácia [sic], melhores estratégias de autorregulação e de comportamento econômico mais independente” (OTTO, 2012, p. 15).

Webley e Nyhus (2013), em seus estudos sobre socialização econômica, também evidenciam a influência do comportamento dos pais no desenvolvimento, destacando que, na maioria dos casos, a socialização econômica por influência parental pode ser maior que a da educação econômica institucional, uma vez que os jovens tendem a seguir o perfil familiar no que tange às relações econômicas e financeiras.

Segundo D’Aquino (2008), no Brasil, tem-se toda uma geração filha da inflação que cresceu, entre os anos 80 e início da década de 90, observando seus pais comprando tudo o que fosse possível no dia em que recebessem seus salários, uma vez que, com o aumento diário e significativo da inflação, a desvalorização da moeda era rápida, não sendo viável guardar dinheiro, nem em casa, nem em

aplicações bancárias. Atualmente, tem-se no Brasil uma geração que, além de não saber poupar, ainda tem acesso rápido e facilitado ao crédito, por meio do cartão, o que, muitas vezes, pode resultar em complicações financeiras, como endividamento e, não raro, sobre-endividamento.

3.3 A educação econômico financeira e o uso de cartão de crédito

A influência do cartão de crédito em compras impulsivas e o consequente endividamento não é de interesse apenas da psicologia ou da educação, sendo também objeto de pesquisa das mais diversas áreas tais como filosofia, economia, administração, *marketing*, dentre outras. Um exemplo é o estudo de Coelho, Raittz e Trezub (2006), voltado ao desenvolvimento de sistemas para evitar compras fraudulentas pela *internet* com cartões de crédito.

O estudo de Ribeiro *et al.*, (s/d), atribuiu à educação financeira de estudantes de administração o baixo índice de endividamento desses. Hayhoe, Leach e Turner (1999) observaram a relação entre comportamento e quantidade de cartões e concluíram que os participantes que não possuem cartão de crédito ou possuem mais de três cartões são mais propensos a poupar que os que possuem de um a três cartões de créditos.

Yang, Markoczy e Qi (2007) atribuem o sobre-endividamento com o uso de cartão de crédito à ilusão que os usuários têm de que, no futuro, ao chegar a data do pagamento das faturas, estarão em melhores condições financeiras que no ato da compra. Já Falcão (2008), relaciona o consumo exagerado ao uso do cartão de crédito e a questões de ordem psicopatológicas.

Estudo na área de *marketing* (VELUDO-DE-OLIVEIRA, IKEDA e SANTOS, 2004), que teve como objetivo investigar a influência do cartão de crédito sobre o comportamento de compra compulsiva entre 248 jovens universitários da cidade de São Paulo, também observou relação direta entre a compulsividade e o uso do cartão. Os autores apontam para a necessidade de disseminação de informações sobre o uso indevido de cartão de crédito, uma vez que este tem papel de mediador entre a compra compulsiva e as atitudes do comprador.

Outros estudos, nas áreas de Economia e Filosofia, destacam a importância da educação financeira, principalmente direcionada à população de

baixa renda, uma vez que o acesso ao cartão de crédito por esse público induz a maiores gastos, “dado que muitos o veem como algo mais abstrato do que o dinheiro ‘vivo’ dificultando o entendimento das consequências que o uso do cartão pode ter na deterioração das finanças pessoais e no grau de endividamento” (DONADIO, CAMPANARIO e RANGEL, 2012, p. 90). Ainda na área de economia, Brown, Taylor e Price (2005) observaram que o endividamento está associado ao aumento de estresse psicológico.

Segundo Ortega e Rodríguez-Vargas (2005), os estudos de Hirschman (1979), Deshpande y Krishnan (1980), Christenson; Faber y De Zwaan (1994) têm relacionado a quantidade de cartões de crédito que o indivíduo possui com a quantidade de dinheiro gasto e com a quantidade de compras realizadas, incluindo a compra de produtos mais onerosos. Ainda segundo Ortega e Rodríguez-Vargas (2005), os autores encontraram relação positiva direta entre endividamento e uso de cartão de crédito nos estudos de Christenson, Faber y De Zwaan (1994) e de D'Astous (1990), sendo que situações de sobre-endividamento são comumente encontradas em indivíduos que fazem uso irracional do cartão de crédito, possuem maior número de contas correntes e, no entanto, têm receitas consideradas como renda média.

Entretanto, ao estudar casos de endividamento e a percepção subjetiva sobre a situação financeira de adultos jovens da cidade de Barranquilla, Colômbia, oriundos de classes média e alta, com idades entre 25 e 34 anos, com domicílio e renda próprios, Ortegas e Rodríguez-Vargas (2005) concluem que no caso do consumo responsável, o bem-estar subjetivo contribui para que as percepções sobre sua situação econômica sejam mais favoráveis. Em relação a situações de endividamento com uso de cartão de crédito e financiamentos, segundo dados dos autores, estas não estão restritas às classes baixa ou média, tendo um aumento significativo entre os participantes com receitas mais elevadas. No entanto, não foram constatadas situações de endividamento que pudessem comprometer o orçamento desses participantes, o que, segundo os autores, deve-se à educação universitária que “se asienta como el pilar que sostiene una socialización para el consumo apropiado” (*Ibid.*, p. 116).

O termo consumo apropriado pode estar relacionado a dois aspectos do consumo. O primeiro corresponde a consumir dentro do cabível no orçamento, a fim

de evitar o sobre-endividamento, e o segundo ao consumo consciente, que corresponde à ideia de preservação e manutenção não apenas das finanças e da economia, mas, principalmente do meio ambiente (SILVIA, ARAÚJO e SANTOS, 2012; SILVA, CHALVEL e MACEDO-SOARES, 2012).

Neste estudo investe-se em prática pedagógica em educação econômico-financeira que busque a tomada de consciência, no sentido piagetiano, a fim de promover o conhecimento da realidade e de si, resultando em ações harmônicas entre emoção e razão, contribuindo para que o indivíduo realize escolhas regidas pelo individualismo ético, no sentido steineriano, que visa, dentre outras coisas, o bem comum. Desse modo, as ações de consumo dos indivíduos se encaixariam no perfil do consumo consciente.

3.4 O papel da arte na educação econômico-financeira

Estudos de diferentes áreas e a partir de diferentes abordagens, realizados com crianças, adolescentes e mesmo com adultos, bem como as orientações internacionais e nacionais sobre a educação econômico-financeira, têm apontado para aspectos comuns da compreensão do mundo econômico e do comportamento de consumo, tais como: a importância de se respeitar os estádios do desenvolvimento cognitivo, a influência parental e social na socialização econômica, a importância da alfabetização ou educação financeira, a necessidade de formar cidadãos para o consumo consciente, a fim de garantir a estabilidade econômico-financeira pessoal, principalmente, a previdenciária, e a nacional, além da sustentabilidade ambiental. A importância da formação de educadores e professores para atuar na educação econômico-financeira também é destacada nos estudos. Importante ressaltar que, se o cartão de crédito é o maior facilitador de consumo, ele é, ao mesmo tempo, o maior causador do sobre-endividamento.

Investigações no campo da psicologia econômica estão em expansão na atualidade, principalmente as de abordagem comportamentalista, tendo como objeto o comportamento de consumo dos indivíduos. Os estudos piagetianos, no entanto, são fundamentais, uma vez que é imprescindível compreender como ocorrem paralelamente os processos de desenvolvimento da inteligência e a compreensão da realidade do mundo econômico. No que tange à educação de jovens e de adultos, a

partir da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, investe-se na possibilidade de elaboração e de desenvolvimento de prática pedagógica que contribua para levar os indivíduos da ação prática (irrefletida) à ação conceituada (tomada de consciência), considerando que essa depende do desenvolvimento das estruturas formais, que se iniciam, normalmente, no período da adolescência, por volta dos 11-12 anos de idade.

O processo de transformação da ação, em termos de educação econômico-financeira, tema deste estudo, refere-se não somente às questões de ordem cognitiva, à racionalidade. Se assim fosse, o desenvolvimento de tais estruturas e o acesso à informação bastariam para que resultar em ações conscientes de consumo. No entanto, sabe-se que o ser humano é movido tanto pelo racional, como pelo emocional, porém, não de forma harmônica, tendo a predominância ora da razão, ora da emoção em seu funcionamento cognitivo, principalmente nas questões financeiras.

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que a compreensão de conceitos tão complexos como os referentes às noções socioeconômicas necessita, além do alcance do estágio formal do desenvolvimento e do acesso à informação, que o conhecimento seja vivenciado. E, sabendo que o conhecimento implica transformação da ação, será somente com a tomada de consciência dos fatores externos e internos que atuam sobre a ação que a transformação poderá ser possível. Ressalta-se, no entanto, que, embora o alcance do estágio formal e o acesso à informação são indispensáveis, sem que haja uma reflexão, para além da ação prática que possibilita que o conteúdo da informação seja vivenciado, corre-se o risco de formar cidadão com discurso correto sobre o uso responsável do cartão de crédito e, continuando a agir em contradição à própria fala, incorrer em situação de sobre-endividamento, comprometendo sua receita pessoal e a familiar.

Desse modo, evidencia-se a pertinência da teoria de Steiner que, dentre outras coisas, destaca o papel da arte como instrumento de desenvolvimento do conhecimento e compreensão da realidade de si e do mundo. O uso da arte e da criatividade na educação não é novidade, porém, na maioria dos casos, arte e criatividade estão relacionadas apenas aos anos iniciais do ensino (SOUZA FILHO e ALENCAR, 2003) ou à educação especial, (OLEQUES, 2009; DUARTE e OLEQUES, 2009). Contudo, muitos estudos têm demonstrado que arte e criatividade

devem estar presentes no contexto educativo independentemente do grau de escolaridade ou faixa etária dos estudantes (MORAIS, ALMEIDA e MAIA, 2002; OLIVEIRA e STOLTZ, 2010; PISKE, STOLTZ e MACHADO, 2014; SCHLEDER e STOLTZ, 2014; STOLTZ, WEGER, 2012, 2015; VEIGA e STOLTZ, 2014), bem como na formação de professores, que se beneficiariam ao desenvolver sua criatividade e ao se envolver com a arte, sobretudo no que se refere ao autoconhecimento e ao conhecimento da realidade.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de enfoque qualitativo, inserida no campo do conhecimento social, tem como principal objetivo investigar prática pedagógica em educação econômico-financeira de adultos, inspirada nas teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner, voltada ao uso consciente de cartão de crédito.

Coerente com a proposta de Steiner de primeiro observar, depois conceituar, o enfoque qualitativo admite que se inicie a pesquisa sem uma teoria específica. Na pesquisa qualitativa, “o pesquisador começa examinando o mundo social e nesse processo desenvolve uma teoria coerente com os dados, de acordo com aquilo que observa...”, (ESTERBERG, 2002, *apud.*, SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 33). Na pesquisa qualitativa, distintas abordagens teóricas e metodológicas fundamentam a prática e as discussões, uma vez que, nesse enfoque, a pesquisa “não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado” (FLICK, 2009, p. 25).

De acordo com Creswell (1997) e Neuman (1994), citados por Sampieri; Collado e Lucio (2013), na pesquisa qualitativa o pesquisador tem possibilidade de obter um ponto de vista interno, uma vez que, na maioria dos casos, o pesquisador está inserido no fenômeno, mesmo que mantenha uma postura analítica de observador externo, podendo, inclusive, utilizar-se de variadas técnicas de pesquisa sem necessitar definir variáveis ou quantificar dados. O pesquisador que atua sob o enfoque qualitativo, segundo os autores, tem, em seu estudo, uma perspectiva dupla: analisa os aspectos explícitos, conscientes e evidentes, assim como os implícitos, inconscientes e subjacentes. Nesse sentido, a própria realidade subjetiva é objeto de estudo” (*Ibid.*, p. 35), sendo, ainda, capaz de trabalhar com paradoxos, incertezas, dilemas éticos e ambiguidade.

De acordo com os autores citados, entende-se que a pesquisa de enfoque qualitativo, admite subjetividade, uma vez que o pesquisador tem ciência de que suas crenças e valores fazem parte da realidade observada. O pesquisador tem participação explícita na pesquisa e a relação, tanto física, como psicológica, entre ele e o fenômeno é próxima, podendo haver envolvimento, uma vez que são interdependentes, influenciando um ao outro.

Este estudo, de caráter exploratório, insere-se na modalidade pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), a participação na pesquisa-ação pode ser caracterizada em, ao menos, quatro modos, a saber: por obrigação, em que os participantes participam por falta de opção ou por coação; por cooptação, quando o participante concorda em ou é persuadido a ajudar o pesquisador; por colaboração, quando participantes e pesquisador trabalham juntos como copesquisadores, tendo igualdade participativa, e por cooperação que, segundo o autor, corresponde à quando quem “coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado)” (TRIPP, 2005, p. 12).

Neste estudo é desenvolvida uma pesquisa-ação por cooptação, ou seja, “quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.” (*Id.*). Ressalta-se que se considera que os participantes foram cooptados, uma vez que, não haviam sido previamente informados ou consultados sobre o estudo e, apesar da não obrigatoriedade da participação na pesquisa para participar do curso, concordaram voluntariamente em participar desta. No entanto, não participaram da elaboração do curso ou do projeto de pesquisa, critérios da pesquisa-ação por colaboração.

Entretanto, além da participação voluntária e ativa na prática pedagógica, os participantes tiveram voz e vez em todo o processo de desenvolvimento do curso, bem como no processo avaliativo deste. No entanto, a responsabilidade pela elaboração e desenvolvimento da prática pedagógica e pelos demais afazeres necessários ao pleno desenvolvimento do curso e da pesquisa, buscando analisar o papel da prática pedagógica, a partir de dados obtidos com a participação de jovens e adultos, incluindo as observações objetivas e subjetivas restringiu-se a pesquisadora.

Este estudo teve sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da saúde/UFPR, sob o Parecer CEP/SD-PB.nº 1775298, na data de 14/10/2016.

4.1 Campo de estudo

Este estudo foi realizado em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos localizado em um bairro da cidade de Curitiba, Paraná. O CEEBJA oferece Ensino Fundamental (Fase II) e Ensino Médio, presencial, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio, mantido pelo Governo do Estado do Paraná, a partir do ano de 2006, conforme Resolução nº 3795/08. A escolha do local se deu por sua conveniência à coleta de dados, que se deu junto aos alunos da turma coletiva³ do módulo de Língua Portuguesa, período noturno.

4.2 Seleção dos participantes da pesquisa

Após contato com a equipe pedagógica do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA, e com a concordância em sediar o curso de extensão, a titular do módulo de Língua Portuguesa cede parte de sua carga horária. Obtida a concordância da instituição, da docente de turma e dos alunos e das alunas, a mediadora do curso e pesquisadora apresenta-se ao grupo, expondo os objetivos do curso e desta pesquisa.

Todos os alunos e alunas do coletivo, turma de Língua Portuguesa do período noturno, são convidados a participar da prática pedagógica em educação econômico-financeira, ofertada como curso de extensão, voltada ao uso consciente de cartão de crédito. Aos que concordaram em participar do curso e do estudo foi lido e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que, após esclarecimento de eventuais dúvidas, foi assinado pelos participantes e pela pesquisadora, ficando cada qual com sua cópia. No referido grupo não houve recusa em participar da pesquisa por parte dos alunos e das alunas, tampouco por parte da professora da turma que optou por participar também.

Desse modo, estando todos os alunos e alunas do Módulo Língua

³ A modalidade de Educação de Jovens e Adultos oferece ensino individual e em turmas coletivas. No primeiro caso, os alunos estudam em casa e são orientados individual e pontualmente. Na segunda, organizam-se turmas que frequentam os módulos de uma dada disciplina, sendo que, ao fim da carga horária da referida disciplina, realizam exames para possível aprovação.

Portuguesa do período noturno do CEEBJA de acordo em participar deste estudo, todos assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), que prevê que os dados e informações obtidos durante o curso podem ser utilizados para fins deste estudo, mantendo as identidades dos participantes em sigilo.

Quanto aos critérios de exclusão, não há restrição em relação ao sexo, à profissão, ou ao grau de escolaridade dos participantes, sendo requisito único, ser adulto – maior de 18 anos. A participação no estudo não acarreta bônus ou ônus aos partícipes, exceto eventuais despesas com deslocamento de/para o local de realização do curso.

4.3 Seleção da amostra

Uma vez que todos os alunos e alunas do módulo de Língua Portuguesa do CEEBJA, incluindo a professora, concordaram em participar do curso de extensão em educação econômico-financeira e desta pesquisa e, considerando o direito a voz e vez dos participantes, todos os dados e materiais produzidos e obtidos durante o curso tais como, falas, imagens, dados observacionais, dentre outros, de todos os partícipes foram utilizados na pesquisa, independentemente do grau de participação, da idade, sexo ou escolaridade, sempre salvaguardando suas identidades. As reproduções das falas e escritas dos participantes é identificada, neste estudo, com o nome fictício escolhido por cada partícipe, seguido de sua idade entre parênteses.

Participaram deste estudo 23 adultos, sendo 14 mulheres e 9 homens, com idades entre 19 e 50 anos. A idade média das mulheres é de 32 anos e dos homens é de 26 anos.

A escolha por adultos de um CEEBJA se deu por entender que estes, apesar de já inseridos e ativos no mundo socioeconômico, por motivos variados, encontram-se em situação de defasagem escolar, estando vulneráveis às armadilhas do acesso ao crédito e ao sobre-endividamento.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Após concordância em participar do curso e da pesquisa e, estando os TCLE's assinados, a coleta de dados foi realizada por meio do desenvolvimento da prática pedagógica propriamente dita, desenvolvida como curso de extensão e aprovado pelo Comitê de Extensão do Setor de Educação e pelo Comitê Assessor de Extensão – CAEX – da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob o título de: *Educação econômico-financeira de adultos: o caso do uso de cartão de crédito*, realizado junto à turma do coletivo do módulo de Língua Portuguesa, período noturno, de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA – de Curitiba.

Com o consentimento das partes envolvidas, os encontros foram gravados em áudio e registrados em diário de campo pela pesquisadora e mediadora do curso. Para o registro em áudio, foram distribuídos três gravadores pela sala onde aconteceram os encontros, sendo que todos estavam cientes dos mesmos e de suas localizações. O uso de múltiplos gravadores tem como intento, evitar a interrupção das gravações, em caso de falta de bateria ou falha do equipamento, e oportunizar a audição mais precisa das falas dos partícipes, conforme localizados na sala.

O curso foi desenvolvido em quatro encontros, ocorridos nos dias 22, 23, 28 e 29 de novembro de 2016. O plano de atividades do curso foi elaborado tendo como fundamentação teórica as teorias do desenvolvimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner.

O método clínico piagetiano (PIAGET, 1979/1926; DELVAL, 2002), utilizado em entrevistas e provas, com ou sem o apoio de materiais, é fundamental para, a partir das falas dos partícipes, elaborar novas questões que oportunizem compreender como os indivíduos elaboram e organizam seu pensamento. Por se tratar de um método flexível, o pesquisador pode conduzir as atividades práticas buscando sempre elucidar a maneira como o participante constrói suas representações, visando tornar claras e conscientes suas explicações. Busca-se conhecer as perspectivas e a ótica dos participantes, desvelando as prioridades, os significados, as emoções e demais aspectos subjetivos e resultantes da interação entre os demais partícipes do grupo, relacionados ao objeto de estudo (SAMPLERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Na obra *A representação do mundo na criança*, Piaget (1979/1926), descreve o método clínico como procedimento de coleta de pesquisa e apresenta as prováveis variações nas respostas dos participantes. Na referida obra, Piaget classifica e descreve cinco tipos característicos de respostas, a saber: *não importismo*, que ocorre quando o participante não demonstra interesse em responder às questões, ou responde de qualquer maneira, o que, para o autor, pode significar uma tentativa estratégica de fuga do conflito cognitivo; *fabulação*, quando a resposta é fabulosa e, muitas vezes, nem o próprio participante acredita no que diz; *crença sugerida*, quando o participante busca dar respostas ou agir em conformidade com o que ele acredita que o pesquisador quer ouvir; *crença desencadeada*, quando, a partir da reflexão originada pelas questões propostas pelo pesquisador, as respostas do participante resultam de raciocínio próprio, e; *crença espontânea*, respostas dadas de modo imediato e naturalmente.

Para Piaget (1979/1926), o pesquisador deve levar em consideração que as respostas dos tipos *crença sugerida* e *crença desencadeada* não correspondem ao pensamento do indivíduo, mesmo que, no caso das respostas tipo *crença desencadeada*, já apresente certo resquício de interação com o objeto a ser estudado. No caso de respostas tipo *crença desencadeada*, o pesquisador deve avaliar sua conduta no momento da intervenção e ter habilidade para distinguir as respostas que correspondem ao pensamento dos participantes das sugeridas pelas questões do pesquisador, considerando que, neste tipo de resposta, também há características do pensamento próprio do indivíduo uma vez que este utiliza-se do conhecimento que já possui para formular suas respostas. Para o caso de obtenção de respostas tipo *crença espontânea*, o pesquisador precisa investigar, realizando outras perguntas, se tratam-se de respostas elaboradas no momento da intervenção ou se já haviam sido formuladas anteriormente pelo participante. Ressalta-se que, apesar do trabalho de Piaget focar o desenvolvimento do pensamento de crianças e adolescentes, é igualmente possível encontrar respostas de quaisquer desses tipos em estudos com adultos.

O método clínico permite que, além do desenvolvimento de tarefas e da elaboração de questões gerais, o pesquisador realize novos questionamentos e utilize contrassugestões que podem oportunizar que elementos contraditórios à fala dos indivíduos sejam explicitados, a fim de verificar se o mesmo mantém sua opinião

ou se contradiz. Por exemplo, se o participante afirma que o crédito ofertado por meio de cartão deve ser utilizado apenas em situações extremamente necessárias e inevitáveis, diz-se a ele que um outro participante havia dito que o cartão de crédito é a melhor maneira de se obter tudo o que quiser, sem ter dinheiro na hora e podendo pagar parcelado. Então, pergunta-se ao participante se ele concorda ou não com o que disse o outro participante. Desta maneira é possível observar se há contradição nos argumentos do participante.

A contrassugestão também é utilizada em outros métodos para a reconstrução das teorias subjetivas, de Scheele e Groeben (1988), citados por Flick (2009), em que as teorias apresentadas pelo indivíduo são colocadas em “verdadeira oposição temática”, a fim de “reexaminar criticamente essas noções à luz de alternativas concorrentes” (*Ibid.*, p. 149). A ampliação das questões durante a realização do estudo permite compreender como os participantes constroem e organizam o pensamento, sendo possível investigar se as ações, descritas por eles, correspondem ao conhecimento que apresentam em seus discursos. Desse modo, busca-se prevenir o risco, apontado por Bauer e Gaskell (2002), e observado por Piaget (1979/1926), em relação aos dados informais coletados por meio de entrevistas, uma vez que, segundo os autores:

O problema surge quando os entrevistados dizem o que pensam que o entrevistador gostaria de ouvir. Devemos reconhecer falsas falas, que podem dizer mais sobre o pesquisador e sobre o processo de pesquisa, do que sobre o tema pesquisado. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 21).

Resumindo, o método clínico piagetiano, adotado para a realização da coleta de dados desta pesquisa, trata-se de uma importante ferramenta de coleta e análise de dados, uma vez que se trata de um método “que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas” e, cuja “essência é a intervenção sistemática do pesquisador em função do que o participante vai fazendo ou dizendo. [...] O pesquisador, mediante suas ações e suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o indivíduo representa a situação e organiza sua ação” (DELVAL, 2002, p. 12). Sendo assim, o método clínico faz-se pertinente na elaboração e desenvolvimento desta prática pedagógica, uma vez que entende o papel do mediador como um inquiridor que busca, respeitando o conhecimento que os

indivíduos possuem, e por meio de novos questionamentos e contrassugestões (PIAGET, 1997/1926; DELVAL, 2002; FLICK, 2009), contribuir para a reflexão refletida, ou seja, refletir sobre a reflexão, o pensar sobre o próprio pensar, fundamental à transformação da ação (PIAGET, 1977, 1978; STEINER, 2000, 2004).

Na prática pedagógica, além do uso de recursos audiovisuais e dos momentos de diálogo e discussão, os participantes são convidados a expressar, em diferentes momentos do curso e de forma individual ou em equipes, a partir das múltiplas formas de expressões artísticas, escolhidas por eles, suas experiências com o uso de cartão de crédito. Os participantes são orientados a refletir sobre questões como: Qual o significado do cartão de crédito para mim? e, então, produzir suas próprias criações artísticas. Os participantes representam artisticamente situações reais de uso indevido ou não, de cartão de crédito, vivenciadas por eles próprios ou situações das quais tenham tomado conhecimento, a partir de experiências de pessoas próximas ou de outrem.

Há possibilidade de alguns riscos relacionados a este estudo, tais quais o de constrangimento e de desconforto em desenvolver atividades de produção artística. Ressalta-se que houve a possibilidade de suspender ou encerrar a pesquisa caso houvesse a impossibilidade de realização do curso por falta de participantes ou caso esses não se sentissem à vontade em participar deste estudo.

4.4.1 Plano de atividades do curso de extensão

EDUCAÇÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA DE ADULTOS: O CASO DO USO DE CARTÃO DE CRÉDITO

4.4.1.1 Objetivos

- Contribuir para a construção de conceitos econômico-financeiros.
- Oportunizar a reflexão sobre o uso de crédito.
- (Re)conhecer, a partir das múltiplas formas de expressão artística, os processos pessoais e sociais envolvidos no uso do cartão de crédito.
- Contribuir para o controle das finanças pessoais.
- Contribuir para a transformação da ação de consumo.

4.4.1.2 Conteúdos

- Conceitos referentes ao mundo socioeconômico.
- Noção de lucro.
- Processos de produção.
- Relação entre preço de custo e de venda.
- Surgimento e produção de dinheiro e do cartão de crédito.
- Funcionamento dos sistemas bancário e de financiamento.
- Relação entre a economia e finança pessoais, locais, nacionais e internacionais.
- Relação entre consumo e meio ambiente e demais conceitos referentes à educação econômico-financeira.

4.4.1.3 Pré-requisitos

Ter mais de 18 anos de idade e ser usuário de cartão de crédito bancário ou de qualquer estabelecimento comercial (lojas de departamento, hipermercados...).

4.4.1.4 Número de participantes

Máximo: 30 participantes.

4.4.1.5 Materiais

- Datashow
- Multimídia
- Notebook*
- Lápis preto* (30 unidades)
- Borracha* (5 unidades)
- Lápis de colorir (5 caixas com 12 cores)
- Giz de cera* (5 caixas com 15 cores)
- Guache* (1 caixa com 12 cores)
- Pincéis* (10 unidades de diferentes tamanhos)
- Massa de modelar* (2 caixas com 12 cores)
- Papel sulfite* (100 folhas)
- Cartolina* (5 folhas com cores variadas)

* materiais disponibilizados pela mediadora/pesquisadora

4.4.1.5 Cronograma do curso

PRIMEIRO ENCONTRO

- Apresentação da mediadora.
- Apresentação dos participantes.
- Curto relato da pesquisa que originou o curso.
- Apresentação dos objetivos do curso.
- Convite para participação na pesquisa.
- Leitura e assinatura dos TCLE's (somente os que concordarem em participar da pesquisa).
- Apresentação de imagens de grandes marcas, objetos de desejo, imóveis, veículos de transporte, alimentos, viagens...
- Individualmente: representação livre (desenho, pintura, massa de modelar, música...): O que o cartão de crédito representa para mim?.
- Apresentações e descrições das produções individuais.
- Relações entre a representação pessoal e as representações dos demais.
- Reflexão e discussão sobre o surgimento do dinheiro e do cartão de crédito.
- Retomada e avaliação das atividades do dia.
- Informações prévias sobre os conteúdos do próximo encontro (funcionamento dos sistemas bancários e de financiamento).

SEGUNDO ENCONTRO

- (Re)apresentação da mediadora (no caso de novos participantes).
- (Re)apresentação dos participantes (no caso de novos participantes).
- (Re)apresentação dos objetivos do curso (no caso de novos participantes).
- Retomada das atividades e conteúdos do encontro anterior (origem do dinheiro e do cartão).
- Em equipes: cada integrante da equipe deverá relatar aos demais uma situação que ele ou ela tenha vivenciado o uso positivo (satisfação pela obtenção de algo, viagem...) ou negativo (arrependimento, endividamento...).
- Após todos os relatos, a equipe deverá escolher uma das situações para ser dramatizada.
- Preparar apresentações.

- Apresentações das dramatizações.
- Relacionar as cenas dramatizadas às experiências pessoais, destacando semelhanças e diferenças.
- Reflexão e discussão sobre o funcionamento dos sistemas bancários e de financiamento.
- Retomada e avaliação das atividades do dia.
- Para o próximo encontro, sair a campo para observação do comércio local, com livre opção de compras e filmar ou descrever ações próprias ou de terceiros (orientação para descrição pura).
- Informações prévias sobre os conteúdos do próximo encontro (funcionamento dos sistemas bancários e de financiamento).

TERCEIRO ENCONTRO

- Retomada das atividades e conteúdos do encontro anterior (funcionamento dos sistemas bancários e de financiamento).
- Descrição, por meio de vídeos ou relatos orais ou escritos, dos acontecimentos relacionados aos processos de compra e de venda, vivenciados e/ou observados, durante a saída a campo (descrição pura).
- Individualmente: representação (desenho, pintura, massa de modelar, música...) do: Meu objeto de desejo.
- Apresentações e descrições das produções individuais
- Reflexão sobre o que “meu objeto de desejo” significa para mim.
- Reflexão sobre os passos/meios de conseguir “meu objeto de desejo”.
- Reflexão e discussão sobre o processo de produção do “meu objeto de desejo” (matéria-prima, industrializado, manufaturado, artesanal...).
- Reflexão e discussão sobre o processo de obtenção de lucro (vender mais caro ou em maior quantidade? diferença entre preço de compra e preço de venda).
- Reflexão e discussão sobre o processo de produção e preço final de venda (custo, mão de obra, valor de mercado, lucro), por meio de expressões artísticas de livre produção.
- Retomada e avaliação das atividades do dia.
- Informações prévias sobre os conteúdos do próximo encontro.

QUARTO ENCONTRO

- Retomada das atividades e conteúdos do encontro anterior (processo de produção, processo de obtenção de lucro).
- Assistir integral ou parcialmente o filme “Os delírios de consumo de Becky Bloom” (Confession of a Shopaholic – 2009).
- Refletir e discutir sobre a relação da personagem com seus cartões de crédito e comportamento de consumo e suas implicações em sua vida pessoal e profissional.
- Relacionar com suas vivências pessoais, destacando semelhanças e diferenças.
- Individualmente: representação livre (desenho, pintura, massa de modelar, música...): Como foi minha vivência com atividades artísticas nesta discussão sobre educação econômico-financeira e uso de cartão de crédito?
- Apresentações e descrições das produções individuais.
- Relações entre a representação pessoal e as representações dos demais.
- Relação entre a economia e finança pessoal, local, nacional e internacional
- Relação entre consumo e meio ambiente e demais conceitos referentes à educação econômico-financeira.
- Retomada e avaliação geral

4.4.1.6 Observações

Trata-se de um planejamento flexível, uma vez que as atividades planejadas podem, por conta do número e do perfil dos participantes (que até o início do curso não são conhecidos), sofrer mudanças na ordem de realização dos encontros, ou de qualquer natureza considerada necessária ao bom andamento e aproveitamento do curso. Sendo que cada um dos encontros tem por objetivo oportunizar a reflexão, a partir de ações práticas de cada participante, sobre os conceitos do mundo socioeconômico, principalmente aos relacionados ao uso do cartão de crédito.

As atividades foram elaboradas tendo como fundamentação teórica, as teorias do desenvolvimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner, desse modo, buscase, em cada encontro, realizar atividades que promovam a ativação das estruturas cognitivas do estágio operatório formal do desenvolvimento piagetiano, passando,

primeiramente, pela ativação das estruturas de estádios anteriores (sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto). Para tanto, serão oportunizados momentos de observação, descrição, vivência, representação, reflexão e elaboração de hipóteses, por meio da utilização das múltiplas expressões artísticas, tendo a arte como meio de expressar-se, bem como de conhecer a realidade e a si mesmo, conforme prevê a teoria steineriana.

Os participantes, adultos que, em tese, já alcançaram o estágio formal do desenvolvimento ou encontram-se em seu processo de consolidação, poderão, em áreas em que não tenham exercido a ação reflexiva, atuar a partir da ativação de estruturas de estádios anteriores, notadamente no que tange ao processo de compra com cartão de crédito. Comumente os participantes tendem a realizar ações de compra de modo irrefletido, agindo motivados pelo impulso, vontade, desejo. E, sem que percebam como, acabam entrando em situação de endividamento e, em casos mais graves, de sobre-endividamento, comprometendo o orçamento pessoal e ou familiar.

Dito isso, e tendo, como intenção alcançar os objetivos propostos no curso e neste estudo, as atividades diárias foram elaboradas a fim de que, a partir de ações práticas e ou de sensibilização, passando por momentos de representação simbólica e de elaboração de relações, sejam ativadas as estruturas cognitivas operatório-formais. Tem-se como foco a tomada de consciência dos fatores internos e externos envolvidos no uso do cartão, promovendo, a partir do conhecimento da realidade e de si, ações transformadas e fundamentadas pelo individualismo ético.

Atividades como a saída a campo, a observação e descrição puras das próprias ações e do entorno têm, como base teórica, a ideia steineriana de que, para conhecer é preciso primeiramente observar, sem pré-julgamentos. Por outro lado, a concepção piagetiana de estágio sensório-motor, em que os primeiros esquemas são os instintos e reflexos, e a inteligência está limitada à ação prática e as ações são movidas pela busca da satisfação, do prazer, sem normatizações (anomia), pode ser comparada às ações dos indivíduos que buscam satisfazer seus desejos e impulsos por meio de aquisições, muitas vezes supérfluas, sem levar em consideração os motivos, meios e consequências de seus atos para si e para o mundo.

As atividades de produção criativo-artísticas têm o intuito de oportunizar momentos de representação – simbolismo e de imitação – características do estágio pré-operatório e de se expressar e se relacionar com o mundo e consigo como co-criador, no sentido steineriano. Em seguida, são propostas atividades de discussão e de elaboração de relações entre o que foi vivenciado em sala e a realidade de cada um, considerando a capacidade de conservação e de reversibilidade do pensamento operatório concreto.

Só então serão propostos momentos de elaboração de hipóteses sobre a produção de produtos, a função do dinheiro e do cartão de crédito na economia pessoal, local e global, a relação entre consumo, mão de obra, desenvolvimento, planejamento do futuro – mudança de hábito de consumo, poupança, previdência, consumo consciente e sustentabilidade, característicos do estágio operatório formal do desenvolvimento cognitivo, numa tentativa de aproximação com o que Steiner denomina de ações fundamentadas pelo individualismo ético.

Resumidamente, em cada encontro, serão desenvolvidas atividades que, passando pelos estágios do desenvolvimento humano, possam conduzir os participantes à tomada de consciência – conscientização e autoconscientização – e consequente transformação da ação. No entanto, destaca-se que o processo de tomada de consciência, bem como o de desenvolvimento do individualismo ético, são processos que envolvem todo um preparo que vai desde o desenvolvimento orgânico e cognitivo a processos mais elaborados de observação, conceitualização analítica e sintética, introspeção e inter-relações, podendo levar uma vida toda e até mesmo, não ser alcançado plenamente em todos os âmbitos da vida cotidiana.

Ressalta-se a emergência na elaboração de práticas pedagógicas que oportunizem a percepção e reflexão sobre o quanto o ser humano é levado a agir irrefletidamente, movido pelo desejo de consumo que, na maioria das vezes, é inculcado pelo meio social e ou pela busca da satisfação físico-orgânica – prazer, imagem pessoal... e, quando se depara com a frustração, muitas vezes, culpabiliza a sociedade, a política, a falta de sorte, dentre outros fatores externos, ou passa a acreditar que sua frustração é recorrente de seu fracasso pessoal. Para tanto, tem-se na integração ciência e arte um instrumento de desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, de acesso ao ser integral, e a possibilidade de, por meio do

desenvolvimento da vontade, não ser submetido ao consumo e ao uso desenfreado do cartão de crédito.

Lembrando que, respeitando os critérios de inclusão – ser maior de 18 anos e usuário de cartão de crédito - todos são convidados a participar e têm direito a cancelar sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem que isto acarrete ônus ou bônus ao participante ou à pesquisadora.

4.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados analisados nesta tese correspondem aos materiais coletados durante os quatro encontros para a realização da prática pedagógica, ofertada como curso de extensão: “Educação econômico-financeira de adultos: o caso do uso do cartão de crédito”, aos 22 alunos e à docente do módulo Língua Portuguesa, período noturno, do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA – em Curitiba, Paraná, Brasil. Tais materiais são oriundos dos áudios obtidos por meio de três gravadores distribuídos na sala em que se deu o curso, das produções elaboradas pelos participantes, bem como das anotações e observações da pesquisadora e mediadora do curso.

Com a retomada dos dados, a análise das anotações, da revisão de notas, foi feita a descrição do contexto a fim de “encontrar ‘padrões’, tendências’, ‘explicações’, a ligar fatos, gerar hipóteses e/ou testá-las e formular novas questões de pesquisa” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006, p. 507).

Um das principais características do enfoque qualitativo é permitir que sejam elaboradas, caso necessário, novas perguntas e hipóteses durante todo o processo, antes, durante ou após coleta e análise dos dados. Esse enfoque permite, ainda, que os processos de seleção da amostra, de coleta e análise dos dados sejam realizados quase que simultaneamente (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013), o que tende a enriquecer a qualidade dos dados obtidos,

A análise dos dados obtidos com o uso do método clínico “pode ser realizada com diferentes *níveis de profundidade*”, *no entanto*, o mais interessante para analisar os dados é encontrar tendências gerais na forma de representar uma parcela da realidade (...) e a evolução do pensamento”, estabelecer categorias (DELVAL, 2002). Para tanto, é necessário que os dados – observações, descrições,

anotações, planilhas, protocolos – sejam revistos repetidamente buscando similaridades e diferenças, identificando “estruturas comuns” nas repostas dos indivíduos (*Ibid.*, p. 169). Segundo Piaget (1979/1926, p. 28), “a uniformidade das respostas de uma mesma idade média”, chegando “à mesma representação de um determinado fenômeno (...), ocorre aí um primeiro sinal a favor da originalidade desta crença”. Neste estudo, além dos padrões nas representações dos participantes em relação ao mundo econômico, mais precisamente sobre o uso de cartão de crédito, são analisados os limites e possibilidades da prática pedagógica, elaborada e desenvolvida com fundamentos das teorias de Piaget e Steiner, a partir da análise dos padrões, tendências, nas expressões e envolvimento dos partícipes.

Como já explicitado, análise dos dados deste estudo deu-se a partir da transcrição dos áudios gravados nos quatro encontros⁴ e das observações e anotações da pesquisadora referentes ao desenvolvimento das atividades, da participação e envolvimento dos participantes e de suas próprias ações. Ressalta-se que, a fim de garantir o direito à voz e vez de todos os que gentilmente concordaram em participar do curso e deste estudo, reproduções – imagens e áudios – são expostas exatamente como produzidas pelos partícipes, salvaguardando suas identidades a partir da utilização de nome fictício por estes definidos, seguidos por suas idades entre parênteses.

Após leituras prévias das transcrições dos encontros, para familiarização com o material, são realizadas repetidas leituras buscando identificar e anotar tendências e ou regularidades que, posteriormente, dão origem às primeiras categorias que podem, ou não, ser agrupadas em novas categorias, sempre relacionadas ao objetivo e à hipótese deste estudo e em consonância com a análise dos dados proveniente das observações e anotações da pesquisadora. E, após definidas as categorias, estas são validadas por especialistas (DELVAL, 2002). Neste trabalho são categorizados os dados oriundos do desenvolvimento da prática pedagógica, objeto deste estudo, e também as representações dos participantes sobre o uso de cartão de crédito.

⁴ Íntegra das transcrições apresentadas no capítulo 5 deste estudo.

5. O CURSO

5.1 O primeiro encontro

O primeiro encontro aconteceu no dia 22 de novembro de 2016, terça-feira, com a participação de 20 alunos e a docente do turno da noite do módulo de Língua Portuguesa de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA, em Curitiba. O primeiro encontro foi também o momento de conhecer o espaço físico do curso. Trata-se de uma sala de, aproximadamente 15m², mais ou menos, com cerca de 25 carteiras e mesas escolares, duas mesas grandes, uma estante e uma TV com entrada USB. O equipamento multimídia foi gentilmente cedido pela equipe pedagógica do CEEBJA e, por não haver local adequado, a projeção foi feita na parede, entre duas colunas, o que dificultou razoavelmente a visualização a partir de certos pontos da sala. Também foi necessário mudar a configuração da disposição das carteiras. O ideal seria que os participantes sentassem formando um círculo, oportunizando a visualização da projeção e evitando que se sentassem de costas para os colegas, mas, por conta do espaço, ficaram dispostos em três a quatro fileiras em semicírculo, de frente para a parede lateral, exigindo que a pesquisadora se colocasse em posição lateral aos participantes, uma vez que, caso se posicionasse à frente dos mesmos, obstaría a projeção. A arrumação da sala contou com a gentil ajuda da professora da turma e de um dos participantes.

Ao aguardar a chegada de todos, uma das participantes, ao ler o título do curso, durante o teste do equipamento, “Educação econômico-financeira de adultos: o caso do uso de cartão de crédito”, questiona: “*O que é curso de cartão?*”. Outros participantes, ao chegarem, também demonstram curiosidade e interesse em relação ao curso. Um dos participantes comenta: “*Curso diferente. Coisa boa!!!*”.

Inicialmente, a pesquisadora se apresenta, faz um breve relato sobre a razão de sua presença ali e solicita permissão para registrar, em áudio, as atividades do dia. Com a permissão de todos, três aparelhos gravadores são ligados e deixados em três regiões diferentes da sala, a fim de garantir a audibilidade, sendo um à entrada da sala, outro ao fundo e outro entre o grupo. Em seguida, a pesquisadora detalha o tema da pesquisa e do referido curso, esclarecendo que a participação no curso não implica, necessariamente, a participação na pesquisa.

Então, é passada uma lista de presença para que todos possam informar dados como nome completo, contato e CPF, necessários a emissão do certificado de participação. Enquanto a lista é preenchida pelos participantes, a pesquisadora aproveita para agradecer à professora, aos seus alunos e a toda equipe pedagógica do CEEBJA. Na continuidade, o TCLE é entregue, em duas vias, aos participantes. A pesquisadora faz a leitura do TCLE, que, após esclarecimento de eventuais dúvidas, e com a concordância de todos em participar da pesquisa, é assinado e devolvido à pesquisadora.

Dando continuidade, a pesquisadora apresenta breve relato sobre sua formação acadêmica e como nasceu seu projeto de pesquisa de doutorado. Então, convida os partícipes a apresentarem-se. Para tanto, desenvolve uma dinâmica em duplas, em que cada um deve fazer até três perguntas ao outro, buscando constatar se seria viável, ou não, emprestar dinheiro a este, a fim de conhecer um pouco do perfil de gerenciamento financeiro de cada um. Nesse momento alguns participantes solicitam a troca de lugar do gravador que se encontra em meio ao grupo, a fim de evitar a gravação de suas “besteiras” (termo utilizado pelos mesmos). Durante a atividade e em meio aos diálogos o clima é de descontração e muitas risadas são ouvidas. A segunda fase corresponde à apresentação, propriamente dita, dos participantes. A pesquisadora os convida a apresentarem a pessoa com quem conversaram, solicitando que relatem seu nome e, se após essa breve conversa, emprestariam dinheiro a ele ou a ela, e o porquê.

Carlos (43): *Eu emprestaria pra Rafaela porque ela não gasta mais do que ganha. (...) O cartão ilude porque a pessoa acha que tem dinheiro, dá um limite lá e daí a pessoa se afunda.*

Rafaela (44): *Eu emprestaria por que ele [Carlos] pensa como eu. (...) A pessoa entra no cartão porque eles dão um limite lá, eles pensam que esse dinheiro é seu e o qual não é... Daí, tá bom porque eles dividem depois, vira bola de neve.*

Sofia (38): *A Flor de Liz, ela gasta só o que ela tem, ela gasta dentro do limite dela.*

Flor de Liz (43): *A Sofia, ela gasta mais do que ela ganha. Agora que ela está conseguindo se policiar um pouco. Precisa se controlar um pouco. Eu emprestaria.*

Astolfo (29): *Eu não emprestaria dinheiro para o Mario porque ele não tem filhos, não tem mulher [risos], então, ele não tem despesas. Pode trabalhar e juntar dinheiro.*

A pesquisadora questiona os participantes sobre o que levam em consideração ao decidirem se devem ou não confiar em alguém para emprestar dinheiro. Os comentários são os mais variados, desde verificar com o que a pessoa iria gastar o dinheiro até justificativas como, se for uma pessoa conhecida, como pai, mãe, irmão ou irmã, enfim, alguém do quadro de relacionamento, não teriam problemas em confiar e emprestar dinheiro ou cartão de crédito. A pesquisadora questiona o que estariam levando em conta para afirmarem que emprestariam dinheiro ao colega. A maioria das respostas é baseada em depoimentos que ouviram dos pares durante a dinâmica.

Godofredo (19): *Ela é a Lúcia e eu perguntei para ela se ela consegue economizar o salário dela e ela disse que não consegue, mas, mesmo assim, eu emprestaria dinheiro para ela porque eu confio nela.*

Tom (25): *Eu emprestaria para o Neno porque ele é um cara bem centrado, assim, né? Eu até fiz uma pergunta pra ele, porque ele começou a trabalhar com 14 anos, daí eu perguntei: 'Com 17 anos você já tinha um dinheiro guardado. Então, o que você compraria? Daria entrada numa casa ou compraria um carro? Ou uma moto?', e ele me respondeu que ele comprou um carro. Essa é a maior burrice que um jovem faz. É uma atitude errada assim, digamos, financeiramente, entendeu? Então, se ele fosse mais novo, eu não emprestaria, mas agora, eu... [risos].*

Maria (46): *Emprestaria, se tivesse, mas, como não tem dinheiro... [risos]*

Bete (50): *Emprestaria dinheiro para a Maria porque ela falou que ela só emprestou dinheiro no banco uma vez na vida dela, quando foi uma necessidade muito grande, né? Foi doença, né? Foi doença? Ah, casamento! Foi casamento. Mas, assim, ela só usa o cartão de débito. Não usa o de crédito, então...*

Em meio às apresentações, mais duas participantes chegam, então a pesquisadora explica a dinâmica e pede que elas se apresentem e digam se as pessoas poderiam emprestar dinheiro a elas e porquê?

Vitti (38): *Ah, no momento não tem ninguém me emprestando dinheiro.*
[risos].

Pesquisadora: Mas, você controla bem suas finanças...?

Vitti (38): *Ah, eu controlo, mas eu sou meio compulsiva.* [risos] [inaudível]
...gasto mais do que ganho, daí faço um empréstimo, assim, no banco. Por que se eu for depender de alguém... Não tem ninguém pra me emprestar...

Pesquisadora: Só o banco...?

Vitti (38): *Só o banco mesmo. E depende do* [inaudível] *do banco, ainda.*
[risos].

Rosa (30): *Eu sou bem controlada, assim. Não gasto mais do que eu ganho.*

Neste momento, a pesquisadora pergunta ao grupo se alguém tem o hábito de controlar os gastos e, se sim, como o faz. As participantes Rosa (30) e Rafaela (44) afirmam que têm todas as despesas do mês anotadas para não perderem o controle de suas contas.

Realizadas as apresentações, a pesquisadora, após a reorganização do espaço, mais uma vez para garantir que todos possam visualizar a projeção, inicia a apresentação do curso de extensão. Para tanto, faz breve relato do caminho percorrido até ali, apresentando resultados da pesquisa de mestrado que originou a problemática de sua tese, apresentando exemplos das falas daqueles participantes, a fim de observar se haveria, ou não, identificação destes com aquelas. Antes de apresentar cada tema, a pesquisadora, busca conhecer a opinião dos participantes.

Assim, conforme o tema tratado, os participantes trazem relatos de experiência própria, como quando um participante, não identificado no áudio, afirma que nem estava pensando em ter cartão de crédito, mas, ao realizar compras em uma loja, esta lhe ofereceu cartão e ele aceitou. Ou quando versam sobre as vantagens, ou não, de comprar à vista e uma das participantes, também não identificada, afirma que acha difícil economizar e juntar todo o valor, então, ela

prefere comprar as coisas para a casa dela, como geladeira, fogão, dentre outras, parceladas no cartão de crédito. Quando o tema trata do controle dos gastos, a participante Rafaela (44) afirma fazer uma planilha no computador, onde anota todas as despesas “*para saber quanto ainda tem para gastar, livre, para ir ao cinema, essas coisas assim.*”. Quanto ao pagamento do valor mínimo ou parcial, da fatura do cartão, os participantes relatam que é mais vantajoso pagar, posteriormente, os juros cobrados, a ter o nome negativado, ou seja, ficar sem crédito. Quanto às vantagens e desvantagens das financeiras em relação ao uso do cartão de crédito e diferentes formas de pagamento, de acordo com os participantes, as financeiras sempre ganham, independentemente da forma como o cartão é utilizado ou as faturas são pagas.

Em relação à questão do limite de crédito, a maioria dos participantes não demonstra conhecer como esse valor é determinado.

Zé do Caixão (21): Eu, quando fiz estágio no TJ [Tribunal de Justiça], eu tinha o cartão do [cita o nome de uma instituição bancária], eu recebia 600 [Reais] e eles liberaram lá, um limite de 1.500, só que eu nunca tirei. Daí, quando eu saí do TJ, como eu não tirei férias, nem nada, você sabe que vem tudo de uma vez só, né? Eles aumentaram o limite. De 1.500 para 3.500 na hora que caiu o dinheiro na conta. Levou uns vinte dias, eu recebi uma cartinha dizendo que tinham aumentado o limite.”.

Quando questionados se consideravam o uso de cartão de crédito como salvação ou perdição, a maioria afirma considerar o cartão como fonte de salvação, principalmente em casos de emergência. A pesquisadora questiona se, em nenhum momento, o cartão havia sido fonte de perdição, então, as participantes Bete, de 50 anos de idade e Lúcia, de 39 anos de idade, respondem que já havia sido, mas que hoje não é mais porque, segundo ambas, aprenderam a usar.

Quando questionados se recomendariam a aquisição de cartão de crédito aos amigos, também houve semelhança com as respostas obtidas na pesquisa de mestrado, uma vez que a maioria dos participantes afirma que recomendaria, dependendo do amigo, caso fosse uma pessoa controlada. A pesquisadora

pergunta, se há diferença em relação a saber usar o crédito ofertado via cartão dependendo da idade do usuário.

Tom (25): *Depende do perfil da pessoa...*

Rafaela (44): *Depende de quem paga a fatura.*

Então, a pesquisadora pergunta aos participantes se eles acreditam que as financeiras e operadoras de cartão de crédito obtêm lucro e, caso sim, de onde vem esse lucro. A maioria dos participantes afirma que o lucro provém da cobrança de juros, mesmo que não compreendam bem os processos de cálculo e de cobrança destes.

Carlos (43): *Faz parte ter prejuízo também, né? Que nem aquelas pessoas que entram na justiça. Tipo, a pessoa deve quinze mil reais para o banco lá, para a [cita o nome de uma instituição financeira], daí entra com uma ação lá, com advogados e paga, de quinze, paga seis.*

Bete (50): *Paga o justo. Porque o outro é abusivo.*

Na continuidade, a pesquisadora apresenta os objetivos do curso, reforça o convite e os termos para participação no curso e na pesquisa e libera a turma para o intervalo, informando que terão uma atividade prática, a seguir. Durante o intervalo assina as vias dos TCLEs que serão devolvidas aos participantes e esclarece eventuais dúvidas dos participantes que chegaram após o curso ter iniciado.

Ainda durante o intervalo, a pesquisadora dialoga com a professora da turma para conhecer melhor a metodologia do CEEBJA. Descrevendo o método e explanando sobre a turma e sua primeira impressão sobre o curso, a professora comenta: *Eu vi coisas que nunca acontecem com colegas aqui dentro da sala. Eles estão tão empolgados, tão participativos... Também, são assuntos assim que, né? Que nunca...* E acrescenta: *Lá em casa eu tenho um só [cartão] que é só para o caso de necessidade, alguma emergência.* A professora é interrompida pela chegada de uma das pedagogas da equipe do CEEBJA que comenta: *Vocês aí aprendendo a como não gastar e a gente lá, conversando sobre panela elétrica, secador... [risos]*

Com o término do intervalo e o retorno dos participantes, a pesquisadora, após entrega da via do TCLE a cada um dos participantes presentes, inicia o curso de extensão com a projeção de imagens de grandes marcas relacionadas a carros, perfumes, roupas, redes de televisão, dentre outras, que comumente são tidas como objetos de desejo, indagando aos participantes se são marcas conhecidas, se poderiam ser concebidas como objetos de desejo e, caso sim, se alguma é referente ao objeto de desejo de algum deles e se alguém conhece o processo de produção de algum dos produtos das marcas apresentadas. A maioria das respostas é dada por participantes do sexo masculino e dizem respeito às marcas de carros, sendo estes seus objetos de desejos. Quanto ao conhecimento em relação aos processos de produção, após breve instante de silêncio e reflexão, o participante Tom, de 25 anos de idade, comenta sobre um canal de televisão no qual ele assistiu ao processo de produção de um carro de uma das marcas mais famosas do mundo.

Retomando a questão referente à obtenção de lucro, a pesquisadora interroga o grupo sobre o preço final – de venda – e o de produção de mercadorias, questionando sobre a relação entre os processos de produção, de distribuição, de venda, de obtenção de lucro, diferença entre valor e preço, consumo e meio ambiente. No entanto, apesar da provocação e do tempo dado à reflexão, a participação do grupo é ínfima. Então, a pesquisadora afirma que todos esses temas serão aprofundados durante o decorrer do curso.

Dando continuidade, a pesquisadora projeta imagens de plantas venenosas. Imediatamente o grupo se manifesta identificando as plantas, sendo que, em alguns casos, a mesma planta é identificada por nomes distintos. Então, a pesquisadora pergunta se o grupo poderia identificar características comuns entre as plantas. O participante Tom (25) fala sobre a produção de óleo de mamona, o participante Zé do Caixão (21) aponta para a semelhança nas cores das plantas que produzem flores, como a Flor de Cardeal e a Comigo Ninguém Pode, no entanto, ninguém comenta sobre as características tóxicas, comuns a estas plantas. Tomando o exemplo da mamona, a pesquisadora questiona se seria possível, além do consumo em forma de óleo, consumir a planta em natura. Mais uma vez, após breve silêncio, um participante não identificado no áudio, afirma que ouviu dizer que a mamona é venenosa. A pesquisadora confirma, apresenta os riscos de ingestão e,

até mesmo de contato com as demais plantas, e pergunta ao grupo se é importante conhecer o que podemos comer com segurança e o que seria arriscado consumir.

Em seguida, a pesquisadora apresenta a imagem de cartões de crédito, das duas mais conhecidas bandeiras e pergunta ao grupo se conhecem esses objetos. Todos riem e, dentre algumas falas, pode-se ouvir alguém chamar o cartão de crédito de “escorregador de otário”. A partir deste momento, a pesquisadora mostra os materiais disponibilizados para a produção criativa de uma obra como desenho, escultura, música... E convida o grupo a refletir sobre a seguinte questão: “O que o cartão de crédito representa para mim?” e, então, representar suas ideias de forma artística. Muitos participantes começam a conversar e a escolher, da própria carteira, o material que pretendem usar. Então, a pesquisadora convida, mais uma vez, os participantes a se levantarem e irem escolher os materiais que gostariam de utilizar para realizarem a tarefa. Com exceção de três participantes, que optam por massa de modelar, os demais participantes escolhem papel sulfite, lápis de cor e ou giz de cera.

De volta às carteiras, os participantes relatam não saber o que ou como fazer e conversam bastante entre si. A pesquisadora pede a atenção e ressalta não haver necessidade de preocupação com o desenho, pintura ou modelagem, uma vez que não haverá julgamento em relação à produção, tendo em vista que nenhum dos participantes, nem mesmo a pesquisadora, tem formação artística, sendo, o mais importante, refletir sobre o significado do cartão para si e buscar essa representação em desenho, modelagem, dramatização, música, poema. Há muita conversa paralela e a pesquisadora destaca que a criação é algo individual, portanto, não deveriam buscar ideias com ou copiar do colega ao lado. Então, faz-se silêncio na sala e nota-se que cada um está concentrado em seu trabalho. Porém, em menos de três minutos, as conversas e comentários paralelos recomeçam. A atividade é interrompida por uma das pedagogas do CEEBJA que adentra a sala e solicita permissão para registrar fotograficamente a turma e a realização do curso.

Passados o tempo reservado e mais o acréscimo solicitado pelos participantes, a pesquisadora convida a turma a, individualmente, vir à frente, mostrar sua produção e explicar sobre. Como alguns ainda não concluíram suas produções, a pesquisadora sugere que prossigam enquanto os demais fazem suas apresentações. O primeiro a se dispor a apresentar é o participante Carlos (43). Por

conta da disposição da sala e alegando ter vergonha, o participante pede para expor de seu lugar. A pesquisadora concorda e sugere que a deixe segurar sua produção [Figura 1] para que todos possam observá-la.

Carlos (43): *O cartão de crédito, ele representa pra mim, um... Um meio de facilitar as coisas, de você comprar e ir adquirindo as coisas, quando você não tem como à vista.*

A pesquisadora pede que Carlos descreva sua produção.

Carlos (43): *Eu desenhei uma casa e um barco.*

Pesquisadora: E o que isso representa para você, em relação ao cartão de crédito?



Figura 1 - Produção do participante Carlos (43): O que o cartão de crédito representa para mim.

Carlos (43): *A casa representa minha casa, minha vida. [risos]. Minha casa, minha dívida. [mais risos] E o barco representa um sonho que eu tenho. E o*

cartão é um meio mais fácil de alcançar esse sonho, ficar mais próximo. Pelo menos o barco, que eu ainda não tenho.

Pesquisadora: E a casa, você já tem?

Carlos (43): *A casa eu já tenho.*

Pesquisadora: Você acha que o cartão de crédito pode contribuir para a realização desse sonho?

Carlos (43): *Pode.*

Pesquisadora: Pode? Como?

Carlos (43): *Ah, eu posso juntar e dar uma parte de entrada e financiar o restante no cartão de crédito.*



Figura 2 - Produção do participante Tom (25): O que o cartão de crédito representa para mim.

A pesquisadora pergunta ao grupo se todos conseguem visualizar a produção e ouvir o colega, agradece ao Carlos (43) e convida outro participante. Tom (25) se oferece para falar sobre sua produção [Figura 2].

Assim como o participante anterior, Tom (25) também pede para apresentar de seu lugar. Alguns participantes afirmam não conseguirem ler o que está escrito na produção de Tom (25), então a pesquisadora pede permissão para fazer a leitura.

Pesquisadora: *'A propaganda é a alma do negócio.'* Ele fez um cartão escrito *'Hell's Card'* e escreveu *'o seu sofrimento é a nossa satisfação'*. E, no outro, *'Anju's Card, a sua felicidade e bens só depende de você'*. Descreva para nós, sua produção, Tom.

Tom (25): *O primeiro cartão ali, assim, eu quis dizer, assim, no sentido figurado, né? Se eu não souber usar, né? É um caminho, né? Pro vermelho, né? Porque se a pessoa não souber usar, com certeza, né, ela vai ficar no vermelho, né? E o outro, o Anju's Card, vai depender da pessoa, né? Se ela souber utilizar, vai ser um benefício para a vida da pessoa, né? Entendeu? Então, a pessoa tem esses dois caminhos, né? É a tentação, né? Gastar ou não gastar.*



Figura 3 - Produção da participante Bete (50): O que o cartão de crédito representa para mim.

A pesquisadora agradece ao participante Tom (25) e convida outra pessoa. A participante Bete (50) se dispõe a apresentar sua produção [Figura 3] e vem à frente da turma. O grupo se impressiona e elogia a produção de Bete (50).

Bete (50): *O que o cartão representa para mim é assim, porque eu já passei muita dificuldade na minha vida, de estar em situação econômica muito difícil. Então, o cartão, ele representa pra mim, assim, segurança, é, eu posso realizar muitas coisas, investimentos, inclusive investimentos, né? Não é só assim, gastar, só. Mas, por exemplo, tenho vontade de ir numa festa, ou de ir num baile, aí tô sem dinheiro, posso ir lá e passar o cartão, né?*

Pesquisadora: E por que você fez essa representação? Com flores, cores...

Bete (50): *Porque eu gosto muito de alegria, sabe? Eu sou muito positiva. Eu gosto das coisas vivas, entendeu? Então, eu acredito assim, que o dinheiro representa isso, pra mim, sabe? O cartão de crédito é para realizar as coisas boas.*

Zé do Caixão (21): *Para alguns, traz felicidade.*

Bete (50): *Olha só, o mundo da fantasia. [risos]*

A pesquisadora agradece e convida o próximo. A participante Pequena, de 35 anos se levanta, entrega sua produção [Figura 4] para a pesquisadora e a apresenta de seu local.



Figura 4 - Produção da participante Pequena (35): O que o cartão de crédito representa para mim.

Pesquisadora: [leitura do texto na produção] *O cartão de crédito muitas vezes facilita as compras. Eu comprei tudo no cartão de crédito meus móveis...*

Pequena (35): *Ah, eu acho que o cartão, especialmente, se souber usar, acho que não vai ter nenhuma... Problema nenhum. Tenho muitas coisas que eu comprei no cartão de crédito. Compra, usa, divide...*

Pesquisadora: Você comprou todos esses itens de uma só vez ou foi comprando...

Pequena (35): *Não. Foi de pouquinho em pouquinho, comprando, parcelando, comprando, pagando. Eu tenho tudo na minha casa.*

Pesquisadora: Nunca teve problemas para pagar?

Pequena (35): *Não, mas só pago no dia do vencimento.*

A pesquisadora agradece à participante Pequena (35) e convida outro participante. Neno (41) se propõe a apresentar sua produção [Figura 5].

Neno (41): *Pra mim representa facilidade, né? Pra você comprar. Facilidade, rapidez. Você vai no mercado e pode comprar sem passar no crediário, abastece ali e passa o cartão.*



Figura 5 - Produção do participante Neno (41): O que o cartão de crédito representa para mim.

Pesquisadora: Então, em todos os ambientes você prefere o uso do cartão?

Neno (41): *Sim. Acho mais fácil.*

A pesquisadora agradece, verifica o horário e chama mais um participante para apresentar. Rosa, de 30 anos de idade, se oferece para descrever sua produção [Figura 6].

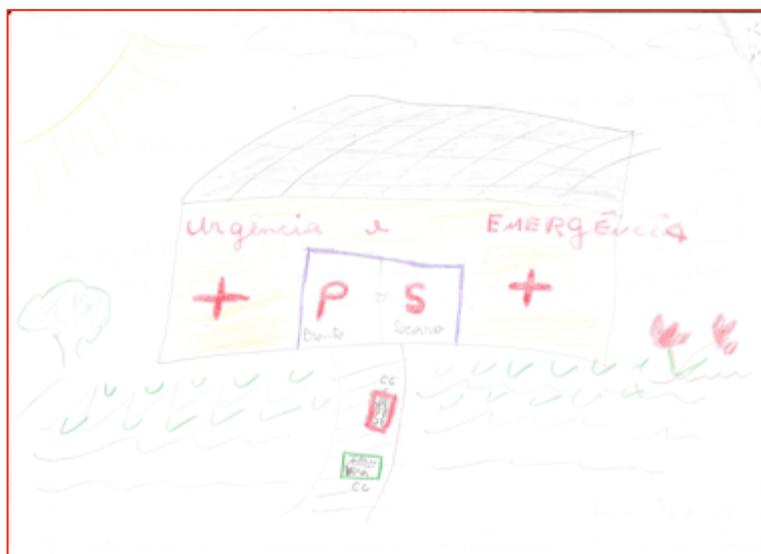


Figura 6 - Produção da participante Rosa (30): O que o cartão de crédito representa para mim.

Rosa (30): *É o cartão de crédito chegando no pronto socorro. [risos] Pra mim, é, eu já tive problema, né? Com o cartão, com o parcelamento, com conta alta. Então, hoje, pra mim, ele só é um pronto socorro mesmo. Só em caso de emergência.*

Pesquisadora: Só em emergência?

Rosa (30): *Mais no caso de, ah, se lá. Doença, assim, farmácia...*

Pesquisadora: Se você se sentir à vontade, poderia falar que tipo de problema você teve com o cartão?

Rosa (30): *Dívidas, assim mesmo.*

Pesquisadora: Descontrole, perdeu emprego, aconteceu algo

inesperado...?

Rosa (30): *É, descontrole mesmo.*

A pesquisadora agradece e chama o próximo. A participante Vitti (38) apresenta sua produção [Figura 7].



Figura 7 - Produção da participante Vitti (38): O que o cartão de crédito representa para mim.

Pesquisadora: *'Realizar o sonho de viajar de avião.'* [leitura do texto na produção].

Vitti (38): *Fazer uma viagem. Comprar no cartão de crédito, fazer parcelado. Pra viajar para algum lugar você tem que ter um cartão de crédito.*

Pesquisadora: E você tem algum lugar específico para onde você gostaria de viajar, de conhecer?

Vitti (38): *Eu gostaria de ir para Fernando de Noronha.*

Pesquisadora: Vamos ajudar aí, pessoal? Fazer uma vaquinha? [risos] Vamos fazer um empréstimo para ela, já que todo mundo é de confiança aqui.

Rosa (30): *Quem tem milhas aí? Milhas, pontos. Quem usa muito o cartão?* [mais risos]

Na sequência, a pesquisadora verifica quem ainda não apresentou. A próxima a apresentar sua produção [Figura 8] foi a participante Rafaela (44).



Figura 8 - Produção da participante Rafaela (44): O que o cartão de crédito representa para mim.

Rafaela (44): *Eu, pra mim, o cartão de crédito representa uma prisão dos pés atados.*

Pesquisadora: Começamos a ter uma visão diferente sobre o cartão de crédito. Até agora, quase todo mundo estava feliz com o cartão de crédito...

Rafaela (44): *Não. Não. Porque eu sou assim, eu, tipo assim, eu, as pessoas que já conhecem um pouco a minha história... Eu já sofri muito com dívida. Pra o mim o cartão de crédito é mais uma dívida, porque eu acabo usando um dinheiro que não é meu e tenho que pagar, provavelmente, até duas vezes o valor que, que...*

Participante não identificado: *Viu? Gostei.*

Rafaela (44): *Então, pra mim, representa pés e mãos atados.*

Pesquisadora: E essas lágrimas? [referindo-se à produção da Rafaela]

Rafaela (44): *É que causa sofrimento. Porque você não consegue pagar o que você pegou, que não é seu.*

Pesquisadora: Sinta-se à vontade em não responder, mas, você teve esses problemas por conta do cartão de crédito?

Rafaela (44): *Não. Foi uma dívida, que, no qual, também ajudei a pagar cartão de crédito que tava no meu nome e da pessoa e, também, nunca mais eu vi... Fiz empréstimo.*

Dando continuidade, o participante Zé do Caixão (21) oferece sua produção [Figura 9] à pesquisadora para que seja apresentada.



Figura 9 - Produção participante Zé do Caixão (21): O que o cartão de crédito representa para mim.

Zé do Caixão (21): *O cartão de crédito, para mim, ele tanto pode ser pro lado do bem, pode te ajudar, como pode te atrapalhar. Como pode te fazer bem, pode muito te ajudar, como também pode virar uma bola de neve, se não souber administrar o cartão.*

Pesquisadora: Você desenhou um anjo e um demônio. Em que situação o cartão pode ser anjo?

Zé do Caixão (21): *Pra te ajudar no sufoco. Que nem alguém tava falando: 'Ah, não tenho dinheiro agora, mas depois eu posso ter.' e, nessa de deixar para depois, ele pode virar o lado ruim, que é você não ter pra pagar tudo aquilo, você paga só aquele mínimo do cartão e você vai deixando pra depois, 'Ó, o outro mês eu pago o...', e isso aí já virou outro... E acaba virando uma bola só.*

Participante não identificada: *Na hora de comprar é o anjo, mas depois, na hora que vem a fatura, virou um diabinho.* [risos]

Em seguida, o participante Tibúrcio (25) pede para apresentar sua produção [Figura 10], feita em massa de modelar, sobre papel sulfite.

Em meio a diversos comentários sobre sua produção, o participante Tibúrcio inicia sua exposição.



Figura 10 - Produção do participante Tibúrcio (25): O que o cartão de crédito representa para mim.

Tibúrcio (25): *O cartão é um poço sem fundo e a faca simboliza os juros, que é muito caro.*

O grupo volta a fazer comentários variados sobre a produção do Tibúrcio como, “*corta para os dois lados*”, em referência à faca, “*é um poço muito antigo, olha lá a cordinha vermelha*”, até que a pesquisadora retorna à apresentação de Tibúrcio.

Pesquisadora: É um poço sem fundo, o cartão de crédito para você...?

Tibúrcio (25): *É. E os juros são uma facada.*

As apresentações prosseguem com a produção do participante João Benedito, 20 anos de idade, também feita com massa de modelar sobre papel sulfite [Figura 11].



Figura 11 - Produção do participante João Benedito (20): O que o cartão de crédito representa para mim.

João Benedito (20): *Eu coloquei como, se eu não souber usar bem o cartão, acabo entrando numa forca.*

Pesquisadora: Então, para você, o cartão representa...?

João Benedito (20): *Eu nem uso o cartão, na verdade.*

Iniciam-se vários comentários e conversas paralelas sobre pessoas que cometeram suicídio por não aceitar sua condição financeira. Então, a pesquisadora comenta como é frequente oscilamos entre a sensação de alegria, euforia, quando fazemos uma aquisição, e a sensação de desespero ao nos vermos em situação de

sobre-endividamento. Nesse momento, outros participantes trazem relatos de pessoas que cometeram suicídio, inclusive por enforcamento

Observando o horário, a pesquisadora verifica quem ainda não fez sua apresentação e o participante Anakin Skywalker se dispõe a falar sobre sua produção [Figura 12].



Figura 12 - Produção do participante Anakin Skywalker (21): O que o cartão de crédito representa para mim.

Anakin Skywalker (21): *É, pra mim, cartão de crédito é, realmente, como os outros exemplos, uma força. Porque é muito difícil uma pessoa saber usar conscientemente porque, em alguma hora da vida dela ela vai acabar se enforcando com isso. Então, eu prefiro evitar usar cartão.*

Pesquisadora: Você não tem cartão, né?

Anakin Skywalker (21): *Não.*

Pesquisadora: Você pretende ter?

Anakin Skywalker (21): *Não. Nunca*

Pesquisadora: Tem certeza?

Anakin Skywalker (21): *Não também.* [risos].

Na sequência, a participante Lúcia (39) diz que gostaria de apresentar, mas sente-se envergonhada por achar que sua produção [Figura 13] não está bonita.



Figura 13 - Produção da participante Lúcia (39): O que o cartão de crédito representa para mim.

A pesquisadora, mais uma vez, explica que não estão ali para terem suas habilidades artísticas avaliadas e o grupo também estimula Lúcia a apresentar.

Lúcia (39): *Ah, eu acho que cartão de crédito traz facilidade. Pra loja... Posso também ajudar no parcelamento do carro e juntar as milhas para viajar.*

Pesquisadora: *Você já viajou com milhas.*

Lúcia (39): *Não. Ainda não, mas estou juntando.*

Na sequência, a participante Maria (46) apresenta sua produção [Figura 14].



Figura 14 - Produção da participante Maria (46): O que o cartão de crédito representa para mim.

Maria (46): *O meu. Eu não sei desenhar, mas eu fiz assim: cartão significa dinheiro, gente! Não tem outra coisa tão simples. Porque, assim tudo eu uso cartão de crédito, tanto que, se eu pudesse até pagar o ônibus com cartão, eu faria. [risos] Porque, assim, nossa, é muito fácil. Porque, por exemplo, não adianta ninguém dizer aqui... Porque você vai lá no shopping, por exemplo, e você vê aquele objeto que você quer comprar há bastante tempo, que está em promoção e tudo. Tá lá, digamos, dois mil Reais. Você vai até o caixa e, vamos dizer assim, vai sacar os dois mil Reais pra pagar aquilo lá? Não vai, gente. Por favor. Pega o cartão e passa o cartão. Dá até pra você pagar esses mesmos dois mil Reais em vezes, parcelado, pelo mesmo preço à vista. O cartão de crédito significa dinheiro. É uma simplicidade na vida da gente. Você não vai no mercado aí, com mil Reais pra fazer compra.*

Maria (46): *Então, não tem. Você leva teu cartão, você passa...*

Pesquisadora: *Você disse que gosta de pagar tudo com o cartão, inclusive pagaria o ônibus, se pudesse...*

Maria (46): *Até, deixa eu falar, pra comprar, pra pagar [cita nomes de lojas de departamentos], eu já pago tudo no cartão. Eu não entro naquelas filas enormes...*

Participante não identificada: *Vocês viram que no Japão não precisa nem ter o cartão mais.* [muitas conversas paralelas]

Pesquisadora: Mais alguém?

Participante não identificada reportando-se à docente da turma: *Professora, leitura ninguém faz, mas desenho...* [risos]

A participante Ize, de 23 anos de idade, se prontifica a apresentar sua produção [Figura 15] também feita em massa de modelar sobre papel sulfite.

Pesquisadora: Descreva para nós, por favor, Ize.

Ize (23): *Ah. O cartão de crédito, muitas vezes, ele pode representar alegria, pra ajudar e, muitas vezes, tristeza também, complicações, ficar devendo, né?*



Figura 15 - Produção da participante Ize (23): O que o cartão de crédito representa para mim.

Pesquisadora: E porque a escolha dessas cores? Tem algum significado?

Ize (23): *Não. Foi só...*

Pesquisadora: O vermelho no triste...

Ize (23): *É... O vermelho no triste, mesmo.* [muita agitação e mais conversas paralelas]

A participante Ize (23) senta-se e a pesquisadora chama o próximo. Alguns participantes começam a falar que já acabou, referindo-se ao horário de aula. No entanto, ainda há mais alguns minutos antes de encerrar o primeiro encontro. Enquanto aguarda que outro ou outra participante se disponha a apresentar, a pesquisadora solicita que todos ponham seus nomes e, entre parênteses, um nome fictício, pseudônimo, apelido, que cada um deseja que seja utilizado na pesquisa, a fim de salvaguardar suas verdadeiras identidades.

A pesquisadora pede para que todos reflitam sobre duas questões a serem respondidas no verso da produção: 'Como me sinto ao utilizar o cartão de crédito?' e 'Como me sinto quando recebo a fatura?' e sugere aos que não têm cartão, que tentem imaginar essas duas situações e relatar suas emoções no verso de suas produções. Então, esclarece as dúvidas de alguns participantes sobre a atividade e ressalta a todos que suas anotações não serão apresentadas ao grupo, sendo de uso exclusivo da pesquisadora para fins de realização da pesquisa.

Conforme os participantes vão completando a atividade, entregam suas produções para a pesquisadora e vão se retirando da sala. A docente da turma comenta: "*Vocês estavam mais animados que na minha aula. Se todas as aulas fossem desse jeito...*" [risos]. Outra participante comenta: "*Até escrevemos texto.*". E a professora responde: "*É estou vendo vocês escreverem texto.*". Os participantes que ainda estavam na sala comentam terem gostado muito e querem saber se o próximo encontro será no dia seguinte. A professora da turma confirma e faz outro comentário sobre a participação do grupo: "*Você viu esse grupo aqui do fundo, querendo a massinha? Parecia criança.* [risos] *Eles são crianças de tudo.*". E acrescenta: "*Nossa, como eles participaram! Como eles falaram deles!*". A pesquisadora elogia a turma, pergunta à docente se estavam todos presentes, ela

diz que faltam alguns, conversam um pouco mais sobre a proposta do curso, encerram a arrumação e despedem-se.

5.2 O segundo encontro

O segundo encontro aconteceu no dia 23 de novembro de 2016, quarta-feira, junto a 17 alunos e à docente do módulo de Língua Portuguesa de um CEEBJA, em Curitiba. O segundo encontro foi o mais curto, uma vez que foi disponibilizado apenas meio período do turno da noite, referente ao horário do referido módulo.

No início do segundo encontro, a docente da turma solicita um espaço para que os participantes respondam a um questionário referente a outra pesquisa. Enquanto todos preenchem o questionário, a pesquisadora faz a chamada e aproveita para apresentar-se e apresentar o curso e a pesquisa aos participantes que não estiveram presentes no primeiro encontro. Após explanação, a pesquisadora entrega o TCLE aos novos participantes, esclarece eventuais dúvidas e inicia as atividades do curso.

A pesquisadora convida o grupo a se organizar em trios ou quartetos em que ao menos um participante possua e utilize cartão de crédito. Enquanto o grupo se organiza, a pesquisadora fala sobre a necessidade de ter, no mínimo, 80% de presença no curso para a obtenção do certificado. Antes de apresentar a proposta da atividade em equipe, a pesquisadora retoma as atividades e conteúdos do encontro anterior ressaltando a riqueza das produções apresentadas e das que, por motivos pessoais de seus autores, não foram apresentadas.

Então, a pesquisadora solicita aos participantes que, em um primeiro momento, reflitam sobre uma situação pessoal e, se necessário, de algum parente, amigo próximo, ou situação de outrem que tenha se tornado de seu conhecimento, no entanto, priorizando uma situação que tenha sido vivenciada por si mesmo, em que tenha havido o mau uso do cartão de crédito, ressaltando suas consequências como endividamento, tristeza, brigas. A pesquisadora solicita também que, após ter a primeira situação em mente, cada um pense em outra, preferencialmente vivenciada, em que tenha havido o bom uso do cartão de crédito, proporcionando

aquisição de bens, serviços, sem comprometer o orçamento. Dando continuidade a explicação da atividade, a pesquisadora solicita às equipes que, após terem refletido sobre ambas as situações, cada um as relate aos demais da equipe. Após ouvir todos os relatos, a equipe deve escolher uma situação de bom uso e uma de mau uso do cartão de crédito, não necessariamente do mesmo membro da equipe. E, estando as duas situações definidas, as equipes devem apresentar ao grupo, por meio de dramatizações, cada uma delas.

Ressalta-se que, durante a explicação da atividade, a pesquisadora necessitou solicitar silêncio por mais de uma vez e, terminadas as explicações, ouviam-se poucos murmúrios. Após poucos minutos, inicia-se muita conversação e uma das participantes chama a pesquisadora e diz que não sabe como fazer por não saber representar. A pesquisadora pede a atenção do grupo e ressalta que em nenhum momento haverá avaliação da atuação: *“Gente, a ideia não é julgar a atuação aqui. A ideia é tentar entender as situações e, quanto mais complexas elas forem, melhor. Depois, nós iremos discutir as situações apresentadas e não como tal pessoa representou. E, preferencialmente, é para todas as pessoas participarem.”* A pesquisadora oferece papel às equipes para que possam, caso desejem, fazer anotações sobre as situações e as dramatizações.

Circulando pela sala, durante a preparação da atividade é possível ouvir relatos dos mais variados tipos, dentre eles, relatos de empréstimo do cartão para mãe, amigos, relatos de empréstimos considerados de baixos valores, relatos de sofrimento e discussão em família, tristeza. Uma das equipes, aproveitando-se da proximidade da pesquisadora, afirmou não ter entendido muito bem a atividade e, ao receber a informação de que teriam que dramatizar as situações, três das quatro integrantes comunicaram que não gostariam de realizar a atividade. Então, a pesquisadora deu ao grupo a liberdade de decidir se fariam, ou não, e também sugeriu que, caso uma das participantes decidisse representar sozinha, poderia fazê-lo.

Após esclarecer as dúvidas das equipes, acolher e pôr os participantes que chegaram atrasados a par da atividade e, passado o tempo de preparo da atividade, a pesquisadora convida às equipes a iniciarem as dramatizações, deixando a ordem da apresentação a ser decidida pelo grupo. A pesquisadora solicita que, durante as apresentações, as demais equipes se portem como se

estivessem no teatro, cinema, assistindo em casa, tentando não interferir nas apresentações, apenas assistir e que, após cada apresentação, haveria um tempo para discussão no grande grupo. Uma das equipes se prontifica a começar:

Carlos (43): *A Rafaela tem uma história boa pra contar.*

Pesquisadora: Então, por favor, venham à frente e fiquem à vontade para representarem a situação escolhida.

Rafaela (44): *Eu posso contar daqui mesmo?*

Pesquisadora: Acho que na hora que eu falei isso vocês não conseguiram prestar atenção ou não fui muito clara. Não é para vocês virem aqui e contar uma história. Vocês vão representar a história com a participação de todos do grupo.

Zé do Caixão (21): *Ixe!!!*

Pesquisadora: Como num teatro de amadores. Então, vou dar mais três minutinhos para vocês se organizarem aí.

Neste momento é possível ouvir as equipes decidindo quem vai representar quem na história, porém, a equipe composta por Eloh (23), Flor de Liz (43) e Vitti (38) manifesta-se dirigindo-se à pesquisadora e afirmando não ter interesse em realizar a dramatização. A pesquisadora questiona as razões da equipe e reforça, mais uma vez, que não se trata de uma avaliação do potencial de interpretação e que o importante é que eles tenham a oportunidade de compartilhar suas experiências com o grupo de forma lúdica, divertida, mas que, de maneira alguma serão obrigadas a participar. *“Trata-se de um convite, e todas e todos podem sentir-se à vontade para realizar, ou não, a atividade. Mas, seria muito legal se todos participassem.”*, afirma, novamente, a pesquisadora. Após o tempo complementar, a pesquisadora convida, novamente, o grupo a se apresentar e a equipe composta por Bete (50), Rosa (30), Carlos (43) e Rafaela (44) se oferece a iniciar.

Rosa (30): *Nós somos chique, bem. Somos sempre os primeiros.* [risos]

Pesquisadora: Qual vivência vocês vão apresentar primeiro?

Bete (50): *A história negativa.*

Pesquisadora: Ok. Fiquem à vontade.

As três participantes posicionam-se à frente do grupo representando estarem saindo do salão de beleza da Rafaela (44).

Rosa (30): *Vamos embora, então?*

Rafaela (44): *Vamos.*

Ao encenarem a saída do salão o participante Carlos (43) aproxima-se das três usando um capacete de motociclista e simulando estar portando uma arma, a qual finge apontar para Rafaela (44).

Carlos (43): *É um assalto. Passa a bolsa. Passa a bolsa.*

Rafaela (44): *Não moço. Deixe minha bolsa.*

Bete (50): *Meus documentos, pelo menos.*

Carlos (43): *Não. Passa tudo. Vou levar tudo. Tchau.*

Rafaela (44): [simulando uma ligação para polícia] *Oi. Me assaltaram aqui no salão e vocês precisam mandar uma viatura aqui para registrar o boletim de ocorrência.*

A partir desse ponto, Rafaela (44) passa a narrar os fatos.

Rafaela (44): *Daí, a viatura chegou para fazer a ocorrência, porque levaram o carro. Daí, depois de umas três semanas, acharam meus documentos, lá em São Luiz do Purunã [aproximadamente a 50km de Curitiba]. Daí, foi onde eu entrei com a dívida né? Do salão, porque levaram o carro e levaram minha bolsa, com meus documentos e tudo, e o celular também. Daí, em seguida eu fui até o banco. Daí, foi lá que a gerente me propôs um financiamento no cartão e os fornecedores também. Tinha minha dívida, né? Com os fornecedores no salão. Daí, eles levaram assim, tinha uma quantidade em dinheiro.*

Neste momento a pesquisadora pede a colaboração do grupo para ouvir o relato, pois as conversas paralelas estavam dificultando a audição.

Rafaela (44): [retomando a narrativa] *Tinha uns dois mil Reais em dinheiro lá, porque era pagamento de funcionário, né? Daí a gerente propôs, deu um empréstimo. Daí, tinha o seguro de bolsa, que foi o que me salvou, né? Na época. Eu mandei o boletim de ocorrência pra eles, lá em São Paulo, daí eles me reembolsaram um valor em dinheiro. E os fornecedores eu fui pagando no cartão de crédito. Daí foi o que, na verdade, o que me ajudou mais.*

Pesquisadora: Então, na verdade, cartão de crédito, nesta situação, foi bom pra você?

Rafaela (44): *É. Pra mim foi bom. Só que, daí, foi aí que virou uma bola de neve, a fatura. Daí, chegou num valor que eu não podia mais pagar. Daí, eu conversei com a gerente, de novo, e ela parcelou a dívida. E eu pago até hoje.*

Pesquisadora: Paga até hoje? E quando foi esse assalto?

Rafaela (44): *Um foi em novembro do ano passado, outro foi em maio e outro foi em agosto.*

Pesquisadora: Nossa! Onde é o teu salão? Pra eu saber e não ir. [risos].

Rafaela (44): *No Mossungué [bairro de Curitiba]. Ah, não. Agora eu já vendi, graças a Deus. Agora eu já consegui e já estou colocando em dia, as dívidas. [risos].*

Pesquisadora: Você falou em seguro de bolsa. Alguém aqui sabe o que é isso? [participantes fazem sinal negativo com a cabeça]. Eu não sei também. Você pode explicar para nós como funciona?

Rafaela (44): *Eu tenho um seguro de bolsa que eu fiz junto com o cartão. Pago lá um tantinho por mês, tipo nove e noventa. [Reais]*

Pesquisadora: Como funciona isso?

Rafaela (44): *Você paga uma taxa por mês lá. Daí, você tem direito a até mil e quinhentos Reais por reembolso, por assalto.*

Pesquisadora: Por assalto?

Rafaela (44): *Só que eles têm que levar a bolsa. Eu não posso alegar que fui assaltada em um lugar fechado e que a bolsa não foi levada. Daí, você tem que enviar o boletim de ocorrência, uma carta a punho, dizendo o que eles te levaram da bolsa e eles te reembolsam como sinistro, eles te depositam na conta.*

Pesquisadora: Por qual agência você tem esse seguro?

Rafaela (44): [cita o nome da instituição]

Pesquisadora: Vocês conheciam esse seguro?

Grupo: Não.

Rafaela (44): *Eu fui duas vezes reembolsada. Dois assaltos que eu tive, que levaram a bolsa, eu fui reembolsada.*

Pesquisadora: Que bom. Muito obrigada. [aplausos]

Bete (50): *Na verdade essa foi as duas, né? A parte boa e a parte ruim do cartão.*

Carlos (43): *Eu vou falar a parte boa. Professora, a parte boa do cartão é que eu compro uma coisa e não fico comprando três, quatro, tá. E quando eu preciso comprar, eu compro assim e vai indo. Daí eu pago aquela e compro outra.*

Pesquisadora: *Mas só compra outra depois que você pagou aquela?*

Carlos (43): *Isso. Só compro quando tô precisando.*

Pesquisadora: Resumindo, de positivo...?

Elizangela: *O nosso foi tudo junto, né, professora? De positivo foi o seguro do cartão e, depois, de negativo, as dívidas.*

Pesquisadora: Ok. Obrigada.

A pesquisadora, antes de chamar outra equipe a apresentar, pergunta se o grupo quer continuar do mesmo modo, apresentando logo ambas situações, ou se querem apresentar primeiramente todas as situações de mau uso, debater e, depois, apresentar as de bom uso e debater. O grupo escolhe seguir apresentando as duas situações. A próxima equipe a apresentar é composta pelas participantes Sofia (38), Eidi (36) e Pequena (35).

Eidi (36): *Vamos logo, pra ficar livre disso.*

Pesquisadora: Isso. Por favor, se apresentem e digam qual situação irão apresentar primeiro.

Eidi (36): *Bom. Eu sou a Eidi, ela é a Sofia e ela é a Pequena [apresenta as demais]. Eu vou representar a Sofia. Ela expos pra gente né? A história da vida dela, era uma bola de neve, né? E agora ela está se resolvendo. Antes ela comprava sem controle e não conseguia pagar todas as contas, roupas, calçados.*

Sofia (38): [pondo as mãos na cabeça simulando desespero] *Ai, meu Deus! Como que eu vou pagar todas as contas.* [simula choro]

Eidi (36): *E não conseguia pagar.*

Pequena (35): *Ela era compulsiva.*

Eidi (36): *Ela era compulsiva. Ia fazendo, comprava, comprava e comprava. Mas, agora ela tá conseguindo se resolver.*

Pesquisadora: Obrigada, por enquanto. Já vamos abrir para discussão. Antes de irmos para a parte boa, você [referindo-se a Eidi], representando a nossa colega Sofia (38), disse que ela já está conseguindo se resolver. Vocês poderiam explicar como? Já zerou? Tá pagando juros ainda? Como está a situação no momento? Fique à vontade para responder, ou não.

Sofia (38): *A situação tá [inaudível]. Eu paguei [pesquisadora solicita silêncio para que seja possível ouvir os relatos]. Eu paguei as dívidas. Uma, eu utilizava, eu mesmo, o cartão, e por eu ser muito mão aberta, não saber falar não... Eu sou assim até hoje. Eu tiro de mim e passo pra pessoa. E nesse pacote todo, uma pessoa me pediu um valor emprestado. E eu fui com a pessoa até o banco, que eu tinha um limite, né? E emprestei esse valor pra pessoa. Só que a pessoa não me pagou e nem pagou as parcelas também. Daí, o que que aconteceu? Eu tive que ir até o banco e renegociar a dívida, né? Foi um valor tanto, teve juro e tudo. E daí eu paguei. Só que daí, também eu fiquei sem nada.*

Pesquisadora: Já pagou? Já quitou então? [muitas conversas paralelas]

Sofia (38): *Já. Já quitei.*

Pesquisadora: Então, não sei se vocês conseguiram ouvir aí, mas a situação principal foi o fato de ter emprestado o nome pra terceiros. Em que condições a gente deve fazer isso? Ontem a gente falou. A gente fez uma dinâmica para saber pra quem emprestaríamos dinheiro aqui. Vocês falaram que emprestariam para, praticamente, todos aqui porque confiavam. Mas, confiar numa pessoa não significa que se pode emprestar dinheiro à ela. Porque existem situações... Primeiro, o que a gente deve avaliar para saber se podemos emprestar dinheiro para alguém, emprestar o cartão, o nome...? Porque é comum ouvirmos, "Ah, eu tô sem dinheiro, não tenho cartão. Você pode tirar no teu cartão pra mim?", alguém já ouviu ou já falou isso?

Diversas manifestações: *"Sim.", "Oh, muito."*

Sofia (38): *A melhor forma de você perder um amigo é emprestando dinheiro.*

Pesquisadora: Duas coisas devem ser analisadas: Por que ela está pedindo dinheiro? Ela está pedindo porque ela está numa situação financeira complicada porque não conseguiu se organizar, gastou demais, ou é uma necessidade, uma doença, uma emergência? São situações diferentes. Você pode tentar observar se, naquele momento a pessoa não tem todo o dinheiro de que precisa, mas ela tem condições de te pagar, futuramente, aos poucos...? Outra coisa a ser analisada é a tua própria situação. O valor que você vai emprestar, financiar, pra pessoa, se não voltar pra você, você consegue arcar com essa dívida? Porque é muito difícil dizer não, né, gente? Mas, se você conseguir expor tua situação e explicar que, caso a pessoa não consiga, por qualquer motivo, te pagar, é você que vai acabar em uma situação complicada.

Eidi (36): *Já aconteceu isso aí comigo também. Mas, assim, antes de eu passar o cartão de crédito pra pessoa, assim, era uma pessoa que eu confiava, pagava tudo certinho. Eu fiz. Só que, o que eu fiz na hora? Fiz, mas parcelei em parcelas que, caso a pessoa não pagasse, eu pagaria. Pra não sujar meu nome. O que eu fiz? A pessoa não pagou, mas eu não me ferrei, porque eu paguei. Pelo menos não sujei meu nome.*

Pesquisadora: Você bancou a dívida sozinha?

Eidi (36): *Foi. Pelo menos não sujei meu nome.*

Pesquisadora: Vocês têm a situação de bom uso para apresentar para nós?

Eidi (36): *Então, eu vou contar pra vocês a situação que é pra ser boa, com o cartão de crédito. Assim, eu tinha vontade de... Muita vontade de viajar de avião, só que eu não tinha condição de viajar. Até porque eu tenho dois filhos. E tinha que viajar os três e eu não tinha condições de pagar passagem de avião pros três, né? Daí, em 2014, a gente pesquisou lá, surgiu uma passagem, ida e volta, precinho bom, que dava pros três, pra Bahia. Onze anos sem ver minha família. Então, a vontade de ver a família, a vontade de viajar de avião, então, a gente pesquisando, surgiu uma boa passagem, que dava pro meu orçamento. Daí eu comprei as passagens fomos pro aeroporto ver aquele avião lá. Aquela ansiedade, porque queria subir no avião, ver como que era por dentro. E foi isso. Graças a Deus. Viajei. Só que o medo na hora da subida, nossa! [risos] Meu Deus. Mas, a vontade que eu tinha de viajar de avião e ver como que era, nossa! Foi muito*

bom. E graças ao cartão de crédito. Eu parcelei em dez vezes. Fiz em boas condições. Viajei, voltei, paguei, já tô livre. E tô feliz da vida.

A participante Eidi (36) comenta mais sobre a viagem, a família e o tempo que ficou lá.

Pesquisadora: Você comprou com o cartão, né? Não por aquelas promoções de milhas...?

Eidi (36): *Não. Eu paguei.*

A pesquisadora agradece e convida outra equipe. Muitos participantes fazem sinal negativo com a cabeça e dizem não querer representar. A pesquisadora brinca dizendo que, caso ninguém se disponha, fará um sorteio. E diz: *Os grupos que estavam tão animados aí, organizando a apresentação, dando risada, não vão compartilhar com a gente?* A participante Ize (23), que compôs equipe com os participantes Zé do Caixão (21) e Tibúrcio (25), diz que só tem a história da família e uma outra que eles inventaram. Então, é convidada a ir à frente da turma e relatar as situações.

Pesquisadora: A Ize vai fazer um relato. Vamos ouvir o relato da nossa colega, gente. [as conversas paralelas não cessam totalmente]

Ize (23): *Então, essa é uma história da minha família, da minha tia.*

Pesquisadora: É o relato positivo ou o negativo?

Ize (23): *Esse é o negativo.*

Pesquisadora: O negativo é o real?

Ize (23): *É. Ela recebeu uma proposta com cartão de crédito.* [muita conversação e a pesquisadora solicita silêncio]. *Ela recebeu uma proposta com cartão de crédito, sem limites.*

A participante Ize (23) recomeça a narrar a história dirigindo-se para a pesquisadora que diz à ela que pode dirigir-se à turma.

Ize (23): *E ela acabou aceitando a proposta. Só que daí, e ela é bastante compulsiva também com os gastos e gasta até hoje, na verdade, muito. Daí, ela acabou gastando mais do que tinha e mais do que devia. E, daí, ficou com dívida no cartão, e sujou o nome dela, e daí ficou muitos anos sujo, por causa do cartão de crédito, que ela tinha recebido. Daí, ela teve que negociar a dívida pra, daí, conseguir, pra daí, começar a pagar o que tava em aberto. E daí, uma experiência boa...*

Pesquisadora: Antes de você relatar a boa. Ela já conseguiu resolver a situação? Isso foi recente?

Ize (23): *Já. Tá tudo certo.*

Pesquisadora: E ela tem cartão.

Ize (23): *Tem. Mas, ela mudou bastante, assim. Ela amadureceu bastante. Hoje em dia ela gasta bem tranquilo, assim. Gasta o que tem, na verdade. Não se endividou mais.*

Pesquisadora: Ok. Obrigada. Agora você vai contar uma situação positiva, mas, fictícia, é isso?

Ize (23): *É. Aqui a gente colocou uma pessoa que precisava comprar remédio, que não tava muito bem e não tinha como comprar à vista ou de outra forma e, aí, ela teve que acabar gastando o cartão de crédito. Daí, ajudou bastante.*

A pesquisadora agradece Ize e convida uma das duas equipes que ainda não apresentaram a vir à frente. A equipe composta pelas participantes Eloh (23), Flor de Liz (43) e Vitti (38), que fora a primeira a optar por não dramatizar as situações vivenciadas se dispõe a apresentar. Apenas a participante Vitti (38) levanta-se. A pesquisadora a estimula: “*Respire fundo, encha o espírito de alegria, finja que você está em um karaokê ou em algum lugar onde você gosta de estar, de se divertir e vai.*”, e pede, novamente, silêncio ao grupo.

Vitti (38): *O cartão de crédito assim, é, tinha o limite, daí foi usando, né? O cartão de crédito. Daí foi pagando, né? Parcelado, essas coisas assim. Daí, no fim, daí, deu um imprevisto, peguei: “vou ligar lá pra negociar”. Daí, queria cobrar um mínimo. O mínimo mais os outros parcelado. Daí, a gente pensou, assim, que era uma coisa boa, mas, no fim... Daí, pagamos o mínimo, daí, no fim, virou uma*

bola de neve. Daí, começaram a ligar lá, aqueles telemarketing, pra oferecer uma promoção, pra tentar quitar o cartão, mas daí eles queriam a parte deles e mais a parte da financeira. Daí, a fatura foi aumentando mais ainda. Daí, nós tivemos que ver nossos direitos lá no Procon [Programa de Proteção e Defesa do Consumidor], daí, tivemos que fazer um outro empréstimo pra poder quitar esse cartão de crédito que acabou virando uma bola de neve. O positivo foi que daí, deu um alívio assim, pra gente, né? O mesmo tempo. E a gente foi pagando o cartão de crédito.

Pesquisadora: E vocês já quitaram?

Vitti (38): *Já.*

Pesquisador: Mas, têm cartão de crédito ainda?

Vitti (38): *Não.* [ênfatizando com a cabeça] [risos]

A pesquisadora agradece e tenta chamar a atenção do grupo para a necessidade de buscar, em caso de sobre-endividamento, uma negociação justa, onde seja possível pagar em parcelas ou à vista, o valor devido e os juros e correções vigentes, e não os juros abusivos das financeiras. Então, chama a última equipe, composta pelos participantes Lúcia (39), Neno (41), Godofredo (19) e Astolfo (29) que, durante a organização das dramatizações se mostrava a equipe mais empolgada, mas que, no momento, não demonstrava interesse em participar da atividade. A pesquisadora e a docente da turma os estimulam, mas eles apenas decidem apresentar, em forma de relato feito pela participante Lúcia (39), as situações escolhidas pela equipe.

Lúcia (39): *Eu vou... O negativo. Minha parte é da minha sogra. Ela ganhou um cartão, um cartão de crédito de loja, essas coisas. Como ela é aposentada assim, com duas aposentadorias de oitocentos Reais, assim, acho que é um salário mínimo, aí ela começou a usar o cartão sem saber como que pagaria. Foi, pegou o cartão, enchia o cartão, tipo, limite era quinhentos Reais, usava os quinhentos Reais, pegava outro cartão e, quando foi ver, não tinha dinheiro pra pagar os cartões. Foi fazer um empréstimo dessas financeiras, assim, que fazem empréstimo com desconto em folha assim, como...*

Bete (50): *Consignado.*

Lúcia (39): *Isso, consignado. Emprestou o dinheiro e agora vem descontado na aposentadoria dela quatrocentos, quinhentos Reais em cada aposentadoria. [várias exclamações na turma: Nossa!!! Meu Deus!!!] E ela recebe uns trezentos Reais em cada aposentadoria agora. [Ixe!!!]. E esse é o ponto [inaudível]. E continua com o cartão. Não cancelaram o cartão dela. E ela continua sem saber usar ainda.*

Bete (50): *Já cai...*

Lúcia (39): *Já cai de novo*

Pesquisadora: *Você disse: “Não tiraram o cartão dela.” Quem deveria tirar o cartão dela?*

Lúcia (39): *Eles não cancelaram o cartão dela. Mesmo atrasado. Ela só foi pagando porque tem os juros, né?*

A pesquisadora problematiza: “Vocês acham que as financeiras têm interesse em cancelar, tirar o cartão de quem está devendo...? O grupo, de modo geral, discorda.

Lúcia (39): *É, mas, pra quem vai lá, procurar aquelas empresas lá, procurando tirar os juros, daí eles não liberam mais o cartão.*

Pesquisadora: *Então, vocês acham que não vale a pena procurar essas empresas pra baixar os juros cobrados?*

Muitas respostas juntas. A maioria diz que depende do valor. Se for um valor que dê pra pagar, vale a pena pagar, para não correr o risco de ficar sem o cartão.

Astolfo (29): [iniciando o relato da situação de bom uso do cartão] *Bom. O lado bom é que... Fazia tempo, né? Que meus filhos tavam pedindo um videogame, né? Aí, eu tava pesquisando, né? Ai, eu falei: “Vou ver se eu consigo comprar [relata apenas para a pesquisadora que sugere que ele fale direcionando-se a todo o grupo que, por sua vez, estava disperso] Aí, eu peguei... [a docente da turma pede silêncio] Eu cheguei na loja, né? Aí, graças ao cartão, consegui comprar pra eles. Eu parcelei lá, em várias vezes, né? Sem juros. E, só de ver a alegria deles, foi um...*

Foi um bom investimento. Só pra ver a felicidade que eles ficaram. Então, pra mim, foi o melhor uso que eu fiz do cartão.

A pesquisadora agradece e traz à discussão as vantagens e desvantagens do empréstimo consignado para a quitação das dívidas com o cartão. Dentre os comentários, a participante Flor de Liz, de 43 anos de idade, pergunta: *“Daí, tem um empréstimo. Daí, a pessoa não paga. Daí, vem no final do ano lá, vem a cartinha com a promoção. Daí, vale a pena?”.*

A pesquisadora assinala a necessidade de verificar qual é a proposta e quanto está sendo cobrado de juros sobre o capital devido. Destacando que é sempre melhor buscar um outro empréstimo, com taxas menores, e quitar a dívida do cartão, que tem taxas exorbitantes e abusivas de juros. Ressaltando que, uma vez que o crédito se manterá, deve-se evitar usá-lo, pelo menos até que o novo financiamento esteja quitado.

A participante Bete (50) interrompe e relata: *Eu faço consignado faz muito tempo. Como servidor público, né?*

Pesquisadora: O juro é mais baixo, né?

Bete (50): *É bem baixo. Só que eu faço consignado, por exemplo, pra comprar terreno, pra comprar casa, comprar apartamento. É um investimento. Pra comprar imóveis, então, eu uso o consignado. Também, quase no limite, porque eu faço investimento mesmo. E eu já consegui pagar vários imóveis com esse tipo de empréstimo.*

Pesquisadora: E nunca teve dificuldade com o pagamento...

Bete (50): Não.

Pesquisadora: Muito bom, Bete. Gente, voltando ao relato do Neno, em relação à felicidade que ele disse que sentiu quando comprou o *videogame* pros filhos, vocês acham que as emoções podem estar envolvidas nas transações financeiras?

Muitos acenam positivamente com a cabeça e um participante não identificado diz que *“é sempre uma alegria comprar, tristeza é pagar”.*

E, antes que os participantes comecem a deixar a sala, a pesquisadora pede, como atividade extraclasse, que, observem e, se possível, registrem em vídeo, áudio, ou simples descrição, uma atividade de compra e venda com cartão de crédito, encerrando as atividades do dia.

5.3 O terceiro encontro

O terceiro encontro aconteceu no dia 28 de novembro de 2016, segunda-feira, junto a 19 alunos e à docente do módulo de Língua Portuguesa do CEEBJA, em Curitiba.

No início do terceiro encontro, a pesquisadora conversa com a turma sobre os acontecimentos do fim de semana. Muitos aproveitam a oportunidade para falar sobre seu time de futebol, sobre o momento político do país, outros sobre seus momentos de lazer. Lembrando que na sexta-feira anterior ao terceiro encontro foi dia de promoção em toda rede comercial física e virtual (uma versão nacional da famosa *Black Friday* norte-americana), a pesquisadora aproveitou para perguntar aos participantes se haviam realizado alguma compra e, caso sim, como a haviam feito.

A participante Bete (50) relata que seu marido e filhos insistiram para que ela os acompanhasse a uma grande loja de departamentos para aproveitar o dia de ofertas. Segundo ela, após seu filho escolher alguns produtos, na hora do pagamento, o cartão de crédito de seu marido não foi aprovado e, nas palavras dela: *“Adivinha qual foi o cartão que passou?”*. [risos] *“O meu, né?”*. [mais risos] *‘Oh, meu Deus. Cai no golpe.’* Fazendo um gancho com o tema, a pesquisadora e os participantes comentam sobre as variadas formas que os golpistas têm para adquirir os dados de cartões de crédito.

Muitos participantes fazem, ao mesmo tempo, relatos diversos sobre golpes com cartão de crédito e, visando o relaxamento da turma e a retomada das atividades, a pesquisadora pede licença, apaga as luzes, convida os participantes a fechar os olhos e solicita que imaginem que, nesse exato momento, se não houvesse a necessidade de estarem nesse local, onde, com quem e o que gostariam de estar fazendo? A pesquisadora ressalta que ninguém vai precisar compartilhar com o grupo e, mais uma vez, solicita que se mantenham de olhos

fechados, imaginem-se em outro lugar, deixando a mente viajar, tentando sentir o máximo de sensações possíveis como sons, odores, clima. Depois de alguns segundos, a pesquisadora convida todos a abrirem os olhos e, sem que explicitem o lugar ou com quem estavam se imaginando estar, respondam quem estava imaginando estar em um ambiente de contato com a natureza, quem se imaginou sozinho, quem conseguiu sentir o ambiente, ouvir sons ou equivalente. Muitos dos participantes, possivelmente devido ao intenso calor, relataram ter se imaginado na praia, em cachoeiras e rios. Ninguém relatou ter se imaginado desacompanhado e apenas uns poucos relataram ter conseguido sentir as sensações de estar no lugar imaginado.

Prosseguindo, a pesquisadora faz questionamentos sobre a necessidade, ou não, de investimento financeiro para que pudessem estar no lugar imaginado e se alguém imaginou estar em algum lugar em que não fosse necessário despendar dinheiro. A maioria dos participantes relatou que necessitariam de muito dinheiro para se deslocar e se manter no lugar imaginado. Alguns participantes, relataram que gostariam de estar na própria casa, como a participante Rafaela (44) que se imaginou dormindo no sofá de sua casa. A pesquisadora ressalta que, apesar de estar em casa não significar despesas extras, ainda assim, manter uma casa requer investimentos, e que um possível descontrole das contas e despesas pode resultar em comprometimento do orçamento e da qualidade de vida.

Antes de iniciar a atividade prevista no cronograma, a pesquisadora fez breve apresentação de si, do curso e de sua pesquisa aos participantes que estavam na classe pela primeira vez desde o início do curso. Então, retoma os conteúdos trabalhados nos encontros anteriores e apresenta os pretendidos neste.

Iniciando as atividades, a pesquisadora pergunta ao grupo se alguém sabe ou já teve a curiosidade de saber a origem do dinheiro, do cartão de crédito, o que veio antes... Após alguns segundos de silêncio, a pesquisadora insiste: *“Vamos lá, gente. Ninguém tem ideia...?”*. O participante João Benedito (20) interrompe e comenta: *“Antes do dinheiro veio a barganha.”*. A pesquisadora questiona, *Como assim, barganha?*

João Benedito (20): *Tipo, te dou um porco pelo teu violão. [risos] Te dou uma cabeça de gado por um, por um... Sei lá, um Fiat 147.*

Bete (50): *Vai lá, Tibúrcio. Você que mexe com comércio, qual é o teu pensamento em relação isso? Ele é feirante. Trabalha com o comércio direto. Tibúrcio, o que você acha?*

Tibúrcio (25): *Ixe!!! Agora não sei. Nunca pensei...*

Pesquisadora: Não há vergonha nenhuma em não saber. Provavelmente, ninguém nunca se perguntou sobre isso, nunca teve essa curiosidade, mas é interessante pensarmos agora e tentarmos imaginar como surgiram o dinheiro, o cartão, o cheque... Porque a gente vive, todos aqui, mesmo os que não tem cartão, já devem ter presenciado alguém usando um. E dinheiro, dinheiro acho que todo mundo já viu, mesmo em pequenas quantidades. [risos] Vocês já pensaram porque foi criado, inventado, como surgiu o dinheiro? Será que é possível viver sem dinheiro? Existiria uma comunidade, uma cultura, sem uso de dinheiro?

Zé do Caixão (21): *Impossível. Você precisa de dinheiro. Você vai abastecer, você quer... Você vai comprar uma caneta, não tendo o valor no bolso, você não...*

Pesquisadora: Exato, mas o colega lá falou em barganha. Vocês acham que seria possível voltarmos a usar apenas a barganha?

Zé do Caixão (21): *Só se fosse pra trocar por frutas, só. [risos]*

Pesquisadora: *O que nosso colega chamou de barganha, vamos chamar, aqui, de escambo, que é a troca de produtos.*

A pesquisadora prossegue apresentando a história do surgimento do dinheiro⁵, a partir da moeda-mercadoria, que corresponde às mercadorias como sal, couro, gado, que eram utilizadas no escambo, passando pelas moedas de bronze, prata, ouro, papel-moeda, até a origem do cartão de crédito, discutindo conceitos como salário, capital, pecúnia, relações entre os valores monetários dos diferentes países, dentre outros. Quando questionados sobre as razões de as moedas de alguns países terem mais ou menos valor em outros, o participante Tom (25) fala sobre a diferença do valor da moeda nacional em relação às internacionais.

⁵ História do dinheiro extraída do site do Banco Central do Brasil: <http://www.bcb.gov.br/htmls/origevol.asp>.

Tom (25): *Olha, talvez a gente venha a achar que o nosso dinheiro não tenha tanto valor assim pelo fato da gente pagar tantos impostos, assim. Entendeu? Porque em certos países aí você não paga tantos impostos. Com seu próprio dinheiro assim, você paga o plano de saúde, né? Você paga uma escola pras crianças. E não tem tantos impostos embutidos, né? Entendeu? E aqui no Brasil, aqui, você trabalha, né? Paga os impostos e, se você quiser algo melhor, tem que ir lá e pagar o plano de saúde. Se você quiser uma escola melhor, você vai ter que ir lá pagar uma escola melhor, entendeu? E isso, desvaloriza o nosso dinheiro, né?*

O participante Carlos (43) interrompe: *É que, quanto menos dinheiro estiver rodando, mais valorizado ele está. Quando ele estiver... Quanto mais dinheiro estiver rodando, menos valorizado ele está.*

A pesquisadora traz à discussão as relações entre crise econômica e circulação do dinheiro, desemprego, uso de fontes de crédito, inadimplência, e de como cada fator é determinante no desenvolvimento e manutenção das crises, bem como, do crescimento econômico, tanto em âmbito micro como macro social.

Ao versar sobre o surgimento do dinheiro e do cartão de crédito, a pesquisadora questiona o grupo sobre o surgimento e uso do cheque. Apenas os participantes mais velhos, com mais de 30 anos, relatam já ter utilizado o pagamento via cheque. Dentre os mais jovens, com idades entre 19 e 30 anos, alguns relatam saber o que é um talão de cheques ou já ter visto uma folha, mas nenhum relata já ter feito uso desta forma de pagamento. E, ao perguntar ao grupo sobre a origem do cheque, a pesquisadora obtém a seguinte resposta do participante Zé do Caixão (21):

Zé do Caixão (21): *Geralmente o, o... Na época do... Que usava muito cheque, né? Voltava muito. Porque não dava pra saber se a pessoa tinha mesmo aquele dinheiro ou não. Então, eu acho que isso aí influenciou muito, né? E o cartão te dá, dependendo da data que você passe ele, ele te dá até um mês.*

Pesquisadora: Até 45 dias, conforme a data da compra e do vencimento da fatura. Mas, existe o cheque pré-datado.

Zé do Caixão (21): *Isso. Conforme a data que você compra. Então, eu acho que foi mais ou menos por causa disso, né? De tanto tomar, é... Pegar cheque*

furado, né? Que fala... [outros participantes citam os nomes pelos quais conhecem o cheque sem fundo, como voador, borrachudo, chiquita]. Então, por isso, eu acho que teve muitas empresas de cartões por causa disso.

A pesquisadora concorda com o participante quando este afirma que é mais garantido, para o lojista, vendedor, receber por meio de cartão de crédito e acrescenta que a devolução de cheques por falta de fundos pode ser um dos motivos para que esta forma de pagamento tenha caído em desuso, mas relata que não foi essa a causa da origem do cartão. Em relação à inadimplência, o participante Carlos (43) afirma:

Carlos (43): Você, por exemplo, deu cheque pra mim. É pré-datado e chegou o dia lá, o cheque caiu. Ele voltou. O que que eu posso fazer? Eu só posso reapresentar ele. Voltou lá pela alínea 11,12 e, se eu quiser, eu posso protestar você, mas, aí, é outra história. Aí é o custo do cartório, do protesto, e vai pra frente também. Porque eu não vou receber de você se você não tem. Aí o cara de lá vai ficar atrás de você. Vai ficar protestado lá quatro anos, cinco anos... Só que daí, você não vai mais poder fazer nada, também. Na hora que você pensar em se mexer, comprar um... Uma cuia, no crédito ou dar um cheque, ou pegar mais uma folha também, daí você olha e, tá com o nome sujo. Vai ficar lá, por cinco anos.

A pesquisadora concorda e destaca que, como imprevistos acontecem, pode ocorrer de uma pessoa ficar, temporariamente, sob protesto, no entanto, quando há má fé, é comum que seja usado cheque roubado e, mais comumente, de terceiros. Por isso é muito importante que se leve em consideração todos os fatos envolvidos no “empréstimo do nome” a alguém, seja pelo uso de cheque, cartão de crédito ou empréstimo bancário ou de origem diversa. Nesse momento, surgem várias conversas paralelas com relatos de pessoas que já tiveram o nome no protesto ou que já receberam cheque sem fundo. A participante Maria (46) relata à pesquisadora, sua opinião sobre a origem do cartão de crédito, que é repassada ao grupo.

Pesquisadora: A nossa colega Maria tem uma teoria sobre a origem do cartão de crédito. Segundo ela, as pessoas começaram a se sentir inseguras em ter tanto dinheiro, as empresas tinham que fazer pagamentos, elas tinham que ter aqueles montantes dentro das empresas e aí, segundo ela, o primeiro que surgiu pra ela, na década de noventa, foi o cartão para receber salário [neste momento o curso é interrompido por uma das pedagogas do CEEBJA para a realização de fotos].

A pedagoga solicita que a pesquisadora projete o nome do curso, para que se evidencie na foto e, ao ler o título, comenta: *“Que legal esse curso, né? É pra aprender a usar o cartão? Ah, acho que eu vou ficar aqui.”*. E a docente da turma complementa: *“Sim, superdicas. Você não imagina o quanto eu estou aprendendo aqui.”*. A pedagoga é convidada a ficar e, após acomodá-la, a pesquisadora retoma a narrativa da participante Maria (46).

Pesquisadora: Então, segundo a Maria, o cartão de crédito surgiu como uma forma de você não precisar carregar dinheiro. Alguém mais tem ideia de como ou o porquê de o cartão de crédito ter sido criado?

Carlos (43): *Ah, na verdade o banco que teve a ideia, né?*

Bete (50): *As lojas.*

Tom (25): *Tende a diminuir o risco de assalto, né?*

Maria (46): *É mais prático.*

A pesquisadora segue narrando a história da origem do cartão de crédito⁶. Alguns participantes relatam lembranças em relação aos seus primeiros contatos com o cartão de crédito.

Zé do Caixão (21): *Lembro da época do meu pai, quando você dava o cartão e eles punham numa máquina e copiavam a frente do cartão.*

Carlos (43): *Tinha um que tinha que telefonar, também, né?*

⁶ História do cartão de crédito extraído do *site* da Associação de Defesa do Consumidor: http://www.sosconsumidor.com.br/faq_det-1,1,22,cartao-credito-conheca-origem-do-cartao-credito.html.

A pesquisadora fala sobre os avanços na segurança ao usar cartão de crédito, das diferentes bandeiras, das formas de pagamento.

Eloisa (23): *Qual que é a desvantagem de usar o cartão de crédito? Por exemplo? De você não pagar a fatura?*

Pesquisadora: Não pagar a fatura já pode ser o resultado do mau uso, né? Porque, se você não consegue pagar a fatura, provavelmente você gastou mais do que deveria. Porque, como alguém já falou aqui, eles nos dão limite, mas é difícil compreendermos que aquele dinheiro não é nosso. Aí, quando você quer uma coisa ou achou uma boa oferta, você costuma dar um jeitinho, passa o cartão e parcela em várias vezes, depois vai ver como pagar. Dizem que o desejo de compra dura cerca de vinte minutos. Por isso os vendedores procuram não permitir que a gente deixe a loja sem comprar, dizendo que é a última peça ou que a oferta é momentânea. Porque, se você sair, após vinte minutos, meia hora, seu desejo pelo objeto vai passar e você entenderá que não necessita daquilo e, muito provavelmente, não voltará à loja para comprar. Mas, se depois desse tempo, você entender que precisa daquilo, que a oferta é mesmo muito atraente e que, principalmente, está dentro do seu orçamento, você fará a aquisição, porém com mais ciência de suas escolhas. O grande risco do uso de cartão de crédito são as compras por impulso. Porque, se você não conseguir quitar uma fatura, você vai cair no crédito rotativo que, atualmente, gira em torno de 500% ao ano.

A pesquisadora consulta o horário e distribui folhas sulfites ao grupo e, fazendo um gancho com a fala anterior, solicita ao grupo que, cada um, individualmente, pense sobre seu objeto de desejo e sobre os passos necessários para obtê-lo, descrevendo estes passos na folha recebida. Durante a elaboração da atividade, a participante Bete (50) revela que só tem sonhos grandes. Outros participantes dizem ter mais de um sonho, então, a pesquisadora pede que escolham o que mais desejam alcançar. A participante Kakau, de 19 anos de idade, pergunta se tem que ser sonho que envolve dinheiro. A pesquisadora explica que pode ser qualquer tipo de sonho ou desejo e que, se há ou não envolvimento de dinheiro, isto deve ser descrito nos passos para a realização desse sonho ou para a obtenção do objeto de desejo pessoal e, então, libera a turma para o intervalo.

Durante o intervalo, a participante Rosa (30) relata que possui dinheiro suficiente para as coisas que ela precisa, para o que ela quer, para viajar, mas não o suficiente para realizar seu sonho, que é o de abrir um comércio.

Rosa (30): Não quero abrir um comércio, assim, que eu tenha que ser a funcionária. Eu quero abrir um comércio que tenha funcionários. Por isso que é um objeto de desejo que façam as coisas pra mim. Porque se tiver que ser eu a funcionária, eu não. Porque eu já trabalhei muito, já. Já tô cansada.

O comentário da participante Rosa (30) gerou muitos outros sobre a necessidade de cuidar do próprio negócio e relatos de casos de falências resultantes de desfalques efetuados por funcionários e, conversando sobre o assunto, saem para o intervalo.

Após o intervalo, a pesquisadora solicita aos participantes que, no verso da folha em que descreveram o que necessitam fazer para alcançar seus desejos, representem, da maneira que melhor lhes aprouver, seu objeto de desejo e, mais uma vez, disponibiliza o material artístico. Os participantes retiram o material e, devido ao forte calor, um grupo pede permissão para trabalhar em suas produções fora da sala, ficando próximos à porta.

Apesar de alguns poucos murmúrios, os participantes aparentam estar bem concentrados na atividade, porém, como nos encontros anteriores, solicitam mais tempo que o programado para o desenvolvimento de suas produções. Passado o tempo extra, a pesquisadora retoma o objetivo da atividade e convida os participantes a apresentarem suas obras, deixando-os à vontade para falarem à frente do grupo ou de seus lugares. Após algumas expressões de sentimento de vergonha, a primeira participante a apresentar é Bete (50) [Figura 16].

Bete (50): O sonho é assim, eu morava em casa, lá no interior. Como eu vim do mato, todo mundo sabe, né? Eu morava em casa, no sítio, em contato com a natureza. Aí, vim pra Curitiba e fui morar em apartamento e sofri um pouco, né? Uns dez anos. Aí, até que consegui comprar uma casa. Mas, a casa que eu comprei, ela não tem garagem, e não tem churrasqueira. É uma casa que não tem isso. Não tem

calçada, não tem nada. Então, a minha casa assim, foi o básico do básico do básico, né? Mas, tudo bem. E aí eu quis contar que o meu sonho é construir uma garagem...

Zé do Caixão (21) interrompe: *Mas, cadê a porta da garagem?* [risos]

Bete (50): *Ela está por trás, lá.*

Zé do Caixão (21): *Ah tá.*



Figura 16 - Produção da participante Bete (50): Meu objeto de desejo.

Bete (50): *E nessa garagem vai ter a churrasqueira e [inaudível] [conversas e comentários paralelos]. Eu tentei. [risos] Meu sonho... Vocês não me deixam falar. A casa já tem, a estrutura já tem, agora só falta eu fazer esse pedaço, mas, para eu fazer isso daqui, eu preciso de contratar um engenheiro, fazer uma planta e, depois, um mestre de obras, alguém que entenda dessa planta, transformar isso em realidade. Tudo isso precisa de dinheiro. Mas, como eu disse que era um sonho bem grande, meu objeto de desejo é esse aqui. Ter conforto.*

Pesquisadora: *Teu sonho é ampliar a tua casa?*

Rosa (30): *Tem terreno?*

Bete (50): *Tem, tem. Terreno tem. Tem um terreno bem grande. Só que, daí, falta esse pedaço.*

Rosa (30): *Não tem garagem fechada?*

Bete (50): *Isso. Não tem. Nem área coberta, lugar de secar uma roupa, não tem nada disso. É só a casa. Então, esse é meu sonho. Aqui vai ser um quarto bem grande, que eu quero [aponta para a parte superior mais alta da casa no desenho].*

Rosa (30): *O que já é tua casa?*

Bete (50): [apontando para a metade da casa à esquerda do desenho] *Essa parte de baixo. É uma casa que ela tem três quartos pequenos. Cozinha e sala ali, juntos, no mesmo ambiente. Não sei se você já viu esse tipo de casa, mas é... É uma casa bem assim, ver TV, cozinhar, tudo no mesmo ambiente. Eu gosto assim, de casa assim, também. E aqui tem, esse pedaço em cima da laje, que eu uso pra pôr os meus livros. Provavelmente, depois que eu construir isso aqui, vou ter uma biblioteca.*

Pesquisadora: *Você tem uma previsão de tempo para alcançar esse objetivo?*

Bete (50): *É que tem que acompanhar a obra, também, né? Então, eu penso que uns dois anos.*

Rosa (30): *Daqui dois anos vai ter churrasco na casa da Bete. Vai inaugurar a churrasqueira. [risos]*

Tom (25): *E ela vai assar só picanha. Não é daquelas picanhas [inaudível], vai ser daquelas picanhas de quatrocentos Reais o quilo. Aquelas da [cita o nome de um empresa de carne de gado].*

Rosa (30): *Angus. [risos e muitas conversas paralelas]*

Pesquisadora: *Tem que planejar bem e contar com o dobro do tempo e do orçamento que o mestre de obra previr.*

Bete (50): *Eu já tive problemas com pedreiros, por isso que eu penso, penso, pra realizar isso aqui.*

Pesquisadora: *Mas, chega lá. Obrigada. Próximo ou próxima. Próxima pessoa gentil que vai compartilhar seu sonho com a gente?*

Tom (25) [Figura 17]: *Eu não vou por a minha ideia porque, você sabe né, professora? Tem uma superstição, se você coloca teu plano, teu plano acaba não dando certo.*

Pesquisadora: Mas, eu posso levar...?

Tom (25): *Pode sim.*



Figura 17 - Produção do participante Tom (25): Meu objeto de desejo.

Outros participantes afirmam pensar como o Tom (25) e, por isso, não pretendem apresentar suas produções e revelar seus desejos.

Tom (25): *Mas, esse plano é pra 2030, mais ou menos. Porque já estamos, praticamente em 2018. Você não vai conseguir fazer da noite pro dia. Só se você ganhar na Mega Sena.*

Pesquisadora: Eu ia perguntar por que não. É uma coisa que precisa de muito dinheiro...?

Tom (25): *É que é uma questão de... [inaudível]*

Comentários diversos são feitos sobre planos, inveja, necessidade de compartilhar desejos para ajudar e ser ajudado e é então que a participante Eloh, de 23 anos de idade, [Figura 18] expressa sua vontade em não revelar seu objeto de desejo ao grupo, porém dá seu depoimento.

Eloh (23): *Meu sonho... Muita gente me critica e fala que eu não vou conseguir. Só que isso me traz revolta e mais vontade de conseguir. Muita gente fala... Muita gente não gosta do que eu quero, não gostam, e muita gente fala que eu não sou capaz, que eu não vou conseguir e...*

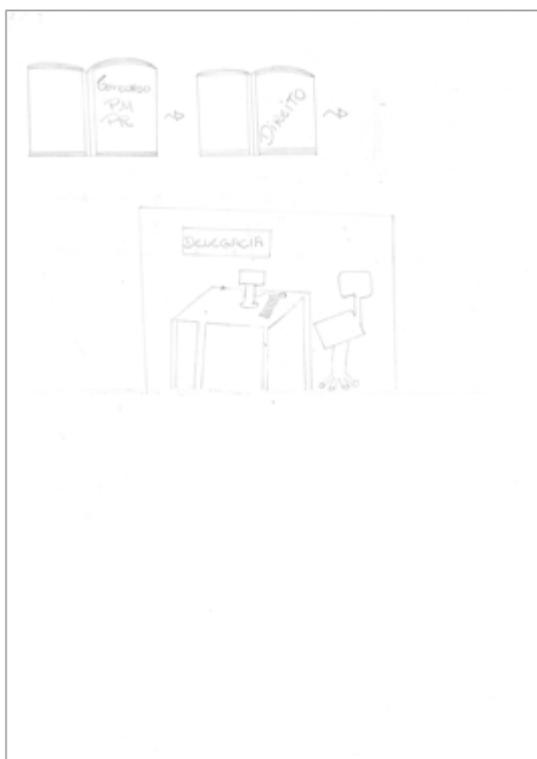


Figura 18 - Produção da participante Eloh (23): Meu objeto de desejo.

Pesquisadora: E você não quer compartilhar com a gente?

Eloh (23): *Não vou porque esse daqui eu acho que depende mais de mim. Independente da opinião dos outros ou da negatividade dos outros.*

Pesquisadora: Posso estar enganada. Não precisa confirmar, mas, pelo o que você falou, seu desejo está mais relacionado a algo que você quer ser, e não ter.

Eloh (23): *Sim.*

Pesquisadora: Espero que você consiga. Se eu puder ajudar...
[manifestações de estímulo da turma a Eloh]

Zé do Caixão (21): *Meu sonho é terminar o CEEBJA.* [risos]

Bete (50): *Já está conseguindo.*

Pesquisadora: Já está realizando.

Prosseguindo, o participante Anakin Skywalker apresenta sua produção [Figura 19].

Anakin Skywalker (21): *Acho que meu sonho, primeiramente, seria abrir meu próprio negócio. E, daí, fazer ele crescer o suficiente pra que ele vire uma franquia. E, daí, quando ele virasse essa franquia, eu inventasse outras coisas aí, começasse meus hobbies pessoais. Eu não preciso fazer o que eu gosto pra alcançar isso. Depois que eu alcançar isso, posso fazer o que eu gosto.*

Pesquisadora: A tua ideia de negócio, de franquia, tem a ver com comida? Mas,...

Anakin Skywalker (21): *Sim*



Figura 19 - Produção do participante Anakin Skywalker (21): Meu objeto de desejo.

Pesquisadora: Aí você falou que você vai poder fazer o que você gosta depois disso. Então, você não gosta, necessariamente, de cozinhar?

Anakin Skywalker (21): *Gosto, gosto. Mas, é... Primeiramente, não, não. Não seria uma coisa que eu gostaria de fazer, mas é o que eu acho que vai ser certo.*

Pesquisadora: Então, você não gostaria, mas você acha que tem que fazer pra poder fazer o que você gosta? É uma maneira interessante de pensar. E o que você gostaria de fazer?

Anakin Skywalker (21): *É muito mais produtivo e muito mais lucrativo fazer isso do que fazer o que eu gosto.*

Muitos participantes falam ao mesmo tempo sobre profissões que são bem-conceituadas pela sociedade e bem remuneradas e outras que, segundo as falas, podem até ser interessantes, porém não são bem remuneradas, como as relacionadas às artes, tais quais, música, dança, teatro, dentre outras.

Pesquisadora, dirigindo-se a Anakin Skywalker: Voltando a sua representação, quais seriam os passos pra você alcançar seus objetivos?

Anakin Skywalker (21): *Bom, primeiramente, juntar um tanto de dinheiro, mesmo que o meu salário, não importa o salário, mas, pelo menos, guardar uma porcentagem dele, nem que leve tempo. Aí, me juntar a um sócio, porque eu acho que seria muito mais fácil que abrir ele sozinho, primeiramente. E, depois que juntasse um certo dinheiro, comprar a parte dele. Daí, sim, seria um negócio só meu.*

Rosa (30): *Já tá querendo dar o golpe no sócio.* [risos]

Zé do Caixão (21): *Ah, Bill Gates.*

Pesquisadora: Você sabe que, dependendo do tamanho e receita da empresa, você precisa ter um sócio, né? E quais os conhecimentos que você julga necessários para abrir tua empresa...? Você vai cozinhar, gerenciar...?

Anakin Skywalker (21): *Não, necessariamente, eu precisaria fazer alguma coisa com gastronomia, essas coisas. Eu acho que administração seria mais importante.*

Bete (50): *Mas, tem engenharia de alimentos, que é excelente.*

Anakin Skywalker (21): *Tem também. Mas, eu acho que administração seria mais focado e, daí, eu contrataria uma pessoa específica pra isso.*

Rosa (30): *Ainda mais hambúrguer. Hambúrguer é fácil. Tenho uma amiga que fabrica hambúrguer.*

Todos aplaudem e a pesquisadora convida outra pessoa a apresentar. Devido a demora em alguém se dispor, a docente da turma interfere: *“Vamos lá, gente. Não é só eu que vou pagar mico aqui.”*. E a pesquisadora intervém: *“Não é mico, não, gente.”*. Neste momento o participante Tom (25) que, a princípio, afirmou que não gostaria de revelar seu sonho, inicia a apresentação de sua produção [Figura 17].

Tom (25): *Superstição? Eu não tenho medo dessas coisas, não. Porque eu sei que Deus está acima de tudo. Não existe olho grande que faça destruir nossos sonhos, né? Este daqui tá... Uma simples paisagem, assim, né? [o participante segura sua produção mostrando-a ao grupo] Que é o meu desejo de consumo, futuramente. Pra daqui uns quinze anos. Pra 2030, quando eu tiver uns 40 [anos de idade], vai estar lá, com certeza. Eu vim do norte do Paraná, né?*

Pesquisadora: De onde você veio?

Tom (25): *Arapongas. Vivi até uns 14 anos, assim, né? Estudei em colônia, assim. Um lugar bem humilde, assim, né? Tinha paz e tudo. Daí, meu falecido pai me trouxe pra Curitiba, né? Aquela correria, né? Aquele corre-corre da cidade, né? E isso até nos trouxe um pouco de estresse, né? Aquela falta de paciência, assim, de mau humor, né? Daí, então, o que eu desejo pro final da minha vida é chácara. Uma conquista, né? Um lugar, assim, que me traga paz, né? Pra eu não ser uma pessoa impaciente, assim, né? Entendeu? Pode ser uma chácara, assim, com um tanque de peixe, né? Algumas cabecinhas de gado, um cavalo, um cachorro, né? Entendeu?*

Eloh (23): *Meu pai, ele tem 50 anos, mas o sonho dele é mudar, é voltar pro mato. A gente já morou numa chácara. Eu não gostava. Eu vivia pra cá e só ia pra casa no final de semana. É uma maravilha. Final de semana, pra mim, é uma delícia.*

Tom (25): *Daí, aqui, pode ser uma Hilux, uma Amarok [modelos de caminhonetes]. [Aponta para a representação do carro na garagem].*

Pesquisadora: E como você pretende alcançar esse sonho?

Tom (25): *Bom, eu... Independentemente de qual seja minha profissão futuramente, alguma coisa eu vou fazer pra que isso aconteça.*

Pesquisadora: Você tem ideia do tamanho? Você quer um sítio, uma chácara, uma fazenda...? Seria só para descanso ou para sustento?

Tom (25): *Independente do tamanho, assim, que seja, né? Sendo meu. Sossego, saúde...*

Pesquisadora: Você quer viver da chácara?

Tom (25): *Sim, professora, eu quero.*

Iniciam-se, novamente, conversas paralelas e a participante Bete (50) pede a palavra.

Bete (50): *Eu vou falar rapidinho. Eu tenho uma colega. E ela tinha dois irmãos que estavam desempregados. Aí, ela comprou uma chácara nessa região que você tá falando, em Arapongas. E a chácara, acho que é um ou dois alqueires, um pedaço pequeno. E ela tava toda plantada, já, de bananas. E entrega bananas pra cidade. O dinheiro que tá tirando da banana tá dando pra pagar, ela comprou por 120 mil [Reais], e parcelado ainda. Pra você ver, pagando a chácara. Aquelas terras lá, eu ouço falar, que dá tudo. Uva, banana... Então, tem sentido. É a visão econômica que você tem que ter também. É bem isso aí.*

Dando continuidade, a participante Rafaela (44) apresenta sua produção [Figura 20] que é, imediatamente, comentada pelos demais. Dentre os quais destacam-se:

Rosa (30): *É uma casa de bonecas.*

Eloh (23): *É que você mora em apartamento, né?*

Tom (25): *É uma casa pequena porque é uma réplica. [risos]*

Bete (50): *Ó lá, interpretando o sonho dos outros.*

Pesquisadora: É uma representação, gente. Vamos ouvir o que ela tem a dizer.

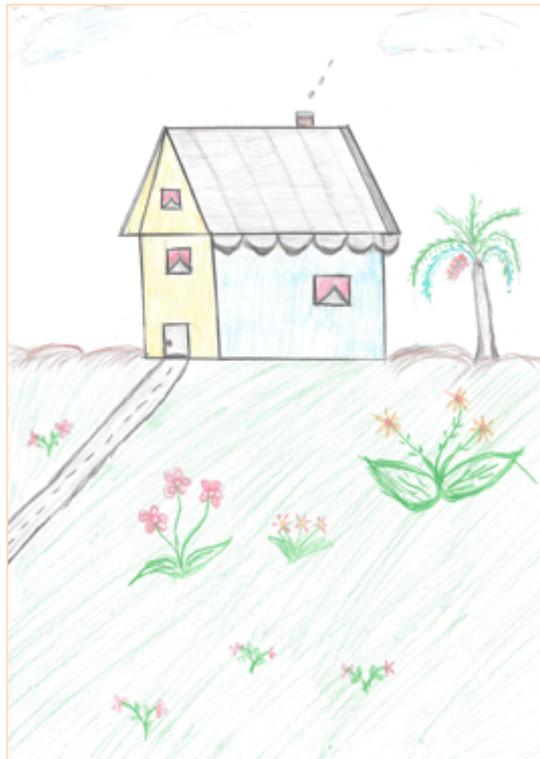


Figura 20 - Produção da participante Rafaela (44): Meu objeto de desejo.

Rafaela (44): *Na realidade, isso aí é uma casa, não que eu tenha o sonho de morar numa casa, mas adquirir mais uma, né? Que eu moro em apartamento. Então, eu sempre sofri, sofri muito pra pagar esse apartamento que eu tenho hoje. Achei que jamais conseguiria ter e hoje eu tenho condições de dar entrada já em outro. Então, um dos meus sonhos é estar comprando outra casa. Ou uma casa ou um apartamento, futuramente, pra alugar. Investimento.*

Bete (50): *Legal.*

Rafaela (44): *Se Deus permitir...*

Pesquisadora: *E você já pensou no caminho para...?*

Rafaela (44): *Já tô economizando, guardando dinheiro para dar entrada e financiar. Porque, daí, com o financiamento, eu acabo de pagar ele.*

Pesquisadora: *Com o aluguel...?*

Rafaela (44): *É, com o aluguel eu pago o financiamento. Se eu der uma boa entrada, né? Como eu tô querendo.*

Pesquisadora: Tem previsão?

Rafaela (44): *Mas, isso é um sonho. Se sair o que eu quero, daqui uns dois ou três anos.*

A apresentação seguinte é a produção da participante Rosa (30) [Figura 21], cujas legendas são lidas pela pesquisadora para o grande grupo.



Figura 21 - Produção da participante Rosa (30): Meu objeto de desejo.

Rosa (30): *Então, eu morei muito tempo de aluguel. Daí, esse ano, em Maio, a gente adquiriu esse sobrado, fizemos uma reforma e ainda tem uma dívida com ele, ainda. Mas, vai ser quitado agora, até final de ano. E aqui tem... [apontando, em sua produção, para o espaço próximo à árvore] Nós vamos construir num terreno que nós temos. Pra construir lá nós vamos ter que vender alguma coisa. Provavelmente a moto dele, que não é, não... A moto dele não é de Deus. Se eu contar pra vocês a história, vocês vão ver. Nós vamos nos desfazer da moto, e*

ele tem consórcio, que ele sempre faz, né? E o meu curso, que eu quero fazer também.

Pesquisadora: Você já tem o caminho, né? Você falou que já comprou, mas ainda tem uma dívida, né? Alguém aqui já ouviu falar no termo sobre-endividado ou superendividado?

Eloh (23): *Eu. Eu sou superendividada.* [risos]

Pesquisadora: Você? Por quê?

Eloh (23): *Porque eu tenho o meu carro pra pagar e, além dele... Eu bati ele. Dívida alta, pagando, também. E... É isso. Meu salário não é aquelas coisas, né? Daí, sem contar que não consegue ficar sem gastar e pagar só as dívidas. Acaba, todo mês, gastando...*

Pesquisadora: Então, a questão não é contrair dívidas. Muitas vezes, para adquirir um bem ou serviço, é necessário fazer dívidas. Financiamento, crediário, enfim. O grande problema é quando as dívidas ultrapassam a receita mensal, ou seja, quando você deve mais do que pode pagar. Ou porque gastou além da conta, ou porque aconteceu algum imprevisto que ocasionou no impedimento de quitar as dívidas. Então, quando você tem mais dívidas, despesas, contas, do que consegue pagar, significa que você está sobre-endividado ou superendividado. Às vezes, as dívidas até estão dentro do orçamento, mas, comprometendo-o significativamente. E isso é muito arriscado, porque, como eu disse, além de não conseguir poupar, porque não sobra, se ocorrer um imprevisto, não poderá quitá-las.

Após os agradecimento e aplausos a pesquisadora convida mais alguém para apresentar. A participante Rosa (30) faz um comentário.

Rosa (30): *Ó, o Astolfo, né? O Astolfo, todas as aulas, nunca fala nada, né?* [vários comentários solicitando a apresentação do participante Astolfo] *É um menino que tira sempre dez com a professora...*

Pesquisadora: Fiquem à vontade. Vai ser muito bem-vindo e bem acolhido quem quiser vir, né, pessoal?

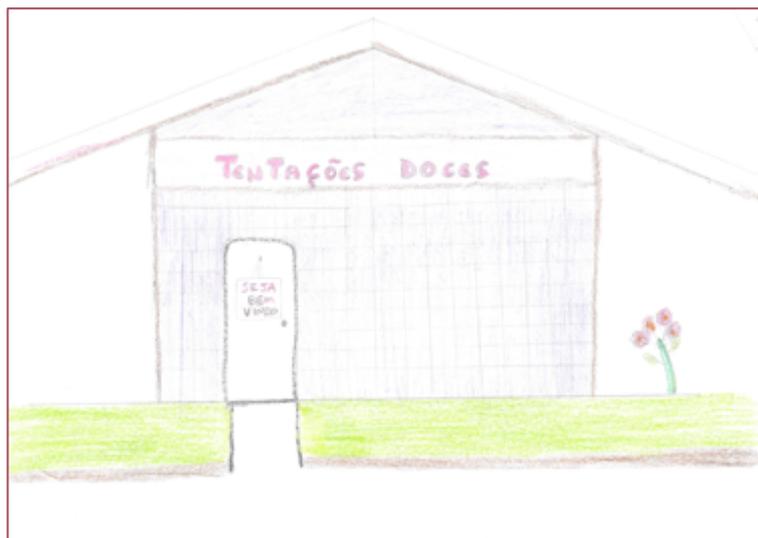


Figura 22 – Produção da participante Maria (46): Meu objeto de desejo.

Após algum tumulto e hesitação, a participante Maria (46) propõe apresentar sua produção [Figura 22].

Maria (46): *Como eu trabalho, já tô, como falta um tempo pra me aposentar, eu pretendo assim... A minha nora, ela tem, ela faz doces.*

Pesquisadora: E você trabalha com o quê?

Maria (46): *Eu trabalho com enfermagem. E, assim, é bem desgastante ser funcionário, na verdade, né? Então, o que eu quero é a minha independência financeira, nesse sentido. Não que eu não a tenha. Mas, como ela faz doces... Ela faz doces, só que ela vende pros outros pela internet. Ela tem um Face [Facebook], ela tem um site que é Tentações Doces, o mesmo nome, que ela faz.... Vende todo o tipo de doce de... Agora, nessa época do ano, ela vende todo o tipo de doce, de panetone de todos os sabores que você possa imaginar. Então, assim, o que eu quero é abrir uma, tipo, uma franquia dela, sabe? Fazer uma loja e vender os produtos dela, né?*

Pesquisadora: E você já pensou no caminho pra isso? Já tem o lugar?

Maria (46): *Sim. Até eu ter aposentado já vou ter conseguido estruturar. Até já pensei em alguns lugares, né? Que eu já pesquisei, aluguel não é tão caro. E*

o público também é um público-alvo bom, né? Então, isso é bem interessante. Assim, como eu tenho tempo pra isso. A gente pode se planejar bem.

Pesquisadora: Eu não sei se alguém aqui já teve a experiência de constatar que a mesma loja tem preços diferentes na loja física e na virtual, a virtual é sempre mais barato. Porque a empresa física tem custos muito maiores que a virtual, então, uma coisa que tem que ser avaliada é se a loja virtual da tua nora vai vender pelo mesmo preço que na tua loja física...

Maria (46): *A diferença é que é alimento. Alimento você vê no site, você não... Não é a mesma coisa de que ele estar ali, na sua frente. Numa panificadora, numa confeitaria, né? Um produto que você acaba comprando pelos olhos.*

Tom (25): *Porque no site não precisa de pessoas [conversas e comentários paralelos].*

Pesquisadora: Boa sorte e obrigada, Maria. Quem mais vai querer compartilhar conosco aqui? Alguém tem um desejo muito diferente desses que apareceram aqui até agora pra apresentar pra gente? O que têm em comum esses desejos, sonhos, que a gente viu até agora?

Eloh (23): *Eu tenho o primeiro sonho...* [manifesta-se a participante, porém sem apresentar sua produção que se refere a outro sonho – ser delegada]

Pesquisadora: Quer falar?

Zé do Caixão (21): *Mas, fala rápido.*

Eloh (23): *Ela se matou de rir quando eu falei o que que era* [referindo-se à colega ao seu lado].

Neste momento é necessário solicitar silêncio e atenção ao grupo pois a participante está inaudível.

Eloh (23): *Eu conseguiria realizar ele hoje ou, quem sabe, ano que vem, se eu fosse mandada embora do serviço. O meu desejo é colocar silicone.*

Zé do Caixão (21): *UhUUUU!!!*

Pesquisadora: O caminho que você tem para alcançar esse desejo é ser despedida do emprego?

Eloh (23): *É mais fácil. É que agora eu não tô podendo.*

Pesquisadora: Você já ouviu falar em consórcio para cirurgia plástica?

Eloh (23): *Já. Só que não tem como porque eu pago a parcela do meu carro, eu pago a parcela do carro que eu bati, aí tem mais IPVA, gasolina...*

Pesquisadora: Alguém já ouviu falar que carro é uma segunda família por causa das despesas que dá? Comumente, ao comprar um carro financiado, as pessoas costumam avaliar se o valor das parcelas cabem no orçamento e acabam esquecendo de levar em consideração todas as outras despesas, como você descreveu aí. Dizem que o ideal é você considerar o valor das parcelas em dobro, para garantir que não irá comprometer seu orçamento.

Eloh (23): *Pago seiscentos nele, pago quinhentos no carro que eu bati, já dá mil e quinhentos [Reais] [???] e eu sou caixa de posto de gasolina...*

Zé do Caixão (21): *Dá pra comprar uma Biz. [Moto da Honda] [risos]*

Eloh (23): *...daí tem gasolina, daí tem tudo, né?*

Pesquisadora: Ela está falando de algo que, por mais que seja estética, envolve saúde. Então, estando com o dinheiro na mão, é importante conhecer os históricos da clínica e do cirurgião. Às vezes, aparece uma oportunidade de fazer a cirurgia por um preço bem abaixo de tabela e, na empolgação, acaba fazendo em qualquer lugar, de qualquer jeito, pondo a própria vida em risco.

Eloh (23): *E a porcaria do carro que eu bati é o valor que eu ia pagar.*

Pesquisadora: E ninguém tinha seguro?

Eloh (23): *Diz ele que tinha, mas a franquia dele era oito mil. Era um Audi*

A4.

Bete (50): *Nossa!!!*

Eloh (23): *Além de pobre eu sou sortuda. [risos]*

Em meio aos comentários, o participante Tom (25) pergunta se acabou e se podem ir embora. A pesquisadora nota que o grupo ainda tem dez minutos para o término do encontro e solicita que mais alguém apresente. A participante Pequena (35) se dispõe a apresentar sua produção [Figura 23].

Pequena (35): *Meu desejo é uma viagem para a praia. Descansar.*

Pesquisadora: Com quem? Por quanto tempo?

Pequena (35): *Filho e marido. Ah, por um mês inteiro.*

Pesquisadora: Quando foi a vez mais recente em que você esteve na praia?

Pequena (35): *Há dois anos atrás.*

Pesquisadora: E o que você precisa fazer para alcançar esse objetivo?

Pequena (35): *Parar de estudar no CEEBJA, um dia. É... Férias mesmo. Parar de trabalhar.*

Pesquisadora: Parar de trabalhar?

Pequena (35): *É. Tirar férias de tudo.*



Figura 23 - Produção da participante Pequena (35): Meu objeto de desejo.

Os demais participantes começam a dar dicas de lugares para hospedagem. A pesquisadora agradece a participação de Pequena (35) e dos demais e deixa a opção aos demais para apresentarem no próximo encontro. Antes de liberar o grupo, a pesquisadora retoma a solicitação feita no encontro anterior, de observarem, descreverem e/ou gravarem uma ação de compra e venda envolvendo cartão de crédito, pedindo que, se possível, realizem a tarefa para o encontro do dia seguinte.

5.4 O quarto encontro

O quarto encontro aconteceu no dia 29 de novembro de 2016, terça-feira, junto a 19 alunos e à docente do módulo de Língua Portuguesa de um CEEBJA em Curitiba.

A pesquisadora, após a organização da sala e chegada da maioria dos participantes, inicia o quarto e último encontro saudando o grupo e informando que, devido a problemas técnicos, não será possível assistir ao filme que estava previsto no cronograma do curso. Apesar da oferta de ajuda do participante Zé do Caixão, o problema com o áudio não pôde ser resolvido. No entanto, a pesquisadora informa que irá substituir o filme por outros seis vídeos curtos sobre o uso do cartão e outras fontes de crédito e financiamento e, com o objetivo de otimizar o tempo, propõe que não haja, nesse último encontro, intervalo e que, encerradas as atividades do dia, o grupo possa ser dispensado mais cedo para que, caso haja interesse, os participantes possam conversar com a pesquisadora. Prosseguindo, a pesquisadora retoma os conteúdos trabalhados no encontro anterior. Porém, nota-se que os participantes estão dispersos e comentando muito a respeito de um trágico acidente aéreo que, na madrugada, vitimou quase um time inteiro de futebol masculino nacional. Desse modo, a pesquisadora permite que todos possam expressar seus sentimentos sobre o assunto para, então, retomar os conteúdos discutidos no encontro anterior, contando com a participação do grupo nesta retomada.

A pesquisadora, então, solicita ao grupo as imagens ou descrições de atividades de compra e venda com a utilização de cartão de crédito aos participantes. O participante Carlos (43), exibindo uma imagem na tela de seu celular, referente a um anúncio promocional de uma grande loja de departamentos nacional.

Carlos (43): *Eu fiz só uma foto.*

Pesquisadora: O que você observou?

Carlos (43): *Ah, eu observei que estava o preço de mil quinhentos e pouco, que daí, baixou pra Black Friday, pra quinhentos e quarenta e nove.*

Rosa (30): Quanto?

Carlos (43): *Quinhentos e quarenta e nove.*

Pesquisadora: Qual produto?

Carlos (43): *Uma televisão.*

Pesquisadora: Mas, você chegou a consultar qual era o valor real da televisão?

Carlos (43): *Então, tinha o preço real dela que era mil quinhentos e...*

Pesquisadora: Mas, antes da promoção...

Carlos (43): *Ah, não. Isso, não.*

Bete (50): *É. Porque eles botam um preço pra dizer que abaixou e, vai ver, na verdade, não é aquilo.*

Pesquisadora: Isso é bem comum. Tanto que a *Black Friday* aqui foi apelidada de *Black Fraude* [risos]. Mas, se for verdade, é uma promoção muito boa.

Carlos (43): *É. Ela era nesse valor aqui, de mil quinhentos e pouco, e caiu para quinhentos e quarenta e nove, em nove vezes no cartão, de sessenta e um Reais.*

Pesquisadora: Você comprou?

Carlos (43): *Não. Eu apertava no site, mas não funcionava. Daí, eu fui lá nas [cita o nome da loja], lá no centro. Daí, eu cheguei lá e a mulher falou, a mesma coisa daquilo que a senhora já tinha falado ali [aponta para a participante Maria que tem o objetivo de abrir uma loja física para revender os doces que sua nora fabrica e vende pela internet], que o site, lá, é pessoa física. Que eles não têm gasto com... Só que o site não abriu naquele dia.*

Bete (50): *De propósito.*

Pesquisadora: Tem que ver se era mesmo o *site* da loja. Porque tem muita fraude, também. Há vários anúncios falsos que te direcionam para fazer o pagamento pra outros, que são os fraudadores, e você nunca vai receber o produto e, quando entra em contato com a loja, descobre que não comprou nada deles. Muitas vezes, a promoção nem existiu.

Muitos participantes relatam situações semelhantes e, não tendo mais nenhuma imagem ou observação por parte dos participantes, a pesquisadora, inicia

a projeção dos vídeos. O primeiro vídeo⁷ refere-se a um anúncio de uma empresa de empréstimo consignado e traz o relato de uma cliente, demonstrando toda sua satisfação em poder utilizar cartão de crédito e obter benefícios como milhagens para investir em viagens. A cliente ainda ressalta não se sentir “cliente” da financeira, mas sim, uma “sócia”, além de destacar que há uma relação de carinho entre ela e a financeira pois há um bem-querer mútuo. Findado o vídeo, a pesquisadora pergunta ao grupo qual seria a mensagem da campanha publicitária.

Rosa (30): *Ganhar, né? Ganhar pra fazer viagens.*

Pesquisadora: Ok. Mais alguém reparou em mais detalhes?

Rafaela (44): *Que ela era sócia. Que ela era dona.* [risos]

Pesquisadora: Isso. Ela diz que não é cliente, é sócia. Mais alguém?

Eloh (23): *Ela falou: importante.*

Pesquisadora: Então, eles tocam direto em que ponto...?

Bete (50): *No emocional, né?*

Pesquisadora: Isso. Se sentir bem.

Na sequência, a pesquisadora projeta o segundo vídeo⁸, extraído do site de um grupo de comediantes em que, ao fazer o pagamento da sua conta em um restaurante, a personagem brinca com os termos crédito e débito, fazendo uma mescla destes (drébito, crébito...), não sendo possível identificar qual sua opção de pagamento com o cartão.

Rafaela (44): *Fiz isso no supermercado.*

Tom (25): *Uma vez tive que explicar, né? Pro cliente. O cliente foi passar o cartão... O cara chegou a perguntar qual que era a diferença do crédito e o débito, porque o cara era, tipo, tão inocente assim... ‘Mas, qual a diferença?’. Daí, eu falei: Não. O crédito é quando vem a fatura pro senhor. ‘Ah, não. Então, é na conta. Vai.’*

Pesquisadora: Todo mundo aqui sabe a diferença entre crédito e débito? [a pesquisadora também embaralha os termos provocando riso na turma] E a diferença entre o crédito para o vencimento e o parcelamento?

⁷ Link para primeiro vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=sDrf8sizrFT4>.

⁸ Link para o segundo vídeo: <http://www.portadosfundos.com.br/video/drebito/>.

Diante do silêncio do grupo, a pesquisadora faz a diferenciação dessas três formas de pagamento com cartão e pergunta se, os que utilizam cartão, sabem qual é o melhor dia pra compra. Alguns respondem que é após o fechamento da fatura do mês.

A pesquisadora comenta, então, sobre a sensação de constrangimento que o comprador sente quando opta pelo crédito do cartão. Vários participantes relatam situações em que sentiram vergonha ao optar por pagar no crédito, alegando ser essa uma característica de pobreza.

No terceiro vídeo⁹ um economista e especialista em finanças pessoais trata de assuntos relacionados ao uso do cartão de crédito, apontando vantagens e desvantagens, como as do pagamento mínimo da fatura, por exemplo.

A pesquisadora questiona o grupo sobre temas aparentados no vídeo, alguns já discutidos em sala, outros novos. Ao questionar sobre as vantagens em utilizar cartão de crédito, apresentadas no vídeo, os participantes fizeram os seguintes comentários:

Zé do Caixão (21): *Pode acumular tudo num dia só?*

Tom (25): *Ficou seguro.* [referindo-se à segurança em comprar com cartão e às inovações tecnológicas que dificultam as fraudes]

A vantagem em acumular milhas foi apontada pela pesquisadora, questionando sobre a autenticidade do “brinde”, a dificuldade em reverter em passagens aéreas, tipos e valores dos demais produtos de troca. Prosseguindo, a pesquisadora questiona sobre as desvantagens no uso de cartão de crédito.

Tom (25): *Desvantagem é pagar o mínimo.*

Vitti (38): *Passar o dia de pagar, né? Pagar juros.*

Tom (25): *Porque, no mínimo, você ainda vai conseguir comprar, né? No outro mês, e ainda vai vir mais os juros.*

Bete (50): *Que são absurdos, né?*

⁹ Link para o terceiro vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=x-bvYtEg6Yw>.

Pesquisadora: É só ruim ou tem vantagem em pagar o mínimo? Ou tanto faz...?

Tom (25): *É que você não fica... É... Você paga e não fica, tipo, com o nome sujo, né? E não pagou a conta total. Então, é um jeito de você escapar. Você paga e não fica aquela ligação [refere-se às ligações telefônicas das empresas de cobrança]. Isso já elimina, né?*

Pesquisadora: Alguém já observou que, na fatura, sempre vem uma opção para parcelar o valor total?

Tom (25): *Vixe!!! Daí, é o bicho. É o dobro.*

Pesquisadora: E quanto à poupança, alguém sabe o valor do rendimento? Quanto eles pagam por mês? [repostas variam de 0,001 até 1%] Em média, 0,5% ao mês. Em torno de 12% ao ano. Menor que o valor cobrado no juro mensal do crédito, que gira em torno de 17% ao mês, 500% ao ano. Sem contar a desvalorização da moeda por conta do índice de inflação. Por exemplo, se você ficar devendo mil reais na fatura do cartão e, ao final de um ano, se não quitar e nem comprar mais nada, estará devendo uns seis mil reais. Mas, se você depositar mil reais na poupança, em um ano, apesar dos juros acrescidos, valerão o equivalente a novecentos e trinta Reais, mais ou menos, por conta da inflação.

Zé do Caixão (21): *Eu trabalho com um cara lá que ele falou: 'Ó, prefiro estar com a quantia em casa. Em casa eu consigo fazer mais giro que na poupança.'. Hoje em dia eu vi que tem gente ganhando dinheiro assim, na frente do computador, comprando ações.*

A pesquisadora retoma as vantagens e desvantagens do uso do cartão de crédito e, antes de iniciar a projeção do quarto vídeo, a participante Bete (50) pede a palavra.

Bete (50): *Outra coisa que eu queria falar para você. Será que essa falta de tempo da gente também. Essa correria pra trabalhar, pra estudar, esse monte de coisa. Será que a gente não acaba fazendo muitos negócios sem pensar?*

Pesquisadora: Sim. Normalmente a gente age sem refletir sobre os motivos de nossas ações. Muitas vezes, se a gente for questionado sobre o porquê

ou como fizemos isso ou aquilo, não saberemos explicar. E, realmente, essa correria, ter que fazer tudo às pressas, trouxe dois agravantes pra gente: a gente comprar mais do que precisa (...) e a segunda é a ideia da descartabilidade, não sei se existe essa palavra [risos], porque tudo ficou barato, ou mais acessível com o cartão. Então, é mais barato e mais fácil trocar tudo por algo mais novo ou mais moderno. E essa descartabilidade estamos levando para as nossas relações pessoais também...

A pesquisadora comenta que, em outra edição do curso, alguém falou sobre as ações movidas, hora pela razão, hora pela emoção, e a falta de equilíbrio entre esses sentimentos. Então, os participantes trazem exemplos de professores que, segundo eles, só apontam os defeitos, só veem os erros dos alunos.

Bete (50): Só mostram o lado negativo. Só detona a pessoa. Não proporciona nada. Não oferece nada. A liberdade de criação dela você não respeita. Muitos professores fazem isso.

A pesquisadora fala brevemente sobre a necessidade e as vantagens do autoconhecimento para o professor que deseja contribuir para o desenvolvimento integral dos seus alunos, destacando o papel da arte no desenvolvimento humano.

Após comentários variados, a pesquisadora projeta o quarto vídeo¹⁰, criado pelo mesmo grupo do segundo, em que a personagem exacerba seu receio em digitar a senha do cartão de crédito em um lugar público, satirizando o tema da segurança ao utilizar o cartão de crédito. Alguns participantes relatam casos de conhecidos seus que já tiveram cobranças indevidas no cartão e como o problema foi resolvido e, então, o quinto vídeo¹¹ é projetado. Este, desenvolvido por outro grupo de comediantes, dramatiza e comenta várias situações envolvendo o uso de cartão de crédito.

A pesquisadora pergunta se alguém se identificou com algumas das situações dramatizadas no vídeo e muitos participantes se manifestam relatando situações semelhantes como a não aprovação do crédito na hora de passar o

¹⁰ *Link para o quarto vídeo:* <http://www.portadosfundos.com.br/video/maquininha/>.

¹¹ *Link para o quinto vídeo:* <https://www.youtube.com/watch?v=P6z2oIPTQrU>.

cartão, o susto com o valor da fatura por não ter consciência de que haviam utilizado tanto essa forma de pagamento, dentre outras.

Bete (50): *Eu gosto de olhar sabe como? [referindo-se à fatura do cartão de crédito] Fazer uma leitura para eu ver qual que já está eliminado ali. Pra ver aquelas que tão acabando. Só pra isso. [risos]*

Os comentários variam e a participante Bete (50) prossegue.

Bete (50): *Ah, eu não tenho conta conjunta. Eu tive essa experiência logo que eu casei. Aí, quando eu vi que o casamento ia acabar por causa da conta conjunta, aí eu falei: ‘Vamos acabar com a conta conjunta. Cada um cuida da sua.’. Porque esse negócio de um falar que o outro gastou não serve.*

Na sequência, o sexto e último vídeo, criado pelo mesmo grupo do segundo e quarto vídeos, satiriza o pagamento em dinheiro, interpretando uma personagem que é caixa de loja e que se recusa a receber em dinheiro por não conhecer papel moeda, apenas cartão.

Vitti (38): *A gente tá tão acostumado com o cartão que, nem um dinheirinho...*

Bete (50): *Não sabe nem dar um troco. Tem que chamar três, quatro funcionários para ajudar a arrumar o troco...*

Zé do Caixão (21): *Você dá cinquenta e o cara te devolve cem. [risos]*

Pesquisadora: *Pensando na história da origem do dinheiro e do cartão, que nós vimos, vocês acham que isso é possível? [referindo-se ao desuso absoluto do papel moeda]*

Carlos (43): *É possível. Do jeito que tá indo...*

Na sequência, os participantes Zé do Caixão e Tibúrcio se oferecem para tentar resolver o problema do áudio do filme, utilizando-se de outras caixas de som. Enquanto isso, a pesquisadora confere os dados dos participantes. Não obtendo sucesso com a projeção do filme e, estando o grupo de acordo em prosseguir sem

intervalo, apresenta a atividade final, realizada em grupos, que, devido o avançar das horas, não pôde ser realizada individualmente, conforme estava previsto no cronograma do curso. A pesquisadora explica que cada um deverá pensar: “O que significou, para mim, a participação neste curso?”, refletindo sobre pontos positivos e pontos negativos, sem medo de serem honestos. Uma vez que o objetivo é avaliar o curso, refletindo se houve ou não contribuição em relação ao conhecimento dos fatores envolvidos no uso do cartão de crédito.

A pesquisadora acrescenta que, após cada um ter feito suas considerações pessoais, seus pontos de vista serão socializados na equipe e, então, suas ideias serão representadas na cartolina. Às equipes foi dada a liberdade de escolha para elaborarem uma representação única e conjunta ou dividirem o espaço da cartolina e cada um fazer sua própria representação, utilizando o material disponibilizado pela pesquisadora, à sua escolha.

Durante a elaboração da atividade nota-se grande empenho das equipes que, apesar de já iniciarem com a troca de ideia, concentram, salvo pequenas exceções, os diálogos nos conteúdos do curso e as possibilidades de mudança em relação ao uso do cartão de crédito. Faltando apenas duas, das cinco equipes, concluírem suas produções, a pesquisadora aproveita para, mais uma vez, justificar sua presença e a realização do curso no módulo de Língua Portuguesa do CEEBJA, além de agradecer pela oportunidade e pela participação de todos.

Iniciando as atividades, o grupo composto pelos participantes Rafaela (44), Carlos (43), Bete (50) e Anakin Skywalker (21) apresenta sua produção [Figura 24].

Anakin Skywalker (21): *Eu já tinha feito esse desenho antes, sobre o DívidaCard. É que, eu acho que, ao mesmo tempo que eu vou ter facilidade no parcelamento, eu acredito que, às vezes, ele pode virar uma bola de neve em alguma parte da tua vida. Mesmo que você seja bem gerenciado quanto a isso. E... É só isso. [risos]*

Pesquisadora: Mas, essa é só a sua opinião, os outros concordam, vão falar também ou...?

Rafaela (44): *Essa opinião foi nossa.*

Carlos (43): *Essa foi nossa. Do conjunto.*



Figura 24 - Produção da equipe composta por Rafaela (44), Carlos (43), Bete (50) e Anakin Skywalker (21): O que a participação no curso significou para mim.

Rafaela (44): *Do conjunto.*

Pesquisadora: Mesmo que você seja bem organizado, em algum momento da sua vida...?

Anakin Skywalker (21): *Mesmo. Em algum momento da sua vida você vai dar um deslize muito grande e isso pode alavancar uma [inaudível].*

Rafaela (44): *É aquela compra por impulso, que você disse no começo, que tem momentos que é bom você dar vinte minutos de prazo pra ver se realmente é isso que você quer. Talvez, nesses vinte minutos, você acaba fazendo uma compra grande que te compromete, até mesmo, teu pagamento.*

Anakin Skywalker (21): *Porque o cartão de crédito, ele não representa só uma facilidade no pagamento. Ele representa uma facilidade pra você fazer uma dívida muito grande também. E você, quem sabe, numa compra qualquer aí, perder todos os seus sonhos, porque tem uma dívida aí, para o resto da sua vida. Então, eu acho que é uma coisa que você tem que usar conscientemente. Só que, mesmo conscientemente, não vai dar certo.*

Pesquisadora: Não tem como escapar das dívidas, então?

Anakin Skywalker (21): *Não. [risos e aplausos]*

A segunda equipe a apresentar sua produção [Figura 25] é composta pelos participantes Tom (25), Godofredo (19), Maria (46) e Neno (41).

Tom (25): *Bom, nós desenhamos aqui um colégio. Deixa eu apresentar aqui. É Escola de Administração Econômica, né? E, daí, nós entramos em concordância de reflexão, né? Do que nós aprendemos, né? Independente do que a gente já conhece, assim, né? Nossa experiência de vida, assim, financeiramente, né? Serviu de, assim, né? De reflexão, assim, né? De colocar as coisas no lugar. Que nem a gente escreveu aqui. Cartões, né? A consciência do uso, né? A reflexão, o gerenciamento, né? Depois vem o planejamento e, por último, o melhor de todos, é a satisfação, né? Entendeu? Essa foi a nossa ideia, né? Se alguém quiser complementar...*

Pesquisadora: Podem falar, gente. Entendam como um direito que vocês têm, de se expressar. Então, aproveitem esse direito e esse espaço.



Figura 25 - Produção da equipe composta por Tom (25), Godofredo (19), Maria (46) e Neno (41): O que a participação no curso significou para mim.

Maria (46): *É que ele já expressou, na verdade, a ideia de todo o grupo. Acho que essa tua participação na nossa aula de Português, pra gente, na verdade, mesmo nós que já temos um bagagem maior e sabemos gerenciar... Eu aprendi apanhando, né?*

Bete: *Sim. Todos nós.*

Maria (46): *Então, hoje eu sou controlada no cartão de crédito. Eu não vejo o cartão como um vilão. Muito pelo contrário. Tem gente que vê como um vilão, de repente, não sabe gerenciar, mas, pra quem sabe gerenciar, o cartão de crédito não é um inimigo. É um amigo. Que é o meu caso hoje. Que ele já foi meu inimigo, mas ele já foi meu amigo também. Então, assim, o que eu consegui ver, de repente, num futuro, um planejamento melhor pra mim abrir o meu negócio, como que eu vou fazer. Isso me deu uma luzinha lá no fim do túnel.*

Pesquisadora: Ótimo.

Bete (50): *Legal.*

Tom (25): *Melhor ele ser o teu amigo, que você ter que emprestar depois... Do parente, né?*

Pesquisadora: Se ele mora na tua carteira, então, é bom que ele te ajude, né? [risos]

Maria (46): *É. Não vai sair comprando. E, depois, ninguém tem um limite, assim tão grande, no cartão. Mesmo que eles dão limite, um limite um pouco maior, não que vai te endividar pro resto da vida a ponto de, pá. Não é assim, gente.*

Pesquisadora. Claro que, pelo menos por enquanto, em cinco anos seus débitos expiram e seu nome volta a ficar limpo. Mas, como vocês viram, uma fatura de mil reais em um ano pode chega a seis mil reais. Então, tem que cuidar muito, porque pode ficar muito endividado, mesmo. Pelo menos, por cinco anos.

A pesquisadora agradece à equipe e convida a próxima a apresentar sua produção [Figura 26], composta pelos participantes Zé do Caixão (21), Tibúrcio (25), João Benedito (20) e Ize (23).

Ize (23): *É, bom... O curso, na verdade, fez a gente parar pra realmente refletir, né? Os gastos, pensar mais como... Projetar, né? Conta, projetar o pagamento, não gastar mais do que deve, né? Essas coisas. E é isso. Administrar...*

Pesquisadora: Como assim projetar...?

Ize (23): *O pensamento, né? A pessoa pensando como, se ela vai gastar, como que ela vai pagar, se ela conseguir, conseguir pagar tudo certinho, pra não se endividar. Os sonhos, né? Conseguir realizar os sonhos, mas, ao mesmo tempo, conseguir administrar.*

Pesquisadora: No desenho o cartão está no meio, entre os sonhos e...
Aqueles pontos de interrogação...

Ize (23): *É... As compras... O uso do cartão, as compras e, depois, o pagamento, né?*



Figura 26 - Produção da equipe composta por Zé do Caixão (21), Tibúrcio (25), João Benedito (20) e Ize (23): O que a participação no curso significou para mim.

Somente a participante Ize (23) vai à frente para apresentar a produção da equipe, os demais participantes são convidados pela pesquisadora a darem suas opiniões, no entanto, alegam que a Ize já expôs suas ideias. A pesquisadora agradece e convida a equipe seguinte, mesmo faltando apenas duas equipes, há muito tumulto e indecisão para definir a próxima a se apresentar. Após alguns minutos de discussão, a equipe composta pelos participantes Anelise (20), Vitti (38), Astolfo (29) e Kakau (19) se dispõem a apresentar sua produção [Figura 27].

Uma vez à frente do grupo, a equipe tem dificuldade em decidir quem vai falar primeiro. A participante Kakau ri descontroladamente, o que tumultua ainda mais a turma. A pesquisadora reafirma que não há motivo para vergonha ou receio de apresentar, pois, sendo a equipe a criadora dos desenhos, apenas elas sabem expressar seus significados. Afirma que ninguém ali, nem mesmo a pesquisadora ou a docente da turma, sabem mais do que elas sobre o que fizeram. Assim que os ânimos se acalmam, a apresentação inicia.



Figura 27 – Produção da equipe composta por Anelise (20), Vitti (38), Astolfo (29) e Kakau (19): O que a participação no curso significou para mim.

Kakau (19): *O gráfico [referindo-se ao desenho no canto inferior direito da imagem], fui eu que fiz. É... O vermelho representa um ano antes do curso, que, no caso, foi uma representação, tá, gente [esclarece a participante], que era o limite, ou passava do limite, ou ficava no limite. E o verde é uma representação depois do curso. Então, tava sempre abaixo do limite.*

Astolfo (29): *Uma evolução, entendeu?*

Kakau (19): *Ninguém entendeu? [pesquisadora e turma afirmam que compreenderam a representação] E o cartão, aqui [canto superior esquerdo], ele tá representando que tem pontos negativos e pontos positivos. Tudo depende do jeito que a pessoa vai usar o cartão. Esses aqui eu não sei porque não fui eu que fiz [refere-se aos demais desenhos] [risos].*

Anelise (20): *É o dinheiro que tá indo embora. Tá voando. [risos]*

Pesquisadora: *O que é preciso fazer pra cortar as asas desse dinheiro?*

A equipe ri muito e pede pra sentar. A pesquisadora concorda, o grupo aplaude e a última equipe, composta pelas participantes Flor de Liz (43), Sofia (38), Pequena (35) e Eidi (36), é convidada a apresentar suas produções [Figuras 28 e 29]. A equipe hesita em levantar e, sob pressão do grupo, que alega que quer terminar logo para poder ir embora, e com o apoio e incentivo da pesquisadora e da

docente da turma, concorda em apresentar.

A equipe produziu duas obras, a primeira exposta [Figura 28] foi criada e apresentada pela participante Pequena (35). Assim que Pequena (35) expõe seu trabalho, Tom (25) pergunta se o desenho no canto inferior direito é um tomate. A participante Pequena (35) responde:



Figura 28 – Produção 1 da equipe composta por Flor de Liz (43), Sofia (38), Pequena (35) e Eidi (36).

Pequena (35): *É o juro do cartão,*

Tom (25): *É um saco?*

Pequena (35): *É um saco cheio de dinheiro. E isso aqui [refere-se ao desenho no canto superior direito] é um correio chegando, né? Com o cartão. Esse daqui é dinheiro, moedinhas, notas de dez e esse daqui [saco de dinheiro] é cuidado, né? Com os juros. Daí, a gente tem um outro também, né? [Figura 29]*

Eidi (36): *É a mesma ideia, praticamente, né? Tipo assim, a gente que tem cartão de crédito. Pra nós, gente, né? Dentro do nosso limite, pra gente significa, maravilhoso, bom.*

Flor de Liz (43): *Pontos positivos.*

Eidi (36): *É. Pontos positivos. A gente colocou um sol com um ar feliz, né? Uma mão e uma...*

Flor de Liz (43): *Um correio, né? Um envelope significando que tá chegando a fatura, né? A mão pode ser aberta ou pode ser fechada. [risos]*

Eidi (36): *Seria o meu caso, né? Aberta gastaria demais.*

Pesquisadora: Resumindo, com os cartazes, o que o curso significou pra vocês?

Eidi (36): *O curso, na verdade, pra mim, pontos positivos, né? Assim como o cartão, pra mim, também, significa coisa positiva. Por isso que eu coloquei lá umas coisinhas... Porque, pra mim, é positivo.*



Figura 29 - Produção 2 da equipe composta por Flor de Liz (43), Sofia (38), Pequena (35) e Eidi (36): O que a participação no curso significou para mim.

Sofia (38): *Pra mim, eu deixo um ponto de interrogação. Porque eu não tenho, né?*

Pesquisadora: Mas, a partir disso [vivência no curso], você teria, agora?

Sofia (38): *Não, eu já tive, mas não tenho mais.*

Pesquisadora: Última pergunta. Para os que não têm cartão. Passaram a pensar em ter ou desistiram totalmente da ideia.

Sofia (38): *Eu continuo tendo a mesma ideia. De não ter.*

Eidi (36): *Eu continuo tendo porque tudo o que foi passado aí, quase tudo eu faço.*

Pesquisadora: Por exemplo?

Eidi (36): *Tipo de... Não exagerar, aprender a controlar. Tudo isso aí eu já faço. Então, é bem positivo. É isso.*

A pesquisadora agradece mais uma vez e despede-se do grupo, um a

um. Ao sair, algumas participantes agradecem, afirmando que aprenderam muito, que gostaram muito do curso e da pesquisadora, e pedem para abraçá-la.

6.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados obtidos neste estudo, a partir das atividades realizadas, dos áudios dos encontros, das observações e anotações da pesquisadora, são analisados e discutidos buscando identificar fatores essenciais à prática pedagógica desenvolvida com uso das múltiplas formas de expressões artísticas na educação econômico-financeira. Avalia-se os limites e as possibilidades desta prática na contribuição para a construção das noções econômicas e para a coerência entre conhecimento e ação no uso do crédito ofertado por meio de cartão.

6.1 O cartão de crédito na visão dos partícipes

A partir das apresentações e das produções dos participantes foi possível analisar, identificar e organizar os dados em três categorias de apreciações em relação ao cartão de crédito: a *positivo-extremista*, em que são considerados apenas os pontos positivos do uso do cartão de crédito, a *negativo-extremista* em que são considerados apenas os pontos negativos, e a *flutuante*, que oscila entre os pontos positivos e negativos.

A categoria positivo-extremista corresponde à visão apresentada por participantes que percebem apenas os atributos benéficos do cartão de crédito. Dentre os principais atributos do cartão, os partícipes destacam qualidades, tais quais: o cartão como facilitador, sendo este o meio mais fácil e rápido de obter o que se necessita ou deseja; o cartão como realizador de sonhos, para os que compartilham dessa opinião, o cartão, além de facilitador e prático no dia-a-dia, contribui com a realização de sonhos e aquisição dos objetos de desejo e; o cartão como fonte de tranquilidade, alegria e satisfação, sob este ponto de vista, o cartão agrega todas as qualidades anteriores e mais a de sinônimo de alegria, conforme exemplos que seguem:

Neno (41) [Figura 5]: *“Pra mim representa facilidade, né. Pra você comprar. Facilidade, rapidez.”*. E, em sua produção, quando relata como se sente ao utilizar o cartão de crédito: *“Eu me sinto consciente no valor que vou gastar.”* e, ao receber a fatura: *“Eu me sinto normal pois nunca gasto mais do que eu ganho.”*

A participante Flor de Liz (43), que não apresentou ao grupo sua produção [Figura 30], relata, por escrito no verso desta, como se sente ao utilizar cartão de crédito. Em suas palavras: *“Me sinto como que se eu tivesse o dinheiro em mão. Para mim é meu dinheiro que está sendo gasto antecipadamente.”*, e, ao receber a fatura, relata sentir-se *“...aliviada porque vou saldar a dívida.”*



Figura 30 – Produção da participante Flor de Liz (43): O que o cartão de crédito representa para mim.

Carlos (43) [Figura 1]: *“Eu desenhei uma casa e um barco. (...) E o barco representa um sonho que eu tenho. E o cartão é um meio mais fácil de alcançar esse sonho, ficar mais próximo.”* Carlos também tem, como objeto de desejo, comprar uma Ferrari [Figura 31], segundo ele, *“Porque é um carro dos sonhos. E um avião pequeno para andar todo o país.”*

A visão do participante Carlos confirma-se quando, no verso de sua produção [Figura 1], relata como se sente ao utilizar o cartão e ao receber a fatura, afirmando que, ao usar o cartão de crédito: *“Me sinto bem porque compro sem ninguém me forçar.”* e, ao pagar as faturas, *“...me sinto bem por ter crédito.”*



Figura 31 - Produção do participante Carlos (43): Meu objeto de desejo.

Para Vitti (38) [Figura 7], o cartão de crédito significa: *“Realizar o sonho de viajar de avião.”*

No entanto, a participante Vitti, na dinâmica inicial do primeiro encontro, ao falar sobre seu modo de utilizar o cartão, afirma: *“Ah, eu controlo, mas eu sou meio compulsiva. (...) gasto mais do que ganho, daí faço um empréstimo, assim, no banco.”* O que demonstra que o uso do cartão de crédito, na realidade, não traz apenas benefícios a ela, posto que, segundo ela, muitas vezes, é necessário recorrer a outros tipos de financiamentos para que possa quitar suas dívidas. Entretanto, não significa que a participante perceba isto como um problema.

A participante Vitti (38) descreve no verso de sua produção, como se sente ao utilizar o cartão e ao receber a fatura: *“Me sinto feliz, satisfeita em poder ter comprado o produto.”*, e, ao receber a fatura, *“...às vezes fico insatisfeita porque têm vários valores que a gente não entende os juros e as porcentagens. Mas tem que*

pagar pra não gerar problemas. E, ao mesmo tempo, quando pagamos eu me sinto tranquila para a próxima compra.”.

Em sua produção [Figura 32], o participante Godofredo (19), que não tem cartão de crédito, registra que, caso tivesse, se sentiria, *“Feliz em comprar o que eu quero, qualquer hora do dia, ‘até virtualmente’.*”, e, ao receber a fatura, se sentiria *“...normal porque tenho confiança em mim, que depois de chegar a fatura eu daria conta de pagar normalmente.”.*



Figura 32 - Produção do participante Godofredo (19): O que o cartão de crédito representa para mim.

Bete (50) [Figura 3]: *Porque eu gosto muito de alegria, sabe? Eu sou muito positiva. Eu gosto das coisas vivas, entendeu? Então, eu acredito assim, que o dinheiro representa isso, pra mim, sabe? O cartão de crédito é para realizar as coisas boas.*

Esta participante também registra, por escrito, o que o cartão representa para ela: *“Alegria, segurança, mais condições para realizar as necessidades do dia-a-dia.”.*

Apesar de citar sentir certa preocupação ao receber a fatura, no verso de sua obra, a participante Bete confirma sua visão positivo-extremista do cartão de crédito ao escrever que, ao utilizar o cartão de crédito, sente: *“Confiança e solução dos problemas, alegria por atender meus desejos.”.* Quanto ao pagamento das

faturas, sente-se *“Preocupada, angustiada ao ver o valor, tento ler as datas das vendas e penso quando será que vou me livrar desta conta.”*

Lúcia (39) [Figura 13]: *Ah, eu acho que cartão de crédito traz facilidade. Pra loja... Posso também ajudar no parcelamento do carro e juntar as milhas para viajar.*

Assim como Bete, a participante Lúcia, apesar de certa tensão ao receber a fatura, no verso de sua produção registra que se sente *“...bem e satisfeita ao utilizar o cartão de crédito.”* e, ao receber a fatura, se sente *“...tensa, mas confiante em poder pagar.”*

O participante Astolfo (29), que também não apresentou sua produção [Figura 33], deixa registrado nesta que, ao utilizar o cartão de crédito, sente-se tranquilo porque só compra o que pode pagar e, por essa razão, ao receber a fatura, sente-se tranquilo por ter controle sobre o que foi comprado.

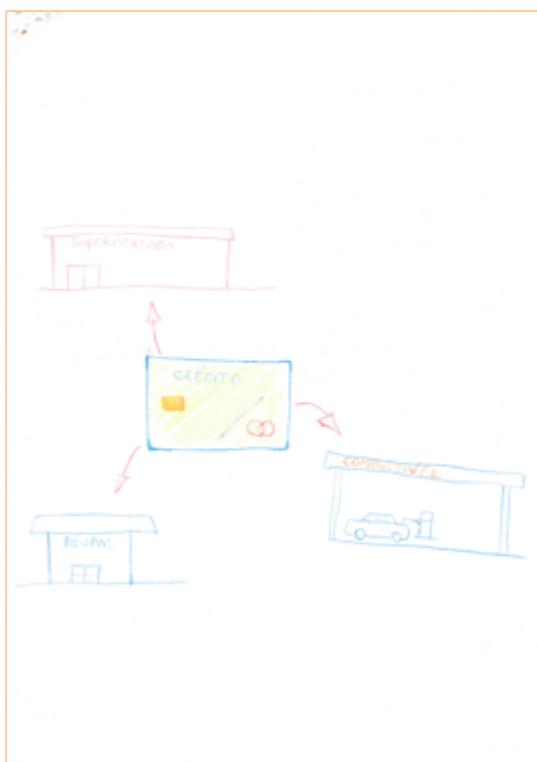


Figura 33 - Produção do participante Astolfo (29): O que o cartão de crédito representa para mim.

A categoria negativo-extremista corresponde à visão apresentada por participantes que percebem apenas os atributos negativos do cartão de crédito, vendo este como fonte de sofrimento e perecer. Aqui, o uso de cartão resulta unicamente em dor e lamento. Esta visão extremista também é expressa, principalmente, por participantes que afirmam não possuir ou não utilizar cartão de crédito, tais quais os exemplos que seguem:

Rafaela (44) [Figura 8]: *Eu, pra mim, o cartão de crédito representa uma prisão dos pés atados. (...) Porque (...) eu já sofri muito com dívida. (...) É que causa sofrimento.*

A participante Rafaela, descreve, no verso de sua produção, como se sentiria ao utilizar o cartão de crédito, *“Eu teria um sentimento de receio ao usar, pois só usaria se não tivesse outra alternativa”* e, ao pagar a fatura, *“Eu sentiria uma tristeza na alma. Porque sei o quanto é difícil pagar uma conta.”*

João Benedito (20) [Figura: 11]: *Eu coloquei como, se eu não souber usar bem o cartão, acabo entrando numa forca.*

Anakin Skywalker (21) [Figura 12]: *É, pra mim, cartão de crédito é, realmente, como os outros exemplos, uma forca. Porque é muito difícil uma pessoa saber usar conscientemente porque, em alguma hora da vida dela ela vai acabar se enforcando com isso. Então, eu prefiro evitar usar cartão.*

Anakin Skywalker (21), na atividade final, que, por conta da limitação do tempo, foi executada em equipes, expõe a ideia que, segundo ele, é compartilhada com os demais membros de sua equipe [Rafaela (44), Carlos (43) e Bete (50)], de que o cartão de crédito é uma ferramenta que, impreterivelmente, resultará em prejuízos. E Rafaela (44) complementa alegando que as compras por impulso, por exemplo, podem *“destruir seus sonhos para o resto da vida”*. Ou seja, os membros desta equipe apresentam um visão negativo-extremista em relação ao uso do cartão.

O participante Anakin Skywalker, registra em sua produção que, ao utilizar o cartão de crédito, *“Me sinto mal pela sensação de dívida não paga”* e, ao

receber a fatura, “Me sinto compulsivo, independente do valor, pois gosto de controlar os gastos”.

O efeito “bola de neve” também é apresentado como ponto negativo do cartão e pela equipe 4, composta por Eloh (23), Flor de Liz (43) e Vitti (38), quando narram a vivência resultante do mau uso deste modelo de crédito, no segundo encontro. Uma das participantes relata que necessitou efetuar empréstimo para quitar dívidas do cartão (o que é aconselhável, uma vez que os juros do rotativo do cartão de crédito são absurdamente maiores que os de um financiamento bancário, ainda que estes não sejam baixos), ficando com seu orçamento comprometido. Esta equipe traz, como exemplo positivo, o alívio por ter conseguido quitar o financiamento. Ressalta-se que o que consideram positivo não diz respeito direto ao cartão de crédito, mas sim, à resolução de problemas gerados pelo mau uso deste.

Na categoria flutuante encontram-se os que veem o cartão de crédito ora benéfico, ora danoso, dependendo do modo como é utilizado. Sob este ponto de vista, o cartão tem o caráter facilitador, de fonte de satisfação, bem como de frustração e tristeza. Vale ressaltar que o equilíbrio emocional é fundamental em todos os âmbitos da vida e que a falta deste pode comprometer significativamente o raciocínio lógico e as ações dos indivíduos. Os partícipes desta visão, costumam vivenciar situações contraditórias de euforia e desespero, mesmo que, muitas vezes, não se deem conta disto. Seguem exemplos:

Tom (25) [Figura 2]: *O primeiro cartão ali, assim, eu quis dizer, assim, no sentido figurado, né? Se eu não souber usar, né? É um caminho, né? Pro vermelho, né? Porque se a pessoa não souber usar, com certeza, né? Ela vai ficar no vermelho, né? E o outro, o Anju’s Card, vai depender da pessoa, né? Se ela souber utilizar, vai ser um benefício para a vida da pessoa, né? Entendeu? Então, a pessoa tem esses dois caminhos, né? É a tentação, né? Gastar ou não gastar.*

O participante Tom, quanto ao seu sentimento ao utilizar o cartão de crédito, descreve, no verso de sua produção: *“Tenho um breve sentimento de insegurança, de talvez passar um valor x e depois não poder pagar, trazendo futuras complicações.”* e, ao receber e ter que pagar suas faturas: *“Dependendo do que gastei fico tranquilo, porque tenho certeza que irei pagar.”*

Zé do Caixão (21) [Figura 9]: *O cartão de crédito, para mim, ele tanto pode ser pro lado do bem, pode te ajudar, como pode te atrapalhar. Como pode te fazer bem, pode muito te ajudar, como também pode virar uma bola de neve se não souber administrar o cartão.*

O participante Zé do Caixão registra, em sua produção, seus sentimentos ao utilizar cartão de crédito: *“Me sinto bem comprando o que gostaria e conseguindo as coisas que desejo” e, ao receber a fatura, “Mesmo sabendo mais ou menos o valor que tenho que pagar, sempre é um susto.”.*

A fala de Zé do Caixão assemelha-se à de Ize, que percebe o cartão de crédito tanto como fonte de alegria, como de tristeza:

Ize (23) [Figura 15]: *Ah. O cartão de crédito, muitas vezes, ele pode representar alegria, pra ajudar e, muitas vezes, tristeza também, complicações, ficar devendo, né?*

A participante Ize, que afirma utilizar somente a função débito do cartão, em sua produção, relata como acredita que se sentiria ao usar cartão de crédito: *“Bem, seria mais uma forma de poder estar gastando” e, ao receber e ter que pagar a fatura, “Mal, pois seria mais uma despesa em meu orçamento.”.*

São muitos os participantes que relatam sentimentos contraditórios em relação às consequências do uso de cartão de crédito. A participante Pequena (35), em sua produção [Figura 4], ao registrar o que o cartão de crédito representa para ela, enquadra-se nesse perfil: *“O cartão de crédito muitas vezes facilita a vida, sabendo usar, não tem nenhum problema. Pois eu utilizo e indico. FELICIDADE.”.* Quanto aos seus sentimentos, ao utilizar o cartão, *“Feliz por ter comprado” e, ao receber a fatura, “Preocupada em pagar a parcela.”.*

Rosa (30) registra em sua produção [Figura 6] que, ao utilizar o cartão, sente-se bem, *“mas só no momento da compra, depois me odeio e me arrependo.”* Em relação ao pagamento das faturas, relata, *“Normalmente bem porque já sei o valor, só quando não vou ter, daí fico preocupada, mas acabo dando um jeito de pagar, pra não enfrentar parcelamento, juros e pagamento mínimo, nem pensar”.*

A participante Eidi (36), que não apresentou sua produção [Figura 34] para o grupo, relatou, por escrito, que se sente bem ao utilizar o cartão de crédito porque assim consegue realizar suas compras e, ao receber a fatura, sente-se triste em ter uma conta a mais para pagar.



Figura 34 - Produção da participante Eidi (36): O que o cartão de crédito representa para mim.

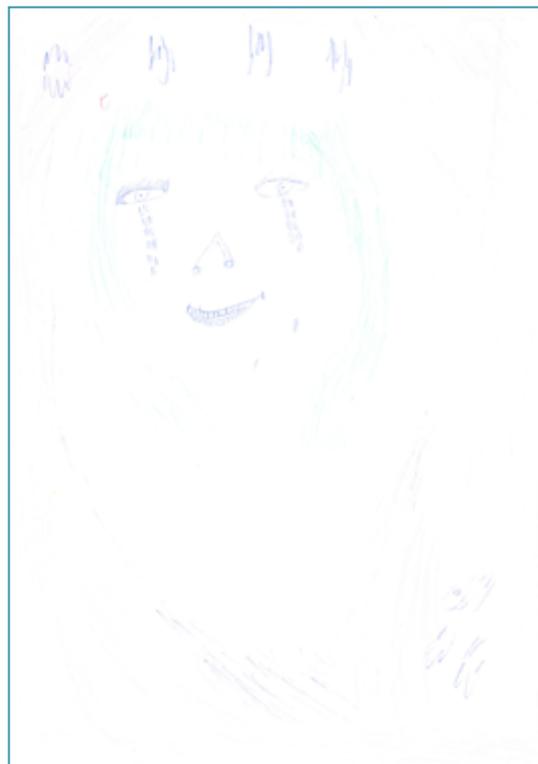


Figura 35 - Produção da participante Sofia (38): O que o cartão de crédito representa para mim.

A participante Sofia (38) também não apresentou sua produção [Figura 35], mas deixa registrado que, caso tivesse um cartão de crédito, ficaria muito feliz, mas ao receber a fatura, “...ia olhar o valor da fatura, ficaria triste; gastar é bom, mas na hora de pagar é susto”.

Os pontos positivos e negativos do cartão de crédito também são relatados pelas partícipes da quinta e última equipe a apresentar suas produções no quarto encontro, composta por Flor de Liz (43), Sofia (38), Pequena (35) e Eidi (36), que após muita hesitação e, sob pressão, apresentam, em duas produções, ambos os lados do cartão de crédito. As vantagens, como descreve Eidi, (36), “Pra nós,

gente, né? Dentro do nosso limite, pra gente significa, maravilhoso, bom”, e desvantagens, “a cobrança abusiva de juros.”.

As narrações das equipes do segundo encontro também confirmam a visão da categoria *flutuante*, como quando dramatizam o assalto em que, segundo a equipe 1 [Bete (50), Rafaela (44), Carlos (43) e Rosa (30)], o cartão de crédito tanto é entendido como “salvação”, ao permitir o pagamento de funcionários e fornecedores do salão, quanto como “perdição”, uma vez que levou ao sobre-endividamento da proprietária, por conta do conhecido efeito “bola de neve”.

Assim como no caso da tia de uma das participantes, descrito pela participante Ize (23), membro da equipe 3, composta por ela, Tibúrcio (25) e Zé do Caixão (21) que, ao receber e aceitar a oferta de cartão de crédito, usou-o indiscriminadamente e ficou sobre-endividada. Semelhante ao caso narrado pela equipe 5 [Lúcia (39), Neno (41), Godofredo (19) e Astolfo (29)], referente à sogra de um membro da equipe que, por conta de dívidas no cartão de crédito, teve boa parte do valor de sua aposentadoria retido. No entanto, ambas, segundo as narrações, continuam utilizando cartão de crédito.

Resumidamente, o cartão de crédito, para alguns, significa a possibilidade de realização de sonhos, uma facilidade para adquirir bens ou serviços, traduzindo-se, para muitos, em dinheiro. Para outros participantes, o cartão de crédito pode significar o bem ou mal dependendo, segundo relatos descritos, de como este é utilizado e do perfil do usuário. E é em meio aos que já tiveram ou têm problemas financeiros, por conta de dívidas do cartão, que se encontram os que defendem a não utilização deste, dentre eles, João Benedito (20), Anakyn Skywalker e Vitti (38).

A vantagem em ter o cartão de crédito em caso de emergência também é citada pelos participantes. No entanto, é importante observar a compreensão que os participantes têm em relação a uma real situação emergencial, como no caso das participantes Bete (50), que cita a vantagem em utilizar o crédito, como ao sair para jantar, dançar, com amigos, ou como a participante Maria (43), que usou, emergencialmente, o cartão para realizar seu casamento. Evidente que não se questiona, neste estudo, sonhos e desejos relatados pelos participantes, mas sim, o risco de o uso do cartão de crédito, na realização destes, resultar em sobre-endividamento. Ou seja, o risco de deixar-se levar apenas pelas emoções ao realizar transações financeiras.

Quanto ao sentimento ao utilizar o cartão de crédito, os participantes, comumente, relatam que se sentem bem, seguros, confiantes, tendo o cartão como fonte de solução de seus problemas. Resumindo, relatam sentir felicidade e satisfação, o que, curiosamente, transforma-se, para muitos, em sentimento de insegurança e preocupação após o uso, temendo não conseguir pagar as suas despesas. Sentimentos estes que são frequentemente descritos ao escreverem sobre o recebimento e pagamento das faturas. Nestas situações, os participantes relatam sentir insegurança e insatisfação por se acharem compulsivos, por não compreenderem as taxas de juros, por temerem ter seus nomes incluídos nos sistemas de proteção ao crédito, com exceção do participante Neno (41), que afirma sentir-se bem ao chegar a fatura, pois costuma controlar seus gastos.

Interessante notar que, mesmo relatando sentimentos desagradáveis ao receber e ter que pagar as faturas, os participantes, usuários de cartão de crédito, excluindo-se os de visão negativo-extremista, tendem a valorizar mais os sentimentos de prazer e satisfação, uma vez que prosseguem utilizando o cartão nas mais variadas situações, o que pode configurar-se como uma contradição entre conhecimento e ação. Essa contradição, esse agir dicotomicamente, ora regido pela emoção, ora pela razão, evidencia-se ainda mais nas representações ou narrações do segundo encontro, uma vez que, conforme exposto nas narrações dos grupos, se o uso do cartão de crédito, em um primeiro momento, vem acompanhado de sensações agradáveis, as consequências do uso indevido, resultam em sentimentos de frustração, preocupação, dor e tristeza, conforme relatos dos participantes.

Essas visões extremistas podem ser oriundas de boas ou más experiências com o cartão de crédito. Experiências estas que são, possivelmente, restritas à prática, isentas de reflexão sobre as ações, pessoais ou não, que as tenham motivado. Do mesmo modo, a visão flutuante, que considera os lados bom e mau do cartão, não implica, necessariamente, em reflexão, uma vez que, em muitos casos, mesmo que sejam citadas as vantagens e desvantagens do uso de cartão de crédito, muitos participantes permanecem agindo considerando apenas um desses fatores. Ou seja, em ambos os casos, os indivíduos desconhecem ou ignoram os demais fatores: sociais, pessoais, emocionais, envolvidos nessas transações. Assim, pode-se afirmar que não há tomada de consciência, por parte destes indivíduos, em relação às suas ações quanto ao uso do cartão de crédito, uma vez que, a tomada

de consciência requer que o indivíduo passe da ação prática, automatizada, à ação consciente, em que as escolhas, dentre uma ação ou outra, sejam realizadas intencionalmente (Piaget, 1977, 1978; STOLTZ, 2004). A compreensão dos demais fatores envolvidos na ação requer, mais do que o acesso à informação, que o indivíduo observe e reflita sobre seus atos, físicos e mentais. Quer dizer, demanda o pensamento reflexivo – abstração reflexionante – (PIAGET, 1995). Com o pensar sobre o pensar o indivíduo pode compreender a realidade, para além dos aspectos que lhe são apresentados por meio de suas percepções primárias, permitindo conhecer os motivos de seu próprio querer, equilibrando percepção e cognição, passando, então, a agir de acordo com o individualismo ético (STEINER, 2000), regido pela integração entre o querer, o sentir e o pensar, aliando conhecimento e ação.

Deste modo, diferentemente do que ocorre com os partícipes que apresentam visão flutuante do cartão de crédito, em que, ora são considerados os pontos positivos, ora os negativos do uso de cartão, é preciso que haja um equilíbrio entre os modelos de visão positivo-extremistas e negativo-extremista, ponderando todos os fatores, sociais e pessoais, envolvidos neste modo de transação financeira. Então, pode-se afirmar que a tomada de consciência dos motivos que movem seu querer, integrado ao pensar por meio do sentir, é que permitirá ações conscientes do uso do crédito, baseadas no individualismo ético.

Nota-se que, apesar de adultos, os participantes deste estudo apresentam uma visão do cartão de crédito muito similar à maneira infantil de compreender o mundo econômico. Ressaltando que isto não implica ser mais ou menos capaz, e sim, que estes indivíduos, conforme relatos dos mesmos, até então, não haviam tido a oportunidade de refletir sobre tais temas. Conforme já exposto, os estudos sobre o conhecimento econômico, realizados com crianças, demonstram que estas tendem a ter uma visão diferenciada da dos adultos em relação à realidade. Entendendo esta como uma fonte de realizações de seus desejos e como provedora das suas necessidades, onde não há conflitos e as desigualdades sociais são entendidas e aceitas como um processo social natural (ARAÚJO, 2010, CASTORINA, 2005, CASTORINA e LENZI 2000, DELVAL, 2007, DELVAL e PADILLA, 1999b, FURNHAM, 1990, FURNHAM e CLEARE, 1988, FURTH, 1980, GANUZA, 1999, LAUER-LEITE, *et al.*, 2010, PARRAT-DAYAN, 2007, STOLTZ e

PARRAT-DAYAN, 2007; STOLTZ *et al.*, 2014). Evidente que, como adultos, inseridos e atuantes no meio social, os partícipes deste estudo têm visão mais clara e ampliada da realidade, constatando as diferenças e necessidades pessoais e sociais. Porém, no que se refere ao uso de cartão de crédito, principalmente dentre os de visão positivo-extremista, consideram este como fonte de provento e satisfação, semelhantemente ao pensamento infantil.

Conforme apontam os resultados de pesquisas de diferentes perspectivas (AMAR, *et al.*, 2001, 2003, 2006, BERTI, 1992, 1993, BERTI e BOMBI, 1986, 1988; BERTI; BOMBI e DE BENI, 1986, BURRIS, 1983, CASTORINA e LENZI, 2000, DANIS e SOLAR, 2001, DANZIGER, 1958, DELVAL, 1989, 1991, 2007, 2013, DELVAL; ENESCO e NAVARRO, 1994, DELVAL, *et al.*, 1971, DENEGRI, 1993a, 1993b, 1995, 2007, 2010, 2011; DENEGRI e SEPÚLVIDA, 2013, DENEGRI, *et al.*, 1995, 2005, 2006, 2010, 2014, FURTH, 1976, 1980, HERRERA, ESTRADA e DENEGRI, 2011, INHELDER; BOVET e SINCLAIR, 1974, JAHODA, 1979, 1981, 1983, 1984, NUCCI e TURIEL, 1978, STRAUSS, 1952, 1954, STRAUSS e SCHESSLER, 1951), a compreensão do mundo econômico ocorre por estágios que inicialmente correspondem à compreensão elementar e seguem em direção a estágios mais avançados, de compreensão mais elaborada. A construção e organização do conhecimento social requer o desenvolvimento de estruturas com características do estágio formal. No entanto, a compreensão de noções tão complexas quanto as do mundo econômico, pode, como no caso dos partícipes e de tantos adultos inseridos no mundo econômico-social, não ser evidenciada, conforme revelam os estudos com adolescentes e com adultos (COOPER, 2008, 2012; COOPER e STOLTZ, 2008; COOPER, *et al.*, 2010; COSTA, 2009; COSTA, COOPER e STOLTZ, 2007; COSTA e STOLTZ, 2006, 2007, 2008; D'ARÓZ e STOLTZ, 2003; OTHMAN, 2004; OTHMAN e STOLTZ, 2003, 2004, 2005a, 2005b; OTHMAN, D'ARÓZ e STOLTZ, 2004; PIECZARKA e LAGO, 2004; PIECZARKA e STOLTZ, 2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b; STOLTZ, *et al.*, 2008, 2014), uma vez que estes, ao menos no que tange ao uso de cartão de crédito, apresentam experiência prática, mas não refletida.

E, pensando em levar os indivíduos à reflexão sobre o uso de cartão de crédito, foi elaborada e desenvolvida a prática pedagógica, descrita neste estudo, fundamentada nas teorias do desenvolvimento de Piaget e de Steiner.

6.2 A mediação e o envolvimento dos partícipes

Destaca-se a excelente receptividade dos participantes do curso. Já no primeiro encontro, evidencia-se a euforia do grupo em poder conversar entre si o que, em muitos momentos gerou alguma algazarra, dificultando a escuta, sendo necessário retomar a atenção da turma em alguns momentos. Porém, nada que tenha interferido diretamente na realização das atividades, ao contrário, o direito à voz e vez permitiu a boa participação do grupo.

Apesar da notória euforia, provavelmente resultante da situação inesperada e diferenciada, uma vez que o grupo demonstrou surpresa ao perceber que não haveria aula de Língua Portuguesa, nas atividades que envolviam movimentação, como deslocar-se para escolher o material de elaboração de suas produções artísticas e, principalmente, levantar-se e direcionar-se à frente do grupo para sua arguição, os participantes evidenciaram grande desconforto, solicitando, muitos deles, permanecerem em seus lugares.

Em relação à realização das atividades, pode-se afirmar que as dinâmicas foram realizadas sem dificuldade e com bom humor. Durante a dinâmica inicial do primeiro encontro, quase todos os partícipes afirmaram que emprestariam dinheiro ao colega, alegando confiança. No entanto, como anteriormente descrito, grande parte da turma não se conhece, salvo raras exceções, não há relação de amizade ou familiar entre eles, e, mesmo assim, quase todos afirmam que emprestariam dinheiro ao outro.

Ora, evidente que se deve considerar que, tratando-se de uma dinâmica, a afirmação de que emprestariam dinheiro ao outro pode ser apenas parte de um discurso diplomático e não um reflexo da realidade. No entanto, importante destacar que há certa contradição quando se observa que, a princípio, afirmam que emprestariam a alguém que lhes é, praticamente, um estranho e, no decorrer do curso, afirmam emprestar dinheiro apenas a quem confiam, como parentes e amigos, por exemplo. Lembrando que os empréstimos pessoais sempre são realizados entre pessoas que têm certo grau de relacionamento, o que não é garantia de ressarcimento.

Confiança e necessidade são termos frequentemente citados pelos participantes. A maioria, já relacionando o controle financeiro ao uso do cartão de crédito, afirma que é possível confiar em e emprestar dinheiro a quem não gasta mais do que pode ou que utiliza o cartão apenas em situações de emergência. Tais situações comumente estão relacionadas à doença e à necessidade de comprar remédios (destacando que o mercado farmacológico é um dos mais lucrativos e tem medicamentos com valores tão exorbitantes que, muitas vezes, precisam ser pagos com cartão e em múltiplas parcelas) ou, até mesmo, sair para jantar com as amigas, dançar, ou a realização de um sonho como o de casar, pôde ser considerado uma emergência, conforme citaram as participantes Bete (50) e Maria (46).

Interessante notar que, durante a dinâmica e a breve exposição do caminho que levou ao desenvolvimento do curso e desta pesquisa, as falas dos participantes assemelham-se notoriamente às dos partícipes da pesquisa de mestrado (COOPER, 2012). Do mesmo modo, os participantes do curso relatam ter recebido a oferta do cartão de crédito, alegam ter dificuldade em guardar dinheiro para comprar à vista, que o uso do cartão deve restringir-se a casos de extrema necessidade, demonstrando ter compreensão elementar sobre a fixação de limite de crédito, sobre os processos de obtenção de lucro bancário, bem como dos demais processos envolvidos nas transações financeiras. Destacando que muitos alegam optar por ficar com o chamado “nome sujo”, pagar os juros abusivos do rotativo, a buscar, judicialmente, a revisão de suas dívidas, por temor à citada “lista negra” que restringe o crédito aos que buscam a redução das taxas de juros, conforme extrato das falas de Tom e de Bete:

Tom (25): *Mas, isso aí é [referindo-se aos processos judiciais contra a cobrança abusiva de juros nas faturas em atraso], também, uma forma de o banco negativar ele no sistema, né? Eu ouvi um boato assim. O dia que você quiser financiar novamente, tipo, se você tinha cem mil [reais] de crédito, passa pra cinquenta.*

Bete (50): *É. Existe uma listra negra. Existe uma listra negra para advogados que trabalham com essa linha também. E existe a lista negra, também, para as pessoas, né? Que fazem, que vão atrás desses serviços de ação. Elas conseguem, né? Esse ressarcimento, essa mudança do juro. O nome delas vai para*

essa lista. Porque publicar eles não podem, porque daria outros processos para eles, mas eles têm essa lista. Você não financia casa, não financia mais carro, não financia mais nada.

Aparentemente, para estes partícipes, as financeiras, mesmo cobrando juros exorbitantes, representam maior receptividade e confiança, entendendo os juristas que defendem os consumidores contra os juros abusivos, não como um meio de amenizar sua situação de endividamento, mas como um risco à obtenção de crédito no futuro. Demonstrando, mais uma vez, um perfil de pensamento que não considera todas as possibilidades, prendendo-se à suposição de um fato que consideram mais prejudicial que o sobre-endividamento. Ou seja, não há tomada de consciência dos meios que podem levar ao sobre-endividamento, tampouco das consequências deste.

Esses resultados são semelhantes aos encontrados nos estudos com crianças (DELVAL e ECHEITA, 1991, DELVAL; ENESCO e NAVARRO, 1994), que apontam dois tipos de dificuldades na compreensão de noções econômicas, sendo uma de caráter cognitivo e outra de cunho sócio-moral. Em relação à primeira, de caráter cognitivo, mesmo adultos, os participantes deste estudo demonstram dificuldade em refletir sobre os diversos aspectos envolvidos no uso de cartão, permanecendo com o pensamento centrado em apenas um dos aspectos, comumente o resultado deste uso, ora satisfatório, ora frustrante, refutando os demais aspectos, como os sociais e os pessoais. A segunda dificuldade, de cunho sócio moral, implica na compreensão do mundo econômico limitada à realidade idealizada. Então, se o indivíduo percebe as instituições financeiras, o cartão de crédito, o limite, como parceiros desinteressados que, de forma amigável, lhes oportunizam crédito para a aquisição de seus objetos de desejo e realização de seus sonhos, estarão mais propensos ao sobre-endividamento, fazendo uso indiscriminado deste meio de crédito. Em contrapartida, os que têm visão negativo-extremista podem perder oportunidades de realização de aquisição de bens e serviços, utilizando-se de forma consciente deste crédito. Mesmo dentre os de visão flutuante, não se pode afirmar que não correm riscos, uma vez que suas ações, baseadas nessa visão, resultariam em oscilações entre ocasiões de uso adequado do crédito e de mau uso deste, comprometendo seu orçamento, sendo que, em todos os casos descritos, não há reflexão sobre todo o processo.

Durante as projeções dos vídeos, trabalhados no quarto encontro, é possível verificar que alguns participantes não diferenciam, com exatidão, o pagamento no débito ou no crédito, com cartão. A discussão em relação às vantagens e desvantagens do uso de cartão de crédito também revela semelhança com os encontrados na pesquisa que originou este estudo (COOPER, 2012), uma vez que, segundo os participantes, os benefícios envolvem a possibilidade de parcelamento e o acúmulo de pontos para troca por produtos ou viagens, enquanto as desvantagens estão na cobrança de juros e na possibilidade de entrar no processo “bola de neve” e ficar com o “nome sujo”. Destaque para a opinião do participante Tom (25) que vê na possibilidade de pagar apenas uma parte do valor total da fatura, pagamento mínimo, a vantagem de *“não ficar devendo e não receber ligação de cobrança”*. Observa-se aí, a predominância da emoção sobre a razão.

A reflexão trazida pela participante Bete (50) em relação à possibilidade de que as compras impulsivas, “sem pensar”, sejam resultantes da “correria do dia-a-dia”, gera a discussão sobre a relação entre emoção e razão, levando a comentários sobre a relação professor-aluno, em que Bete (50) comenta, referindo-se aos professores que, segundo ela, “só veem os defeitos” de seus alunos: *“Só mostram o lado negativo. Só detona a pessoa. Não proporciona nada. Não oferece nada. A liberdade de criação dela, você não respeita. Muitos professores fazem isso”*.

A partir dos vídeos, temas como segurança ao pagar com cartão, conta conjunta, desuso do papel moeda, dentre outros, também foram discutidos. Ressalta-se que os participantes, usuários de cartão de crédito, apesar das constantes identificações com as situações dos vídeos, revelam identificarem-se com muitas das situações representadas no vídeo 5, como a sensação de constrangimento ao optar pelo pagamento via crédito, o receio de não ter o crédito aprovado, bem como o susto com o valor da fatura e a preocupação com o pagamento. Nota-se, ainda, que apesar da semelhança entre os temas apresentados teoricamente e os apresentados em vídeos, principalmente quando humorísticos, é a partir destes que os partícipes demonstram relacioná-los mais as suas vivências.

Para Steiner (2004), seguindo as ideias de Schiller, o indivíduo é movido por dois impulsos opostos, o impulso-matéria e o impulso-forma. O impulso matéria

refere-se à realidade que percebemos a partir de nossas percepções, “sem que possamos exercer influência alguma sobre sua natureza. (...) O que percebemos é determinado de fora; somos coagidos e sujeitos.”. (*Ibid.* p. 23). O impulso-matéria, ou impulso-sensível, requer que ampliemos “nossos sentidos às impressões do mundo externo” (STOLTZ, *et al.*, 2014). O impulso-forma, ou impulso-formal, corresponde ao impulso que organiza, dá forma e “introduz ordem e lei no caos da percepção.”. (STEINER, 2004, p. 23). No entanto, segundo Steiner, nem aqui o indivíduo é livre. Se no impulso-matéria está sujeito às leis da natureza, aqui encontra-se sujeito às leis da razão. Uma possível liberdade exige que se encontre um caminho para o equilíbrio entre estas duas forças, matéria (paixão) e forma (razão). Este equilíbrio é alcançado pelo impulso-lúdico, relacionando subjetividade e objetividade. Uma vez que, segundo Steiner, “quem brinca cunha a realidade conforme sua subjetividade e proporciona à sua subjetividade, uma significação objetiva.”. (*Ibid.*, p. 24). Por esta perspectiva, o elemento lúdico deve ser essencial à prática pedagógica, uma vez que o caminho para o equilíbrio entre razão e emoção “seria pelo desenvolvimento afetivo emocional e lúdico que é possível pela arte, conforme as bases obtidas pela filosofia schilleriana.”. (ROMANELLI, 2014, p. 83).

Quanto aos desejos de consumo dos participantes e os passos para alcançá-los, apresentados por eles, são muito variados, indo do desejo de tirar férias com a família na praia, fazer cirurgia plástica, reformar a casa, adquirir imóvel próprio, chácara, estudar, ser empresário, comprar veículo, até a compra de um avião. Também são diversos os motivos que originam os desejos dos partícipes. Alguns querem “tirar férias de tudo” [Pequena (25)], ou deixar de pagar aluguel ou ter um outro imóvel como fonte de renda [Rafaela (44), Rosa (30)], voltar a ter contato com a natureza, descansar e viver da terra [Tom (25)]. A busca por mudança de vida por meio de formação profissional [Eloh (23), Rosa (30)], sendo dono do próprio negócio – ter funcionários e não precisar mais trabalhar [Maria (46), Anakin (24)].

Independentemente do tamanho ou da motivação dos desejos de consumo, ou sonhos, interessante notar os meios/caminhos que, segundo os participantes, são necessários para alcançá-los. Para a maioria dos partícipes, para a realização de seus sonhos, é necessário guardar dinheiro, mesmo que não tenham noção de como fazê-lo, como a participante Rosa (30), que relata ter

dinheiro para fazer tudo o que quer, comprar o que quer, ir aonde quer, “*menos para abrir um comércio*”. Ou como o participante Tom (25), que afirma não saber como vai realizar o sonho de comprar uma chácara, mas “*vai dar um jeito*”. Alguns participantes afirmam possuir reserva monetária [Rafaela (44)] ou bem à venda para dar como entrada na compra de um imóvel [Rosa (30)], financiando o restante ou fazendo um consórcio imobiliário. O financiamento também é a opção da participante Bete (50) para a compra de imóveis e para a reforma da casa.

Nota-se ainda que, para alguns dos participantes, o desejo de ser dono do próprio negócio, abrir um comércio, franquias, tem a ver com o desejo de parar de trabalhar: “*Porque eu já trabalho muito. Tô cansada*” [Rosa (30)], ou de ter, a partir da renda empresarial, condições de fazer o que realmente gosta [Anakin Skywalker (21)], demonstrando não compreender, como também alertaram os colegas, a necessidade do trabalho e dedicação do proprietário de um estabelecimento ou mesmo de uma chácara.

Além dessas observações gerais, a análise dos dados obtidos com a realização do curso – áudios com registros dos quatro encontros, observações e anotações da pesquisadora – permitiu identificar fatores na execução deste que podem, ou não, contribuir com a construção do conhecimento dos partícipes sobre o uso de cartão de crédito. Estes fatores estão, obviamente, inter-relacionados e envolvem outros mais.

Destaca-se que, no início das atividades e, sempre que alguém adentrava à sala e ficava a par do tema que estava sendo tratado no curso, revelava certo grau de espanto e, então, curiosidade e interesse, como constata-se quando os participantes que já estavam na sala, antes do início do curso, tomavam conhecimento do tema, conforme extrato da transcrição dos áudios: “Ao aguardar a chegada de todos, uma das participantes, ao ler o título do curso, durante o teste do equipamento, ‘Educação econômico-financeira de adultos: o caso do uso de cartão de crédito’, questiona: ‘*O que é curso de cartão?*’. Outros participantes, ao chegarem, também demonstram curiosidade e interesse em relação ao curso. Um dos participantes comenta: “*Curso diferente. Coisa boa!!!*”, assim como uma das pedagogas do CEEBJA, que vinha frequentemente registrar fotograficamente o curso, ao ler o título, comenta: “*Que legal esse curso, né? É pra aprender a usar o cartão? Ah, acho que eu vou ficar aqui.*”. A própria docente da turma demonstra

surpresa, com as características de seus alunos, desconhecidas por ela, quando relata, durante intervalo: *“Eu vi coisas que nunca acontecem com colegas aqui dentro da sala. Eles estão tão empolgados, tão participativos...Também, são assuntos assim que, né? Que nunca...”*.

O interesse, também relacionado à curiosidade, é despertado quando da apresentação do conteúdo a ser discutido, por meio de uma dinâmica, no primeiro encontro do curso, com o intuito de integrar o grupo, conhecer o perfil dos participantes e, principalmente, da compreensão destes sobre finanças pessoais. Observa-se que durante a realização da dinâmica descrita no capítulo cinco os participantes trazem temas relacionados ao cartão como, *“eu emprestaria porque ela/ela só compra no débito”, “não gasta mais do que pode”, “só gasta dentro do limite”*.

A relação dos conteúdos – objetos de conhecimento – às vivências dos indivíduos, destaca-se no curso, e pode contribuir para transformar esses conceitos mortos (sem significado) em conceitos vivos (STEINER, 1998), despertando, assim, o interesse por estes. Segue extrato da narração do curso em que, ao tratar da história da origem do cartão de crédito, os participantes Zé do Caixão e Carlos, relatam suas vivências:

Zé do Caixão (21): *Lembro da época do meu pai, quando você dava o cartão e eles punham numa máquina e copiavam a frente do cartão.*

Carlos (43): *Tinha um que tinha que telefonar, também, né?*

Segundo Steiner (1998), o conhecimento da realidade só é plenamente possível a partir da experiência vivenciada, o que implica, ao mediador, transformar os conceitos, como os referentes ao mundo socioeconômico, em conceitos vivos (STEINER, 1998).

Tão importante quanto relacionar o conteúdo às vivências dos partícipes, é oportunizar a expressão desta vivência, sendo a arte fundamental meio para esta expressão. Tanto a teoria piagetiana como a steineriana, assinalam a importância de se respeitar o conhecimento e a história de vida dos indivíduos, relacionando-os aos conteúdos, além de oportunizar as trocas entre pares, buscando a interação entre eles e com o objeto de conhecimento.

Apesar de a organização do espaço físico da sala não ser a ideal, a disposição em semicírculos, ao invés de filas, possibilitou aos participantes a chance de interagir com os demais. A dinâmica inicial, oportunizou aos indivíduos conhecerem-se melhor, uma vez que muitos não sabiam sequer os nomes de seus colegas. No entanto, sabe-se que nem sempre a interação, na prática pedagógica, é oportunizada. Comumente, segue-se o padrão enfileirados, concentrados em compreender e reproduzir o conteúdo ensinado, o que, lamentavelmente, impossibilita momentos de troca e de descobertas.

A interação e a escuta do outro pode promover a reflexão sobre as próprias ideias, quando estas são comparadas às do outro – característica de pensamento ampliada no estágio formal de desenvolvimento – afirmando-as ou modificando-as (PIAGET, 1972; INHELDER e PIAGET, 2009/1968). O extrato das apresentações de Carlos e Rafaela, demonstra a comparação que esta faz em relação à opinião daquele sobre o limite do cartão de crédito, nesse caso, há concordância de ideias,

Carlos (43): *Eu emprestaria pra Rafaela porque ela não gasta mais do que ganha. (...) O cartão ilude porque a pessoa acha que tem dinheiro, dá um limite lá e daí a pessoa se afunda.*

Rafaela (44): *Eu emprestaria por que ele [Carlos] pensa como eu. (...) A pessoa entra no cartão porque eles dão um limite lá, eles pensam que esse dinheiro é seu e o qual não é... Daí, tá bom porque eles dividem depois, vira bola de neve.*

A interação é ainda mais importante quando há oportunidade de expressão de distintas opiniões sobre o mesmo tema. Como quando, na atividade final do curso, o participante Anakin Skywalker, integrante da primeira equipe a apresentar, apresenta sua visão negativo-extremista do cartão e, a seguir, a participante Maria, integrante da segunda equipe a apresentar, discorda totalmente de Anakin Skywalker e expõe sua visão positivo-extremista sobre o cartão de crédito:

Anakin Skywalker (21): *E você, quem sabe, numa compra qualquer aí, perder todos os seus sonhos, porque tem uma dívida aí, para o resto da sua vida.*

Maria (46): *Mesmo que eles dão limite, um limite um pouco maior, não que vai te endividar pro resto da vida a ponto de, pá. Não é assim, gente.*

A interação entre pares e com o objeto de conhecimento, é fundamental no desenvolvimento cognitivo, tanto para a teoria piagetiana como para a steineriana (PIAGET, 1969b, 1998, 2008; INHELDER, BOVET e SINCLAIR, 1977; STEINER, 1992, 1995, 1996). Mesmo quando há concordância em relação a um fato ou objeto, a cooperação, ou interação entre pares, se faz importante e necessária, uma vez que pode oportunizar a compreensão de como o outro chegou a essa opinião/ideia. A interação entre pares, sobretudo entre pares com pensamento mais ou menos avançado em relação a determinado objeto de conhecimento, no caso, o uso de cartão de crédito, tendo opiniões divergentes, pode contribuir ainda mais na construção do conhecimento, sendo que, ao se deparar com o diferente, oposto, desconhecido, o indivíduo pode sofrer um desequilíbrio cognitivo momentâneo – conflito cognitivo – que pode resultar em transformação do seu modo de pensar e de agir (PIAGET, 1969b; PIAGET e GRECO, 1974; PERRET-CLERMONT, 1978; MORO, 2000), resultando no desenvolvimento do eu, a partir da observação do outro e da reflexão (STEINER, 2000). Desenvolver o eu a partir da cooperação entre pares permite o desenvolvimento da liberdade individual. Lembrando que, para Piaget,

a liberdade nascida na cooperação, não é anomia ou anarquia: ela é autonomia; isto é, a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e na constituição da qual ele colabora com toda a sua personalidade. (PIAGET, 1998, p.146)

Estando os participantes interagindo entre si e com o objeto de conhecimento e, uma vez despertados o interesse e a curiosidade, é imperioso mantê-los. No entanto, em certos momentos do curso, é possível identificar altos e baixos no envolvimento dos partícipes. Oscilando entre momentos de euforia e de desânimo, ao relatar fatos ocorridos consigo ou com outrem, como quando os partícipes do curso, euforicamente, relatam, simultaneamente, vários casos de sobre-endividamento e, até mesmo de suicídio em decorrência deste – quando João Benedito (20), apresenta sua primeira produção [Figura 11] – ou demonstram

desânimo e desinteresse quando a atividade aparenta estar enfadonha, em momentos estritamente teóricos e ou expositivos.

Em momentos como estes, são necessárias mudanças na forma de condução, no estímulo, trazendo o grupo da participação passiva para a participação ativa, como quando a pesquisadora solicita que os partícipes expressem suas opiniões sobre e, então, pede para compará-las ao conteúdo apresentado. E, considerando que todos os fatores aqui descritos são interdependentes, o estímulo promove, além da participação ativa, o interesse, a interação e troca de ideias. Estar atento aos estados de ânimo do grupo para definir o caráter e grau de estímulo a ser empregado é fundamental à docência, destacando-se o papel da intervenção na prática pedagógica. Por esta razão, a pesquisadora buscou intervir e problematizar, tanto os conteúdos trazidos por ela, como os oriundos dos partícipes, fazendo novos questionamentos, propondo contrassugestões e, principalmente, visando garantir o direito à voz e vez, mesmo que muitos ainda relutem em realizar certas atividades.

O papel da mediação, oportunizando momentos de trabalho em grupos, de cooperação, de problematizações, demonstra a pertinência do uso do método clínico piagetiano na elaboração desta prática. Piaget (1979/1926) apresenta o método clínico como instrumento de investigação do desenvolvimento do pensamento da criança. No entanto, o uso do método clínico não se limita às pesquisas com crianças e adolescentes, tampouco limita-se à utilização de entrevistas, “visto que a essência do método não está na conversa, mas sim no tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito.” (DELVAL, 2002, p.67). Sendo assim, as atividades desenvolvidas no curso, visam, a partir do método clínico, a

ir além do óbvio, da resposta estereotipada, buscando compreender o ponto de vista da análise do sujeito. As características gerais das explicações, a maneira como o indivíduo resolve os problemas apresentados, como chega às suas explicações, buscando também perceber se guarda coerência, se manifesta contradições, e também, de forma mais peculiar, o que há de criatividade nas respostas, mas, ainda assim, sem afastar-se do sujeito epistêmico. (MORO, 2000, p. 111)

Buscando contribuir para construção de noções econômico-financeiras dos adultos participantes do curso, a prática foi desenvolvida e elaborada incluindo variedade de atividades que, embora planejadas, permitiram, sempre que

necessário, a alteração no cronograma, conforme o envolvimento dos partícipes. O que justifica a utilização de, basicamente, desenhos como forma de expressão artística, uma vez que os envolvidos demonstraram, apesar da pouca familiaridade, ter maior propensão a esta técnica que em relação às demais expressões artísticas, como dramatização, por exemplo. A análise do uso da expressão artística na prática pedagógica será descrita no tópico seguinte.

6.3 As expressões artísticas na educação econômico financeira de adultos

A prática pedagógica desenvolvida para este estudo visou contribuir, a partir do uso das múltiplas formas de expressão artística, com a construção do conhecimento de adultos em relação ao uso de cartão de crédito, visando o uso consciente deste modelo de crédito. E, sendo que a ação consciente significa agir em conformidade com o conhecimento que possui, é importante que os indivíduos tomem consciência, não apenas dos fatores sociais envolvidos no uso de cartão, mas também, e principalmente, dos fatores pessoais, pois, a partir da tomada de consciência das próprias ações, físicas e mentais, é que ocorre a transformação da ação (PIAGET, 1977, 1978). Considerando que a compreensão destes aspectos, inclusive os mentais – pensar sobre o pensar - requer que estes tornem-se objeto de conhecimento para o indivíduo (PIAGET, 1995; STEINER, 2000), tem-se, na arte, fundamental ferramenta para levar os indivíduos de uma ação prática, automatizada e irrefletida, para a ação transformada, conceituada, integrada ao conhecimento vivenciado.

A primeira atividade de produção artística objetivou oportunizar aos participantes o pensar sobre o significado do cartão de crédito para si e, então, representar suas ideias utilizando-se dos materiais disponibilizados pela pesquisadora, ou por outro meio que melhor lhes aprofundasse. Na realização desta primeira atividade, além de muita conversação e da relutância em levantar-se e efetuar a escolha dos materiais, muitos participantes permanecem por longos períodos observando os materiais selecionados e, em vários momentos, é possível ouvir a expressão: *“Como que eu vou fazer isso?”*. Pode-se supor que essas ações sejam recorrentes da atipicidade das atividades, uma vez que os partícipes demonstravam pouca intimidade com os materiais, como nos casos dos

participantes que optaram pelo uso de massa de modelar e, ao invés de esculpir, utilizaram-se desta para “moldar” seus desenhos no papel sulfite. Ressalta-se, mais uma vez, que não há intuito de julgar ou mesmo avaliar a qualidade das produções, apenas destacar o envolvimento dos participantes nas atividades e como e se o processo criativo contribui para a construção de conhecimento. Sendo assim, certamente, pode-se considerar o modo como os participantes utilizaram a massa de modelar, como uma expressão criativo-artística.

Porém, deve-se considerar que, ao pensar em “como” reproduzir artisticamente o significado do cartão de crédito, por exemplo, os indivíduos precisam, previamente, refletir sobre “o que” irão representar, ou seja, implica refletir sobre esse significado.

Em relação às produções, destaca-se que todos os participantes optaram por produzir algo, ou em desenho, ou com massa de modelar, não sendo utilizadas expressões como música, poesia, dramatização. Uma explicação para esta escolha pode estar na disponibilização do material anteriormente ao enunciado da atividade, o que pode ter influenciado nas escolhas dos partícipes. Apesar de não caber aqui a análise das produções, vale observar que, a pouca familiaridade com o material, provavelmente devido à baixa ou inexistente prática, resultou em desenhos bem elementares, semelhantes aos infantis, pouco uso de cores, com traços extremamente, sendo, inclusive, muitas vezes difíceis até de visualização. No entanto, as produções, mesmo as que não foram apresentadas por seus criadores, oportunizam compreender a visão que os partícipes têm em relação ao uso de cartão de crédito. Sendo que, segundo Piaget (1998, p. 181), “mesmo as expressões artísticas mais primitivas, oportunizam a harmonização entre a expressão do eu e a submissão ao real”.

A análise da contribuição do uso das expressões artísticas aqui descrita está baseada na categorização das representações dos partícipes, apresentada no início deste capítulo. As produções referentes à visão positivo-extremista, que enfatiza os pontos positivos do uso de cartão, correspondem as de Carlos (43) [Figura 1], Bete (50) [Figura 3], Neno (41) [Figura 5], Vitti (38) [Figura 7], Lúcia (39) [Figura 13], Maria (46) [Figura 14], Flor de Liz (43) [Figura 30], Godofredo (19) [Figura 32] e Astolfo (29) [Figura 33], e as de visão negativo-extremista, destacando apenas os pontos negativos, correspondem às de Rafaela (44) [Figura 8], João

Benedito (20) [Figura: 11] e Anakin Skywalker (21) [Figura 12]. As produções de Tom (25) [Figura 2], Pequena (35) [Figura 4], Rosa (30) [Figura 6], Zé do Caixão (21) [Figura 9], Tibúrcio (25) [Figura 10], Ize (23) [Figura 15], Eidi (36) [Figura 34] e Sofia (38) [Figura 35], correspondem às de visão flutuante em relação ao uso de cartão de crédito, percebendo ora os pontos positivos, ora os negativos.

Os momentos de apresentação das produções evidenciam-se oportunos à reflexão sobre as próprias ideias. Como no exemplo da participante Bete, de visão positivo-extremista sobre o uso de cartão, que, ao ser questionada pela pesquisadora sobre sua representação do significado do cartão de crédito em sua vida, com flores e muitas cores [Figura 3], responde:

Bete (50): *Porque eu gosto muito de alegria, sabe? Eu sou muito positiva. Eu gosto das coisas vivas, entendeu? Então, eu acredito assim, que o dinheiro representa isso, pra mim, sabe? O cartão de crédito é para realizar as coisas boas.*

E, ao ouvir o comentário do participante Zé do Caixão: *“Para alguns, traz felicidade”, olha para sua produção e exclama: “Olha só, o mundo da fantasia”,* demonstrando que, nesse momento, a participante pôde ter considerado sua visão em relação ao cartão de crédito um tanto fabulosa, o que pode ser entendido como indício de conflito cognitivo. Similar ao participante Anakin, de visão negativo-extremista, e que não possui cartão de crédito, ao ser questionado pela pesquisadora: *“Você não tem cartão, né?”*;

Anakin Skywalker (21): *Não.*

Pesquisadora: *Você pretende ter?*

Anakin Skywalker (21): *Não. Nunca*

Pesquisadora: *Tem certeza?*

Anakin Skywalker (21): *Não também.* [risos]

No primeiro encontro nota-se que a atividade artística, usada como instrumento de conhecimento, além de, aparentemente inusitada para os partícipes, foi significativa para estes, sendo que começam a fazer comparação deste método com as práticas ditas tradicionalistas, como observa-se na fala de uma participante

não identificada no áudio, reportando-se à docente da turma: *Professora, leitura ninguém faz, mas desenho...* [risos] Assim como nos comentários ao fim do encontro, em que a docente da turma comenta: *“Vocês estavam mais animados que na minha aula. Se todas as aulas fossem desse jeito...”* [risos], e outra participante comenta: *“Até escrevemos texto”*, e a professora responde: *“É, estou vendo vocês escreverem texto”*. A docente da turma, antes de se despedir da pesquisadora ainda comenta: *“Você viu esse grupo aqui do fundo, querendo a massinha? Parecia criança.* [risos] *Eles são crianças de tudo”*, e acrescenta: *“Nossa, como eles participaram! Como eles falaram deles!”*.

A animação do grupo e a surpresa manifestada pela docente em relação ao comportamento expressivo dos partícipes confirma a relevância do uso da arte em práticas pedagógicas em quaisquer etapas do desenvolvimento. Entende-se que a satisfação dos partícipes em realizar as atividades criativo-artísticas deve-se ao poder que Piaget (1998) confere à representação, imagens mentais, expressas aqui em desenhos, de possibilitar a expansão do Eu.

No entanto, se no primeiro encontro a receptividade do uso da arte na criação de desenhos teve destaque, no segundo encontro a proposta de dramatização demonstra ter originado certo desconforto ao grupo. Observa-se que, das cinco equipes, a princípio, apenas uma declara não desejar representar as situações de bom e mau uso de cartão de crédito, escolhidas dentre as histórias vivenciadas por algum membro da equipe. Contudo, iniciadas as apresentações, apenas duas equipes dramatizam as situações ou, ao menos, parte delas. Até mesmo equipes que, como relatado no capítulo cinco deste trabalho, no momento da escolha das vivências e dos representantes das personagens, aparentam entusiasmo, ao notar que as demais se negam a dramatizar, optam, igualmente, por apenas relatar os fatos. Não obstante, vale ressaltar que as reflexões realizadas pelas equipes nos momentos de preparação da atividade foram trazidas ao grande grupo, após as dramatizações ou relatos das equipes, destacando o papel da cooperação durante o desenvolvimento da prática pedagógica, posto que por meio da discussão, produz-se reflexão e validação objetiva, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia (PIAGET, 1994/1932). Considerando que adultos alunos de EJA comumente tiveram, em seu desenvolvimento, privação de conhecimento formal e conseqüente lapso do desenvolvimento da autonomia, posto

que, segundo Piaget (1994/1932p. 299), “só a cooperação leva à autonomia”. Deste modo, pode-se entender que a recusa de algumas equipes em dramatizar, mesmo tendo realizado certo preparo para tanto, após constatar que parte do grupo opta por apenas relatar os casos vivenciados, deve-se ao restrito desenvolvimento da consciência autônoma, a qual, de acordo com Piaget,

não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares. (*Ibid.*, p. 295)

Deste modo, entende-se que a disposição em participar da atividade sob a regra que a regia – dramatizar as situações – pode ter sido suprimida pela posição contrária de parte do grupo, como demonstrado que ora o grupo é coagido a “seguir as regras”, ora a “transgredi-las”, o que pode representar a real execução de sua vontade ou a anulação desta. No entanto, quaisquer que sejam os motivos, estes ainda estão condicionados à imposição externa, e não ao desenvolvimento da autonomia e de ações fundamentadas no individualismo ético (PIAGET, 1994/1932; STEINER, 2000).

Quanto ao conteúdo das dramatizações, a primeira equipe encena um dos assaltos sofridos pela então proprietária de um salão de beleza, e a participante Rafaela que, na atividade artística do primeiro encontro, apresenta uma visão negativo-extremista do uso de cartão de crédito. Na dramatização apresenta o uso do cartão como positivo ao conseguir, por meio do uso deste e do seguro recebido, quitar dívidas com profissionais e fornecedores do salão. Entretanto, quando questionada pela pesquisadora: “*Então, na verdade, cartão de crédito, nesta situação, foi bom pra você?*”, a participante conclui:

Rafaela (44): *É. Pra mim foi bom. Só que, daí, foi aí que virou uma bola de neve, a fatura. Daí, chegou num valor que eu não podia mais pagar. Daí, eu conversei com a gerente, de novo, e ela parcelou a dívida. E eu pago até hoje.*

Ainda em relação à dramatização, interessante notar que a segunda equipe se sentia constrangida em realizar a dramatização. A participante Eidi chega

a excluir, ao se oferecer para ser a próxima equipe a apresentar: “*Vamos logo, pra ficar livre disso*”, e inicia sua apresentação:

Eidi (36): *Eu vou representar a Sofia. Ela expôs pra gente né? A história da vida dela, era uma bola de neve, né? E agora ela está se resolvendo. Antes ela comprava sem controle e não conseguia pagar todas as contas, roupas, calçados.*

Entretanto, a participante Eidi, que afirmou que iria representar a história da colega Sofia, apenas narra os fatos, enquanto a própria Sofia representa a si mesma:

Sofia (38): [pondo as mãos na cabeça simulando desespero] *Ai, meu Deus! Como que eu vou pagar todas as contas.* [simula choro]

Após término da apresentação, Sofia explica que teve complicações com o pagamento das faturas do cartão por ter emprestado este para terceiros. Então, Eidi relata que teve o mesmo problema e que, segundo ela:

Eidi (36): *Pra não sujar meu nome. O que eu fiz? A pessoa não pagou, mas eu não me ferrei, porque eu paguei. Pelo menos não sujei meu nome.*

Pesquisadora: *Você bancou a dívida sozinha?*

Eidi (36): *Foi. Pelo menos não sujei meu nome.*

Nota-se que, mesmo quando questionada sobre o fato de ter assumido a dívida de terceiros sozinha, a participante Eidi continua afirmando que não foi prejudicada por ter conseguido manter seu nome “limpo”. Mais uma vez, tem-se aqui um exemplo de contração do pensamento em apenas um dado observado. A participante, provavelmente por conta da resolução positiva de seu problema financeiro, refuta o fato de ter assumido uma dívida não constituída por ela, observando apenas o fato de não ter tido seu nome inserido nos programas de proteção ao crédito. Sabe-se que, segundo Piaget (1977), a tomada de consciência exige, dentre outras coisas já expostas neste trabalho, que o indivíduo seja capaz de coordenar inferencialmente todos os dados ou fatores observáveis, relativos ao

objeto, suas próprias ações e as relações causais entre elas, transformando sua ação. E, segundo Steiner, para conhecer é imperial equilibrar percepção e cognição, para que se possa agir considerando todas as possibilidades, a partir de regras internas, individuais, porém éticas (STEINER, 2000).

Voltando às representações. O terceiro grupo decide que apenas uma das participantes da equipe vai apresentar suas histórias e de forma narrativa. Então, Ize relata a história de uma tia que teve problemas financeiros por conta do mau uso do cartão de crédito e, como uso positivo do cartão, a equipe, segundo ela, por não conhecer nenhum caso, criou uma história de necessidade de comprar medicamento sem ter dinheiro e poder fazê-lo utilizando o crédito do cartão.

A apresentação da quarta equipe que declarou desde o início que não gostaria de dramatizar é feita pela participante Vitti (38), que na atividade do primeiro dia revela sua visão positivo-extremista do uso de cartão de crédito. No entanto, aqui relata os graves problemas financeiros que enfrentou por conta do pagamento mínimo do cartão e que, interrogada pela pesquisadora, revela que, por conta disto, não possui mais cartão de crédito. Semelhante à história da participante Lúcia (39) que, do mesmo modo, na atividade do dia anterior, em que revela sua visão positivo-extremista do cartão, relata o caso de sua sogra que, por conta do mau uso do crédito, tem boa parte de sua aposentadoria consignada a um financiamento realizado para cobrir despesas com o cartão de crédito. A participante declara ainda, indignada, que: *“E continua com o cartão [referindo-se à sogra]. Não cancelaram o cartão dela. E ela continua sem saber usar ainda”*.

Em seguida, o participante da mesma equipe, Astolfo (29), também de visão positivo-extremista, relata o que considera exemplo de bom uso de cartão, descrevendo sua alegria e satisfação em poder adquirir o *videogame* tão desejado por seus filhos: *“E, só de ver a alegria deles, foi um... Foi um bom investimento. Só pra ver a felicidade que eles ficaram. Então, pra mim, foi o melhor uso que eu fiz do cartão”*, confirmando sua visão.

No terceiro encontro, devido à resistência à dramatização, voltou-se ao uso do desenho como forma de expressão artístico-criativa, agora, a fim de refletir sobre seus objetos de desejo e os meios necessários à sua aquisição. Em suas produções e apresentações, os partícipes manifestam seus objetos de desejo, como: sonhos, planos de vida.

Para a maioria dos participantes, o meio mais adequado de adquirir seus objetos de desejo, ou realizar seus sonhos, é poupando dinheiro, porém muitos alegam despender mais do que arrecadam. Outros, sequer têm fonte de renda. Mas, há os que têm boa organização financeira e costumam ou desejam investir em imóveis, como a participante Bete, que alega utilizar as vantagens do financiamento, e Rosa, que intenta adquirir novo imóvel para alugar.

Destaque para a percepção da própria condição financeira da participante Elo, quando a pesquisadora apresenta os termos sobre-endividado e superendividado e, imediatamente, Elo define-se como superendividada, relacionando este termo, antes mesmo de conhecer seu conceito, à sua vivência. Além de conceituar o superendividamento, Elo descreve os fatores que a levaram a tal situação:

Elo (23): *Eu. Eu sou superendividada.* [risos]

Pesquisadora: Você? Por quê?

Elo (23): *Porque eu tenho o meu carro pra pagar e, além dele... Eu bati ele. Dívida alta, pagando, também. E... É isso. Meu salário não é aquelas coisas, né? Daí, sem contar que não consegue ficar sem gastar e pagar só as dívidas. Acaba, todo mês, gastando...*

O quarto e último encontro previa o uso de um filme em longa-metragem: “*Confessions of a shopaholic*” (2009), exibido no Brasil com título de: “Delírios de consumo de Becky Bloom”, com o intento de verificar se os partícipes se identificam com as situações da personagem envolvendo o uso de cartão de crédito. No entanto, por conta de problemas técnicos e da pouca disponibilidade de tempo, a pesquisadora optou por projetar seis vídeos curtos, a maioria humorísticos, sobre o uso do cartão de crédito. Importante ressaltar que foi durante a exposição dos vídeos e nas discussões, que os partícipes relacionaram as diversas situações às suas vivências. Como quando, por exemplo, após o segundo vídeo, que satiriza e confunde os conceitos de débito e crédito, os participantes Tom e Rafaela identificam-se com a situação:

Rafaela (44): *Fiz isso no supermercado.*

Tom (25): *Uma vez tive que explicar, né? Pro cliente. O cliente foi passar o cartão... O cara chegou a perguntar qual que era a diferença do crédito e o débito, porque o cara era, tipo, tão inocente assim... 'Mas, qual a diferença?'. Daí, eu falei: Não. O crédito é quando vem a fatura pro senhor. 'Ah, não. Então, é na conta. Vai.'*

Ou quando da apresentação do terceiro vídeo, em que um especialista em finanças fala das vantagens e desvantagens do uso de cartão de crédito, e a participante Bete, ao refletir sobre aquisições sem reflexão e de supérfluos observa:

Bete (50): *Outra coisa que eu queria falar para você. Será que essa falta de tempo da gente também. Essa correria pra trabalhar, pra estudar, esse monte de coisa. Será que a gente não acaba fazendo muitos negócios sem pensar?*

A participante Bete demonstra que está refletindo sobre a influência de suas ações cotidianas em suas decisões financeiras. E, quando a pesquisadora problematiza, afirmando que em outra edição do curso discutiu-se sobre as ações movidas hora pela razão, hora pela emoção, e sobre a falta de equilíbrio entre esses sentimentos, e os participantes relacionam estas ações aos perfis de professores, então a participante Bete acrescenta: *“Só mostram o lado negativo. Só detona a pessoa. Não proporciona nada. Não oferece nada. A liberdade de criação dela você não respeita. Muitos professores fazem isso”,* demonstrando sua reflexão sobre a importância do desenvolvimento da criatividade em sala de aula.

Do mesmo modo, as situações de compra com cartão de crédito, assombro ao receber as faturas, dentre outras, apresentadas nos vídeos, são imediatamente relacionadas às vivências dos partícipes. Principalmente nos vídeos humorísticos, enfatizando a papel do lúdico no desenvolvimento cognitivo.

A última produção artística que, mais uma vez por conta do tempo, foi realizada em equipe, teve a finalidade de identificar a visão dos partícipes em relação à sua participação no curso.

Na apresentação da primeira equipe [Figura 24], composta por Rafaela (44), Carlos (43), Bete (50) e Anakin Skywalker (21), este último expõe a ideia que, segundo os partícipes, é compartilhada com o grupo, de que o cartão de crédito é

uma ferramenta que, impreterivelmente, resultará em prejuízos. Nesta atividade, Anakin e Rafaela mantêm suas visões negativo-extremistas sobre o uso de cartão de crédito. Rafaela, fazendo relação com as discussões dos encontros anteriores, complementa afirmando que: *“É aquela compra por impulso, que você disse no começo, que tem momentos que é bom você dar vinte minutos de prazo pra ver se realmente é isso que você quer. Talvez, nesses vinte minutos, você acaba fazendo uma compra grande que te compromete, até mesmo, teu pagamento.”*

A visão negativo-extremista apresentada por esta equipe, nesta atividade, evidencia uma mudança de apreciação sobre o uso de cartão de crédito dos participantes Carlos e Bete, que, no primeiro encontro, revelaram-se positivo-extremistas em relação ao cartão. O que pode significar que a opinião compartilhada por Anakin Skywalker e Rafaela predominou sobre a de Carlos e Bete, ou que estes passaram a considerar outros aspectos do crédito ofertado via cartão, contudo ainda de forma extremista.

Tom (25), da segunda equipe [Figura 25], composta por ele, Godofredo (19), Maria (46) e Neno (41), de maioria com visão positivo-extremista, exceto o próprio Tom, que apresentou visão flutuante em relação ao uso de cartão de crédito, relata que: *“Independente do que a gente já conhece, assim, né? Nossa experiência de vida, assim, financeiramente, né? Serviu de, assim, né? “De reflexão, assim, né? De colocar as coisas no lugar. Que nem a gente escreveu aqui. Cartões, né? A consciência do uso, né? A reflexão, o gerenciamento, né? Depois vem o planejamento e, por último, o melhor de todos, é a satisfação, né?”*. Maria (46), contrapondo a visão da equipe anterior, acrescenta: *“Eu não vejo o cartão como um vilão. Muito pelo contrário. Tem gente que vê como um vilão, de repente, não sabe gerenciar, o cartão de crédito não é um inimigo. É um amigo. Que ele já foi meu inimigo”*.

Mesmo defendendo o uso do cartão de crédito, contrapondo a ideia, anteriormente apresentada, de que o uso indevido do cartão pode resultar em prejuízo financeiro, o discurso da participante revela certa incoerência ao relatar que *“Mesmo que eles dão limite, um limite um pouco maior, não vai te endividar pro resto da vida a ponto de, pá. Não é assim, gente”*. Isto é, mesmo com toda experiência já vivenciada pela partícipe, que inclui, segundo ela, sofrimento por ter ficado endividada por conta do uso indevido do cartão, não demonstra notar que, sendo

seu limite maior que sua receita financeira, corre sério risco de gastar além da conta e endividar-se novamente. Uma vez que, como descrito no curso e nesta tese, os juros do rotativo do cartão, podem chegar a 500% ao ano¹².

A terceira equipe [Figura 26], composta por Zé do Caixão (21), Tibúrcio (25), João Benedito (20) e Ize (23), de maioria com visão flutuante em relação ao cartão, exceto João Benedito que apresentou, no primeiro encontro, visão negativo-extremista, relata, na voz de Ize, única da equipe que se direciona à frente do grande grupo: *“O curso, na verdade, fez a gente parar pra realmente refletir, né, os gastos, pensar mais como... Projetar, né? Conta, projetar o pagamento, não gastar mais do que deve, né? Essas coisas. E é isso. Administrar...”*. Interessante notar o conceito de “projetar” apresentado por Ize ao ser questionada pela pesquisadora: *“O pensamento, né? A pessoa pensando como, se ela vai gastar, como que ela vai pagar, se ela conseguir, conseguir pagar tudo certinho, pra não se endividar”*, demonstrando a necessidade de fazer inferências em relação ao futuro e de buscar o equilíbrio entre emoção e razão: *“Os sonhos, né? Conseguir realizar os sonhos, mas, ao mesmo tempo, conseguir administrar”*.

A apresentação da quarta equipe [Figura 27], composta por Vitti (38), Astolfo (29), Anelise (20) e Kakau (19), na voz desta, refere-se à transformação na ação, após participação no curso, quando Kakau descreve um gráfico, em sua criação, simulando sua situação financeira um ano antes do curso – no vermelho – e prevê, após o curso – verde. Evidentemente que se trata de uma representação, como ela mesma afirma, e necessita de investigação futura para revelar se há ou não transformação na ação, porém, demonstra que, de algum modo, há certa reflexão sobre os processos que envolvem o uso do cartão, buscando o equilíbrio entre os pontos positivos e negativos desse meio de crédito: *“E o cartão, aqui [canto superior esquerdo], ele tá representando que tem pontos negativos e pontos positivos. Tudo depende do jeito que a pessoa vai usar o cartão”*.

¹² Durante o período de elaboração desta tese, o Conselho Monetário Nacional aprovou norma que muda as regras do rotativo no cartão, até então, causador do conhecido efeito “bola de neve”, responsável pelo sobre-endividamento. Com a normatização, o indivíduo poderá realizar apenas uma vez o pagamento do valor mínimo da fatura. E, caso não consiga quitar seus débitos na fatura posterior, entrará em outro processo de financiamento, oferecido pela instituição bancária, com juros consideravelmente menores que do rotativo, para a quitação do saldo devedor. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/01/conselho-monetario-muda-regras-do-rotativo-do-cartao-de-credito>.

Como também descrito no capítulo anterior, os pontos positivos e negativos do cartão de crédito são relatados pelas partícipes da quinta e última equipe a se apresentar, composta por Sofia (38), Pequena (35), Eidi (36) e Flor de Liz (43). Após muita hesitação e, sob pressão, apresentam, em duas produções [Figura 28 e 29], ambos os lados do cartão de crédito. As vantagens, como descreve Eidi, (36), *“Pra nós, gente, né? Dentro do nosso limite, pra gente significa, maravilhoso, bom”*, e desvantagens: *“a cobrança abusiva de juros”*. Dentre as participantes da equipe, Sofia, de visão flutuante em relação ao cartão, que alega ter tido problemas financeiros por conta do uso indevido do cartão, afirma que, mesmo após o curso, mantém a ideia de não utilizar mais cartão de crédito. Enquanto Eidi, também de visão flutuante, alega que vai continuar usando porque, segundo ela, *“tudo o que foi passado aí, quase tudo eu faço”*, referindo-se aos conteúdos do curso. A apresentação desta equipe demonstra certa incoerência no discurso da participante Eidi que, apesar de defender os pontos positivos do cartão de crédito, e afirmar saber administrar seu uso, declara que a mão aberta na produção da equipe pode ser a sua, *“Seria o meu caso, né? Aberta, gastaria demais”*, aludindo não ter total domínio sobre seus gastos.

De modo geral, quanto ao envolvimento dos participantes com as atividades de expressão artístico-criativas pode-se afirmar que, apesar da pouca familiaridade do início e da relutância em dramatizar, com a continuidade do curso, os participantes foram envolvendo-se cada vez mais. E este envolvimento pode se traduzir em um pensar vivenciado (STOLTZ e WEGER, 2015).

Em relação à contribuição do uso de expressões artísticas na prática pedagógica para a construção de noções econômicas vinculadas ao uso de cartão de crédito, observa-se que as atividades criativo-artísticas contribuíram para a consciência da vivência cognitiva. No entanto, admite-se que, ao fim do curso, não é possível confirmar a ocorrência de transformação da ação. Há indícios, entretanto, de que isso possa ser possível, visto os relatos estarem relacionados a situações vividas pelos participantes e repensadas. É possível notar, conforme descrito, a mudança de visão de alguns dos partícipes, alternando da categoria positivo-extremista à negativo-extremista, por exemplo. Mesmo dentre os que afirmam manter suas representações em relação ao uso de cartão de crédito, pode-se verificar que, com as atividades, passaram a citar novos argumentos em seus

discursos.

Toma-se, como exemplo, o caso da participante Maria (46) que, na primeira atividade, sobre o significado do cartão de crédito para si, apresenta visão correspondente à categoria positivo-extremista, afirmando: *“Porque, assim tudo eu uso cartão de crédito, tanto que, seu eu pudesse até pagar o ônibus com cartão, eu faria”*, ressaltando apenas as qualidades (práticas) do cartão de crédito. No entanto, na atividade final, de avaliação do significado de sua participação no curso, realizada e apresentada em equipes, a participante Maria, mantendo sua visão positivo-extremista, mesmo que não o saiba, relaciona emoção e razão ao afirmar que: *“Eu aprendi apanhando, né? (...) Então, hoje eu sou controlada no cartão de crédito. Eu não vejo o cartão como um vilão. Muito pelo contrário. (...), pra quem sabe gerenciar, o cartão de crédito não é um inimigo. É um amigo. Que é o meu caso hoje. Que ele já foi meu inimigo, mas ele já foi meu amigo também”*, demonstrando que as emoções, no caso, dor e sofrimento, com base na fala da participante, oportunizaram uma nova forma de relacionamento com o cartão de crédito, antes “inimigo”, hoje “amigo”, destacando ainda mais a importância da afetividade e da cognição. E, se agora seus argumentos são oriundos do acesso à razão, neste caso, evidencia-se a relação estreita desta com a emoção.

O que conduz a outro aspecto importante, referente ao lento processo de construção do conhecimento que integra afetividade e cognição, indo muito além da mera verbalização da informação. A construção do conhecimento origina-se da relação entre sujeito e objeto (PIAGET, 1983), o que envolve a relação entre “a capacidade cognitiva do sujeito e a sua experiência social.” (STOLTZ, 2008, p. 276). Ressalta-se que é imperativa a reflexão sobre esta experiência, para além da prática, adequando ou transformando sua ação, com base na reorganização do pensamento (acomodação), a partir da nova informação. Ou seja, constatando que suas ações não correspondem à realidade – conflito cognitivo – (vendo o cartão como fonte de dinheiro e felicidade, enquanto que, na realidade, pode tornar-se fonte de endividamento e sofrimento, por exemplo), transforma a sua ação a partir “de um processo de construção criadora do sujeito, organizando a nova informação em um sistema.” (Id.).

As práticas criativas e artísticas viabilizaram a vivência do conteúdo, contribuindo para o surgimento de conflitos cognitivos e para os processos de

tomada de consciência, mais que nas aulas tradicionais (conforme depoimento espontâneo da docente da turma). É possível verificar que o interesse em se envolver com determinado objeto de conhecimento é o motor de seu processo de construção.

Há décadas a ciência cognitiva investiga a relação entre cognição e afeto, buscando dissipar a ideia dicotômica entre emoção e razão, que permeia as ciências desde as formulações filosóficas da Grécia Antiga. No entanto, ainda hoje é possível identificar teorias do desenvolvimento psicológico que tendem a considerar apenas um dos processos, ora o cognitivo, ora o afetivo. Esse pensamento dicotômico comumente fundamenta as ações humanas, agindo ora de forma estritamente racional, suprimindo suas emoções, ora tendo como propulsor de suas ações apenas suas emoções, resultando em atitudes ditas irracionais.

Piaget (1962) está entre os primeiros pensadores a discutir a intrínseca relação entre afetividade e cognição, propondo que o funcionamento da inteligência tem, como fonte energética, a afetividade e que, portanto, esta pode resultar em acelerações ou atrasos no desenvolvimento (LOOS, 2007). Para Piaget (1989), a afetividade corresponde aos sentimentos, principalmente emoções, e a inteligência compreende a percepção e as funções mentais, das sensório-motoras às operatório-formais (STOLTZ, 2007), desenvolvendo-se até o fim da vida. Para o autor,

é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhes fornece os meios e esclarece os fins. (PIAGET, 1989, p. 69-70).

A vida afetiva, relacionada ao cultivo da vontade tem, igualmente, valor especial à educação na teoria de Steiner. Este autor ressalta a necessidade de se repensar a educação, suprimindo os modelos de “transmissão” e “devolução” de conteúdos, considerando que, nestes modelos:

Atribui-se o melhor valor a ensinar uma só vez; então o assunto deve apenas ser retido, lembrado. Mas aquilo que pode assim ser aprendido e lembrado de um só lance não atua sobre o sentimento nem sobre a vontade; sobre estes atua aquilo que é sempre repetido, e sendo considerado, pelas circunstâncias, corretamente executado. (STEINER, 2003, p. 34).

E, sendo a arte, tanto em Piaget (1998) como em Steiner (2004), fonte de expressão da relação entre o eu e o meio, tem-se no uso desta, imprescindível ferramenta nas práticas pedagógicas de educação econômico-financeira, em que há constante influência das emoções nas decisões financeiras dos indivíduos, bem como em toda educação que pretende o desenvolvimento humano que integra o querer, o sentir e o pensar.

7. (IN) CONCLUSÕES

Este estudo teve, como objetivo, investigar a prática pedagógica em educação econômico-financeira de adultos, inspirada nas teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner, voltada ao uso consciente de cartão de crédito. Entendendo que tanto para Piaget (1998), como para Steiner (2004) cognição e criação artística estão intrinsecamente relacionadas, utilizou-se a arte e suas múltiplas formas de expressão no desenvolvimento da prática pedagógica.

Contudo, antes de adentrar na avaliação do papel da arte na prática realizada, faz-se algumas considerações sobre o desenvolvimento da mesma. Apesar de já exposto, vale ressaltar a receptividade com que a proposta foi aceita por parte da equipe e dos estudantes do CEEBJA, destacando a participação ativa nas atividades práticas e dialógicas.

Quanto ao cronograma, nota-se que houve várias alterações em decorrência do tempo disponível, problemas técnicos e, principalmente, em decorrência da observação do envolvimento e disposição do grupo, tais como: a discussão sobre a origem do dinheiro e do cartão de crédito, prevista para o primeiro encontro, foi realizada no terceiro; o cancelamento da saída de campo, programada para o segundo encontro; por conta das negativas de equipes em representar, as atividades de expressão artístico-criativas restringiram-se a desenhos/pinturas; a substituição do filme por seis vídeos curtos, no último encontro; realização da atividade de avaliação e de encerramento em equipes, ao invés de individualmente. No entanto, nenhuma destas alterações comprometeu o desenvolvimento das atividades.

Ressalta-se novamente, que este estudo não pretendia analisar artisticamente as produções dos partícipes, e sim, avaliar a possibilidade de contribuição de prática pedagógica que utiliza as múltiplas formas de expressões artísticas no processo de construção de noções econômico-financeiras, oportunizando o uso consciente do cartão de crédito. No entanto, registra-se que são evidentes as sensações contraditórias de euforia pelo inusitado e de desconforto em relação à necessidade de movimento corporal, ao ter que deslocar-se para escolha de materiais e apresentações, e de autorreflexão, sendo que, nestes momentos, o diálogo com pares prevalece - cooperação. No entanto, destaca-se

que, com o progresso das atividades, os partícipes passaram a atuar de forma mais participativa e a demonstrar mais intimidade com o material artístico nas produções – desenhos.

Quanto às produções, é interessante notar que, apesar da docente da turma comparar o comportamento do grupo ao infantil, quando se refere à empolgação e à participação e, principalmente, aos partícipes que optaram por utilizar massa de modelar na primeira atividade, não há, por parte dos participantes, a mesma comparação. Interessante porque em outras práticas com adultos, envolvendo o uso de materiais artísticos, é comum ouvir comparações com a época de criança, como: “Estou me sentindo como no tempo de escola, quando era criança”. Talvez, a falta de intimidade com as práticas artísticas, até mesmo certo desconforto em realizar as atividades, especialmente as dramatizações, sejam resultantes da ausência de realização destas em âmbito escolar, uma vez que os partícipes são alunos da educação de jovens e adultos, ou seja, por alguma razão, não levantada neste estudo, não participaram das atividades escolares em tempo regular. Tal fato pode justificar ainda que, em sua maioria, as produções artísticas assemelhem-se a criações infanto-juvenis. Lembrando, mais uma vez que, segundo Piaget (1998), ainda que algumas produções não possam ser conceituadas como arte, ainda constituem um meio de síntese da relação da expressão do eu e sua submissão ao real.

Em relação às representações dos participantes sobre o uso de cartão de crédito, de acordo com os dados aqui descritos, para os participantes de visão flutuante, o cartão de crédito pode significar um meio de fazer aquisições, realizar sonhos e, ao mesmo tempo, ser fonte de preocupações e sofrimento, por conta, segundo os partícipes, do descontrole, juros e conseqüente sobre-endividamento. E há, ainda, quem apresente visões extremistas, em relação ao cartão de crédito. Sendo que, para os negativo-extremistas, o cartão é exclusivamente fonte de prejuízo, endividamento, sofrimento e, para os positivo-extremistas, visão que corresponde à maioria dos participantes, o cartão é um facilitador, um caminho para a satisfação, sendo fonte de dinheiro e facilidade. Estas visões extremistas podem ser oriundas de experiências positivas ou negativas com o cartão de crédito. Experiências estas que são, possivelmente, restritas à prática, isentas de reflexão sobre as ações, pessoais ou não, que as tenham motivado. Do mesmo modo, as

visões intermediárias, que consideram os lados positivo e negativo do cartão, não implicam, necessariamente, operações mentais, sobretudo quando os argumentos restringem-se a fatores isolados, ou seja, “depende da pessoa”, “casos emergenciais”, “necessidade”, “culpa de outrem”, o que se justifica se considerarmos que, enquanto não se tenha consciência de todos os fatores envolvidos em suas ações, é, segundo Piaget (1977, p. 15), “mais fácil observar os outros do que a si mesmo”.

As características elementares das produções podem significar que os partícipes não têm intimidade com os materiais de desenho, por exemplo, por falta de experiência neste aspecto. Ou, e principalmente, porque, devido a imposição à intelectualização e pressões sociais, tiveram cerceadas sua capacidade de criação (PIAGET, 1998). Piaget ressalta a importância de oportunizar o uso de meios artísticos nas práticas pedagógicas, uma vez que, a partir de manifestações artísticas, as crianças e, pode-se afirmar, os adultos, exteriorizam sua individualidade.

O uso da arte como meio de oportunizar o desenvolvimento da consciência do eu e o conhecimento da realidade é basal na teoria do desenvolvimento de Steiner e entende-se que as expressões artístico-criativas não devem estar restritas à educação infantil ou especial, mas conforme já exposto neste estudo, permear todos os contextos educativos, independentemente da idade dos educandos e, inclusive, na formação de professores, auxiliando no desenvolvimento da criatividade, do autoconhecimento destes e do conhecimento da realidade (MORAIS, ALMEIDA e MAIA, 2002; OLIVEIRA e STOLTZ, 2010; PISKE, STOLTZ e MACHADO, 2014; SCHLEDER e STOLTZ, 2014; STOLTZ, WEGER, 2012, 2015; VEIGA e STOLTZ, 2014).

O processo educativo, em quaisquer áreas ou faixa etária, deve considerar a integração entre o querer, o sentir e o pensar. Entendendo o querer como uma disposição caracterológica individual que define o caráter ético e moral, por meio da leitura de suas representações da realidade. O sentir relacionado às ações de paixão, amor, ódio, arrependimento, dentre outros. O pensar que, apesar de sua expressão individual, é universal, reconectando o que a princípio se apresenta ao indivíduo de forma desconexa por meio de suas percepções, permite a compreensão da realidade.

Lembrando que, para Steiner (2000), a percepção, apesar de fundamental ao conhecimento, não é suficiente. Sendo que, para realmente conhecer é necessário o pensar. Como pode-se notar nas características das representações dos partícipes em relação ao uso de cartão de crédito que, independentemente de pertencerem às categorias extremistas ou à flutuante, mantêm-se atrelados apenas às suas percepções: positiva, negativa ou neutra, baseando-se apenas na causalidade, sem refletir sobre todo o processo que os levou a tal percepção em tal momento, ou seja, não há, nesses casos, tomada de consciência. É a capacidade de conceituação, complementar às estruturas causais, que permite a transformação da ação (PIAGET, 1977, 1978), resultado esperado em relação ao uso de cartão de crédito com a realização da prática pedagógica elaborada e desenvolvida neste estudo.

O consumo consciente é a meta da maioria das propostas em educação econômico-financeiras, a fim de manter estáveis as situações econômico-financeiras pessoal e de todo o sistema nacional (BRASIL, 2010; OECD, 2005). Sendo a “conscientização financeira” em relação ao uso de cartão de crédito destacada por diferentes estudos, por entenderem esse meio de crédito como o mais relacionado às situações de sobre-endividamento pessoal (VELUDO-DE-OLIVEIRA, IKEDA e SANTOS, 2004; DONADIO, CAMPANARIO e RANGEL, 2012). No entanto, observa-se que, na maioria dos casos, estas propostas fundamentam-se quase que exclusivamente na disseminação de informação, apostando na intelectualização, quase sempre irrefletida, dos indivíduos.

Isto posto, ressalta-se a importância da prática pedagógica que, por meio do uso de expressões artísticas oportunize aos indivíduos a reflexão sobre ações executadas a partir de suas experiências e de suas representações de mundo – ação prática (PIAGET e INHELDER, 2009), experiência prática (STEINER, 2000), em que não há reflexão sobre os fatores e motivos de suas ações. Relembrando que a tomada de consciência “depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensoriomotrizas mais ou menos automáticas” (PIAGET, 1977, p13). É preciso propor desafios ao indivíduo que o levem a pensar sobre os motivos de suas ações, conectando experiência e pensar, conhecendo os motivos de seu querer (STEINER, 2004). Assim, o indivíduo poderá deixar de realizar ações mecânicas, automatizadas, comuns ao uso do crédito

ofertado via cartão, e passará a executar ações “pensadas”, compreendendo a relação causal entre suas ações e as consequências ao objeto, sendo, então, capaz de, inferencialmente, prever o resultado de suas ações, oportunizando aquisições mais conscientes e de menor risco à sua condição econômico financeira.

O equilíbrio entre receita e despesas, entre a visão positivo-extremista e negativo-extremista, entre razão e emoção, implica a tomada de consciência de todos os fatores, pessoais e sociais, envolvidos no uso de cartão de crédito, por meio do pensar sobre o pensar, promovendo o autoconhecimento e o conhecimento da realidade. O conhecer profundamente a si e ao mundo possibilita ao indivíduo agir integrando sua vontade individual e o bem universal.

Em relação à prática – o curso – pode-se afirmar que, apesar de não ter sido possível verificar se houve transformação na ação dos partícipes, os momentos de produção artístico-criativas contribuíram com a discussão e reflexão sobre o uso de cartão de crédito, especialmente nos momentos de exposição das produções, o que pode contribuir com a construção de noções econômicas, o conhecimento de si, podendo resultar em tomada de consciência e em ações baseadas no individualismo ético. No entanto, a análise dos dados permite verificar que é possível e aconselhável reduzir os momentos expositivos e ampliar o espaço de apresentação das produções e, principalmente, questionar mais os partícipes em relação aos motivos de suas ações.

Destaca-se a pertinência do método clínico piagetiano na elaboração, desenvolvimento e análise deste estudo. Entende-se que, mais que uma ferramenta de coleta de dados, o método clínico coloca ênfase no papel do mediador como problematizador, apresentando tarefas e desafios ao pensamento dos indivíduos, que possam levá-los ao conflito cognitivo, sendo que, por meio da reflexão sobre suas ações práticas e mentais, possam chegar à tomada de consciência dos múltiplos fatores envolvidos nas transações com cartão de crédito. O método clínico, empregado na elaboração e desenvolvimento da prática pedagógica, entende o papel do mediador como um inquiridor que busca, respeitando o conhecimento que os indivíduos possuem, e por meio de novos questionamentos e contrassugestões (PIAGET, 1926; DELVAL, 2002; QUEIROZ e LIMA, 2010), contribuir para a reflexão refletida, ou seja, para refletir sobre a reflexão, o pensar sobre o próprio pensar, fundamental à transformação da ação (PIAGET, 1977, 1978; STEINER, 2000, 2004).

A prática pedagógica, desenvolvida neste estudo, visando a tomada de consciência em relação ao uso de cartão de crédito, transformando a ação, e voltando-se a aquisições fundamentadas no individualismo ético, previu atividades individuais e em grupos. Entende-se que, de acordo com Piaget, a cooperação conduz, no sentido da construção da moral,

já não simplesmente à obediência às regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. (...) Quanto ao conteúdo, algumas noções fundamentais, como a de justiça, devem o essencial do seu desenvolvimento à cooperação, à cooperação gradual entre pares... (PIAGET, 1998, p. 114).

O que se aplica às noções econômicas e às demais envolvidas no desenvolvimento intelectual, sendo que a cooperação oportuniza a vivência da “crítica mútua” e da “objetividade progressiva” (*Ibid.*, p. 115). O conceito de cooperação, na epistemologia genética, segundo Camargo e Becker (2012), “é compreendido de, pelo menos, duas formas: como uma metodologia e como um produto.” (*Ibid.*, p. 528) e, “Como um método de relação, a cooperação configura uma lógica de pensamento permeada pela reciprocidade e, como produto, configura a personalidade permeada pela autonomia da consciência.” (*Ibid.*, p. 547).

A prática pedagógica, inspirada em Piaget, que visa a autonomia do indivíduo, deve desenvolver atividades em grupo e o *self-government*. O trabalho em grupo corresponde à organização de trabalhos em comum, que oportunizam concatenar os sentidos de liberdade e de responsabilidade, fomentando a autonomia. Enquanto o *self-government* oportuniza aos indivíduos a descentração do pensamento, colaborando com pares, e a submissão a regras comuns, porém, de forma ativa (PIAGET, 1998).

Sendo assim, a educação que visa o desenvolvimento do indivíduo livre, moral e ético, necessita respeitar o processo de construção do conhecimento, considerar o saber que o estudante possui, oportunizar momentos de troca e trabalhos entre pares, e integrar o querer, o sentir e o pensar. Este modelo de educação para a liberdade e autonomia depende ainda da formação de profissionais que envolva todas estas características, oportunizando o autoconhecimento e o desenvolvimento da autonomia intelectual, moral e ética do(a) mediador(a) professor. Destacando o papel da arte e suas múltiplas formas de expressões –

estando o indivíduo no papel de espectador ou de produtor – no desenvolvimento cognitivo, do autoconhecimento e da compreensão da realidade (PIAGET, 1998; STEINER, 2004).

E quando se trata da construção do conhecimento social, no que tange à educação econômico financeira, o mesmo se aplica. O acesso à informação não é suficiente, uma vez que a construção de noções econômicas demanda o desenvolvimento de estruturas cognitivas e a ação prática e mental dos indivíduos em relação ao conhecimento específico. Sendo, então, necessário o desenvolvimento de prática de educação econômico-financeira que,

solicite a atividade prática e reflexiva do sujeito, e que só desta forma poderá desencadear compreensão do conhecimento social. Uma educação que articule criticamente informações sobre o dinamismo do mundo econômico e a reflexão do sujeito sobre esse dinamismo a partir da resolução de problemas de sua própria realidade, bem como a possibilidade de sua transformação. A educação contribui por essa via para a construção da cidadania, visto oferecer recursos para a reflexão crítica da realidade e a atuação transformadora do sujeito, que passa pelo conhecimento da economia. (STOLTZ, *et al.*, 2014, p. 13).

E, para além do desenvolvimento intelectual, a prática deve integrar razão e emoção, afetividade e cognição, conhecimento e ação. Sendo a integração entre conhecimento e ação a questão central desta tese, conclui-se que apesar das adaptações, comuns e necessárias à prática pedagógica, durante todo o processo buscou-se oportunizar momentos de reflexão e de expressão e troca de conhecimentos e sentimentos, a partir da manifestação artística. Intencionou-se promover a vivência cognitiva. Entretanto, para que se evidencie – ou não – a transformação na ação dos partícipes, em relação ao uso de cartão de crédito, sugere-se a continuidade da pesquisa em estudo longitudinal, investigando os partícipes desta ou de futuras práticas pedagógicas de educação econômico-financeira de adultos, fundamentadas nas teorias do desenvolvimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner. Abre-se, assim, novo programa de pesquisa.

8. REFERÊNCIAS

ALLEN, M. W.; NG, S. H.; LEISER, D. Adult economic model and values survey: Cross-national differences in economic beliefs. **Journal of Economic Psychology** 26 (2005) 159–185. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167487004000297>>. Acesso em: 19 de Setembro de 2007.

AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRÍ, M.; LLANOS, M. La comprensión del funcionamiento bancario en la adolescencia ¿Crónica de un sobreendeudamiento anunciado? **Psicología desde el Caribe**, julio-diciembre, n.8. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. 94-109, 2001.

AMAR, J.; LLANOS M.; ABELLO, R.; DENEGRÍ, M. Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescência. **Revista Latinoamericana de Psicología** 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535101>> Acesso em 2 de Abril de 2011> 35 (1)

AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRÍ, M.; LLANOS, M. Análisis de las representaciones acerca de la economía en jóvenes universitarios del Caribe colombiano. **Investigación y desarrollo**, 14(1), 152-173, 2006.

ARAÚJO, R. M. B. O pensamento econômico das crianças: para iniciar o debate. **Revista Tecer** - Belo Horizonte – vol. 3, no 5, novembro 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?client=safari&rls=en&q=Revista+Tecer+-+Belo+Horizonte+%E2%80%93+vol.+3,+no+5,+novembro+2010&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=tfQLV9mGK_Kp8we2joKYBA>. Acesso em: 28 de Março de 2016.

ATKINSON, A. e MESSY, F. Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study, **OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions**, 2012. No. 15, OECD Publishing. Disponível em: <<http://www.oecd.org/finance/financial-markets/oecdworkingpapersonfinanceinsuranceandprivatepensions.htm>> Acesso em 2 de Abril de 2016.

BACH, J.; STOLTZ, T. e VEIGA, M. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. **Educação**. (Rio Claro. Online), v. 23, p. 161-175, 2013. Disponível em: <<http://www.idwaldorf.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/Autoeduca%C3%A7%C3%A3o-na-pedagogia-Waldorf.pdf>> Acesso em: 28 de março de 2016.

BERTI, A. Brief Research Report: Acquisition of Profit Concept by Third-Grade Children. **Contemporary Educational Psychology**, 17, 293-299, 1992.

_____. Fifth graders' ideas on bank functions and interest before and after a lesson on banking. **European Journal of Psychology of Education**, 8, 183-193, 1993.

BERTI, A.; BOMBI, A. S.; DE BENI, R. Acquiring economic notions: profit. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 15-29, 1986.

BERTI, A.; BOMBI, A. S. **The child's construction of economics**. Trad. inglesa de G. Duveen. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BESSA, S.; BELIANTE, F. M.; DENEGRI, C. M. Compreensão econômica de estudantes entre 10 e 15 anos. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 2014, 410-419. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a17v26n2.pdf>>. Acesso em: 28 de Março de 2016.

BEVERLY, S. G. Asset building for and by young people. *Economics of Education Review*. Volume 33, April 2013, Pages 52–57. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775712000854>>. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

BRASIL. Vida e Dinheiro. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2010. Disponível em: < <http://www.vidaedinheiro.gov.br/Enef/default.aspx>>. Acesso em 20 Fev. 2016.

BRASIL. **O Programa de Educação Financeira do Banco Central. Banco Central Do Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/?BCEDFIN>> Acesso em 31 de Março de 2016.

BRASIL. Conceito de Educação Financeira no Brasil. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2015. Disponível em: <<http://www.vidaedinheiro.gov.br/pagina-23-no-brasil.html>> Acesso em 2 de Abril de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.584**, de 7 de Dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm> Acesso em 20 de Março de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.397**, de 22 de Dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8584.htm> Acesso em 31 de Março de 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASÍLIA. **Caderno de Instrução de Educação Financeira**. MINISTÉRIO DA DEFESA EXÉRCITO BRASILEIRO. COMANDO DE OPERAÇÕES TERRESTRES. 2015. Disponível em: <http://ppreb.dcpas.dgp.eb.mil.br/docs/site/educacao_financeira.pdf>. Acesso em 02 de Fevereiro de 2016.

BRASÍLIA. **Programa de educação financeira** - MINISTÉRIO DA DEFESA EXÉRCITO BRASILEIRO GABINETE DO COMANDANTE. DF MAIO/2007.

Disponível em: <<http://www.2rm.eb.mil.br/ppreb/download/educacao-financeira/11.apostila-do-programa-educacao-financeira-para-brasilia.pdf>>. Acesso em 02 de Fevereiro de 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª edição. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BROWN, S.; TAYLOR, K, PRICE, S. W. Debt and distress: Evaluating the psychological cost of credit. **Journal of Economic Psychology**, 26 (2005) 642–663. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167487005000103>>. Acesso em: 9 de Maio de 2013.

BUAES, C. S. Educação financeira com idosos em um contexto popular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 105-127, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 12 de Março de 2016.

BURRIS, V. Stages in the Development of Economic Concepts. **Human Relations**, Volume 36, Number 9, 1983, pp. 791-812.

CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Brasil. 2009.

CASTORINA, J. **Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad**. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2005.

CASTORINA, J.; LENZI, A. M. (orgs.) **La formación de los conocimientos sociales en los niños**: Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona. Editorial Gedisa, 2000.

COELHO, L. S.; RAITTIZ, R. T.; TREZUB, M. FControl@: sistema inteligente inovador para detecção de fraudes em operações de comércio eletrônico. **Gestão e Produção**. V. 13, n. 1, p. 129-139. 2006.

COOPER, I. S. As representações de lucro bancário de jovens e adultos da cidade de Curitiba e suas condutas perante a utilização do cartão de crédito In: 16.o EVINCI e 1.o EINTI : **Evento de Iniciação Científica da UFPR**, 2008, Curitiba. Livro de Resumos - 16.o EVINCI e 1.o EINTI . Curitiba: Gráfica UFPR, 2008. v. 1. p. 471.

_____. **Cartão de Crédito: Salvação ou Perdição?** Representações de Adultos Jovens Sobre Instituições Financeiras e Utilização de Cartão de Crédito. 2011. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

COOPER, I. S.; STOLTZ, T. A educação econômica como prevenção ao endividamento com o uso do cartão de crédito. In: **XV Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM: investigación e innovación para la inclusión social**, 2008, Montevideu. Trabajos completos XV Jornadas de Jóvenes

Investigadores de la AUGM: investigación e innovación para la inclusión social. Montevideo : Universidad de la República, 2008. v. 1. p. 523-533.

COOPER, I. S.; BERGONSI, S; KUHN, C; STOLTZ, T. O desenvolvimento sócio-cognitivo de adultos: novos saberes e suas implicações. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul** – Anped Sul. Londrina, 2010.

COSTA, R. R. S.; **O mundo econômico em questão** [manuscrito]: como crianças e adolescentes escolarizados entendem o lucro. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento humano, 2009. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Stoltz. Bibliografia: f. 217-227, 303 f. : graf., tabs. [algumas coloridas]. 2009.

_____. O mundo econômico e a escola em questão: crianças e adolescentes que não desempenham atividade de compra e venda podem compreender o lucro? In: **15 EVINCI - Evento de Iniciação Científica da UFPR**, 2007, Curitiba. XV EVINCI: Evento de iniciação Científica. Livro de Resumos. Curitiba: Gráfica UFPR, 2007. v. 1. p. 301-301.

COSTA, R. R. S.; STOLTZ, T. A construção do conhecimento social no sujeito. In: XIII Jornadas de Jóvenes investigadores de AUGM, 2005, Tucumán. **XIII Jornadas de Jóvenes Investigadores de AUGM**. Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán, 2005. v. v. 1.. p. 42-42.

COSTA, R. R. S.; STOLTZ, T. A escola inclusiva já não pode prescindir de estudos evolutivos. In: **XIV Jornadas de jovens pesquisadores de AUGM. Campinas**. Anais das XIV Jornadas de jovens pesquisadores da AUGM: empreendedorismo, inovação tecnológica e desenvolvimento regional, 2006.

COSTA, R. R. S.; COOPER, I.; STOLTZ, T. O mundo econômico e a escola em questão: crianças e adolescentes que não desempenham atividade de compra e venda podem compreender o lucro? In: **Anais do XV Jornadas de Jóvenes Investigadores de la AUGM**. Universidad Nacional de Asunción. Asunción / Paraguay. 2007.

D'AQUINO, C. **Educação financeira**: Como educar seus filhos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DANZIGER, K. Children's earliest conceptions of economic relationships. **journal of Social Psychology**, 47, 231-240, 1958.

D'AROZ, M. S.; STOLTZ, T. Característica da estrutura familiar da criança trabalhadora no anel central de Curitiba. In: **Encontro Nacional dos Professores do PROEPRE, 19**, Águas de Lindóia - SP. XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE 20 anos. Campinas - SP: Graf. FE, 2003, p. 328.

DANIS, C.; SOLAR, C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. **El mundo adulto en la mente infantil**. Madrid: Alianza, 1989.

_____. Notas sobre la construcción del conocimiento social. In: HINOJAL, I.; CARABAÑA, J.; ENGUITA, F.; SUBIRATS, M. (Org.). **Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón**. Madrid: CIDE y Universidad Complutense, 1991, p. 191-208.

_____. **Introdução à prática do Método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Revista IIPSI**. Madrid: UNMSM, Vol. 10, n. 1, 2007. p. 9-48.

_____. **El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes**. Madrid. Ediciones Morata, S. L., 2013.

DELVAL, J.; ECHEITA. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. **Infancia y Aprendizaje**, 1991, 54, 71-108.

DELVAL, J.; PADILLA, M. El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. In: LÓPEZ, F.; ETXEBARRÍA, I.; FUENTES, M. J.; ORTIZ, M. J. (Coord.). **Desarrollo afectivo y social**. Madrid: Pirámide, 1999b.

DELVAL, J.; ENESCO, I.; NAVARRO, A. La construcción del conocimiento económico. In: RODRIGO, M. J. (Ed) **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis, 1994. p. 345-383.

DELVAL, J.; SOTO, P., FERNÁNDEZ, T., DEAÑO, A. GONZÁLEZ, E., GIL, P. & CUEVAS, M. T. Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias Sociales. **Las nociones de economía y poder**. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, 1971.

DENEGRI, M.; **Introducción a la psicología económica**, Edición electrónica gratuita. 2010 Texto completo en <www.eumed.net/libros/2010b/681/>.

_____. El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo con niños y adolescentes. España: **Ediciones Universidad Autónoma de Madrid**, 1995.

DENEGRI, M.; MARTÍNEZ, G. T.; ETCHEBARNE, L. S. La comprensión del funcionamiento bancario en adolescentes chilenos: un estudio de psicología económica. **Interdisciplinaria**, 2007, 24, 2, 137-159. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272007000200001>. Acceso en: 28 de Marzo de 2010.

DENEGRI, M.; DEL VALLE, R. C.; GONZÁLEZ, G. Y.; ETCHEBARNE, L. S.; SEPÚLVEDA, A. J. e SANDOVAL, G. D. ¿Consumidores o ciudadanos?: Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación

inicial docente. **Estud. pedagóg.** [online]. 2014, vol.40, n.1, pp. 75-96. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173531772005>>. Acesso em: 10 out 2014.

DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M. Género y alfabetización económica ¿Oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación? **Revista Psicología desde el Caribe**, N° 12, pp.76-97, 2003.

DONADIO,R.; CAMPANARIO, M. A.; RANGEL, A. S. O papel da alfabetização financeira e do cartão de crédito no endividamento dos consumidores brasileiros. REMark - Revista Brasileira de Marketing, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 75-93, jan./abril. 2012. Disponível em: <http://www.revistabrasileiramarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/view/2281/pdf_70>. Acesso em: 29 de Março de 2016.

DUARTE, M. L. B.; OLEQUES, L.C. A palavra e o desenho infantil: um estudo do desenho na surdez. **18o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais** – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia.

FALCÃO, M. Crédito ao consumo: o perigo que compramos. Gestin. Ano VII – n. 7 – Dezembro de 2008.

FERMIANO, M. A. B. **Pré-adolescentes (“tweens”)** - desde a perspectiva da teoria piagetiana à da psicologia econômica. Tese de doutorado em Educação, na área de concentração Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

FERREIRA, V. R. M. Psicologia Econômica. **Pensata**. RAE, Vol. 47, N°. 3. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n3/v47n3a08>>. Acesso em: 31 de maio de 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURNHAM, A. Parental attitudes towards pocket money/allowances for children. **Journal of Economic Psychology**, 22,397-329, 1990.

FURNHAM, A.; CLEARE, A. School children's conceptions of economics: Prices, wages, investments, and strikes. **Journal of Economic Psychology**, 9, 467-479, 1988.

FURTH, H. G. Young children's understanding of society. In: MCGURK, H. (ed). **Issues in childhood social development**. Londres, Methwen, 1976. p. 228-256.

_____. **The world of grown-ups: Children's conceptions of society**. New York: Elsevier, 1980.

GANUZA, F. B. La construcción de nociones sociales. **Revista Psicodidáctica**, número 009 Universidad del País Vasco Vitoria-Gazteis, España, 1999. Disponível

em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17500903>>. Acesso em: 6 de Abril de 2016.

GARCÍA, N. *et al.* Financial Education in Latin America and the Caribbean: Rationale, Overview and Way Forward, **OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions**, No. 33, 2013. OECD Publishing. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k41zq7hp6d0-en>> Acesso em 2 de Abril de 2016.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. e BOSSE, V. R. P. Da tomada de Consciência à metacognição. *In.*: GUIMARÃES, S. R. K. e STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Editora UFPR, Curitiba. 2008. p. 13-28.

HAYHOE, C. R.; LEACH, L.; TURNER, P. R. Discriminating the number of credit cards held by college students using credit and money attitudes. **Journal of Economic Psychology**, 20, 1999, p. 643-656.

HERRERA A. M. G.; ESTRADA G. C. A.; DENEGRÍ C. M. La alfabetización económica, hábitos de consumo, actitud hacia el endeudamiento y su relación con el Bienestar Psicológico en funcionarios públicos de la ciudad de Punta Arenas. **Magallania** [online]. 2011, vol.39, n.1, pp. 83-92. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0718-22442011000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es> Acesso em: 10 out 2014.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, Pioneira, 1976. (Ed. original. 1955).

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1974/1977.

JAHODA, G. The construction of economic reality by some Glaswegian children. **European Journal of Social Psychology**, 9, 115-127 .1979.

_____. The development of thinking about economic institutions: the bank. **Cahiers de Psychologie**, 1, 55-73, 1981.

_____. European 'lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe. **British Journal of Development Psychology**, 1, 113-120, 1983.

_____. The development of thinking about socio-economic systems. *In*: TAJFEL, H. (ed.) **The social dimension**. vol. I, Cambridge: Cambridge University Press, 69-88, 1984.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Educus: Caxias do Sul, 2008.

LAUER-LEITE, I. D.; MAGALHÃES, C. M. C.; LORDELO, E. R.; LELIS, I. L. Socialização econômica: conhecendo o mundo econômico das crianças. **Estudos**

de Psicologia, 15(2), Maio - Agosto/2010, 145. ISSN (versão eletrônica): 1678-4669 .Acervo disponível em: www.scielo.br/epsic. Acesso em: 28 de Março de 2016.

MESSY, F. e MONTICONE. C. "Financial Education Policies in Asia and the Pacific", OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 40, **OECD Publishing**, Paris. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5jm5b32v5vvc-en>>. Acesso em 2 de Abril de 2016.

MORAES, M. F.; ALMEIDA, L.; MAIA, J. Criatividade e cognição: diferenciação de desempenhos criativos extremos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**. N°6 (Vol. 8) Ano 6º-2002. issn: 1138-1663.

MORO, M. L. F., A epistemologia genética e a interação social de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.13. n.2. Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000200009>>. Acesso em 12 de Março de 2017.

NUCCI, L. P. e TURIEL, E. Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children. **Child Development**. 49, 400-407, 1978.

NICACIO SILVA, S. B. C. Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção do endividamento de estudantes de pedagogia. Doutorado em Educação. Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas. Unicamp. Campinas, 2008.

OECD. Recommendation on Principles and Good Practices For Financial Education and Awareness. **Recommendation of The Council**. July, 2005.

_____.The Status of Financial Education in Africa, **OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions**, No. 25, OECD Publishing. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k94cqqx90wl-en>> Acesso em 2 de Abril de 2016.

OLEQUES, L. C. Desenho infantil: cognição, linguagem e surdez children's drawings: cognition, language and auditory disability. **Florianópolis**, Vol. 02 – 2010 – Jan/dez 2009 17 ISBN: 978-85-61136-21-5 DISPINÍVEL EM: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kbD9elcPkIAJ:www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/1989/1550+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=safari>>. Acesso em: 6 de Abril de 2013.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educ. rev.** [online]. 2010, n.36, pp. 77-93. ISSN 0104-4060. 11/10. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>>. Acesso em: 11 de Outubro de 2014.

OTHMAN, Z. A compreensão da necessidade de reposição das mercadorias e a diversidade de preços encontrados no comercio para as crianças vendedoras de rua no anel central da cidade de Curitiba. In: **Evento de Iniciação Científica, 12º EVINCI**. Curitiba: UFPR, 2004. v. 1,p.75.

_____. A compreensão da necessidade de reposição de mercadorias e a prática de diferentes preços realizados pelos estabelecimentos comerciais para as crianças trabalhadoras de rua no anel central de Curitiba. In: **Evento de Iniciação Científica, 13º EVINCI**. Curitiba: UFPR, 2005b. v. 1, p. 328

_____. A noção de lucro: o discurso econômico e sua representação a partir de crianças vendedoras. In: **Semana de Ensino Pesquisa e Extensão - UFPR**, 2006, Curitiba. **XX Semana de Ensino Pesquisa e Extensão – SEPE - UFPR**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006a. v. 1.

_____. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba**. 179f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2006b.

OTHMAN, Z.; STOLTZ, T. A compreensão da necessidade de reposição das mercadorias e a prática de diferentes preços realizada pelos estabelecimentos comerciais para as crianças trabalhadoras de rua no anel central da cidade de Curitiba. In: **Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 19**, Águas de Lindóia - SP. XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE 20 Anos. Campinas - SP: Graf. FE. 2003.

OTHMAN, Z.; D'ARÓZ, M; STOLTZ, T. Influência da família na compreensão da noção de lucro em crianças trabalhadoras no anel central de Curitiba. In: **I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano**, Maringá, 2004.

ORTEGA, V.; RODRÍGUEZ-VARGAS, J. C. Consumo y deuda en adultos jóvenes: evaluación desde un modelo integrador de la conducta económica Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 37, núm. 1, 005, pp. 95-118, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537106>>. Acesso em: 12 de Setembro de 2014.

ORTIZ, M. F. A. **Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de jovens e adultos**. Doutorado em Educação. Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas. Unicamp. Campinas, 2009.

OTTO, A. Saving in childhood and adolescence: Insights from developmental psychology. **Economics of Education Review**, 2012. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.005>>. Acesso em: 1 de Abril de 2016.

PARRAT-DAYAN, S. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 13-23. jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a02n45.pdf>> Acesso em 17 de Novembro de 2015.

PERRET-CLERMONT, A. N. **A construção da inteligência pela interação social.** Lisboa: Socicultur. 1978.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958. (Ed. orig. 1947).

_____. **A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Vol 26 n 3, 1962.

_____. Development and learning. **Journal of Research in Science Teaching,** New York, v. 2, n. 3, p. 176-186, 1964.

_____. **Le jugement moral chez l'enfant.** (3a ed.). Paris: PUF. 1969b.

_____. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. **Human Development.** Univ. de Genève. Genève, n.15, 1-12, 1972.

_____. **A formação do símbolo na criança – Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2 ed. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (ed. orig. 1946).

_____. **A construção do real na criança.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (Ed. orig. 1963)

_____. **A Tomada de Consciência.** Tradução: Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, Ed. USP, 1977.

_____. **O julgamento moral na criança.** Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977a. (ed. orig. 1932).

_____. **O raciocínio na criança.** 2 ed. Tradução: Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1978. (ed. orig. 1924).

_____. **Fazer e Compreender.** Tradução: Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, Ed. USP, 1978.

_____. **A Representação do Mundo na Criança.** Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro. Ed. Record. 1979 (ed. orig. 1926).

_____. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia e problemas de epistemologia genética.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

_____. **Abstração reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (ed. orig. 1977).

_____. **Pedagogia.** Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget, 1998.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1999.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Tradução de Álvaro Cabral, - 4ªed., [reimpr.]. – Rio de Janeiro : LTC, 2008. (ed. orig. 1966).

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** São Paulo: Freitas Bastos, 1974. (ed. orig. 1959).

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. (ed. original. 1968).

PIECZARKA, T.; STOLTZ, T. A evolução da noção de lucro em crianças trabalhadoras de rua no anel central da cidade de Curitiba. In: **Evento de Iniciação Científica, 13º EVINCI.** Curitiba: UFPR, v. 1, p. 295, 2005.

PIECZARKA, T.; STOLTZ, T. O Social e Sua Representação: O lucro sob a ótica da criança trabalhadora. In: **III Congresso Nacional sobre Problemáticas Sociais Contemporâneas,** Santa Fe, 2006a.

PIECZARKA, T.; STOLTZ, T. A construção da noção de lucro em crianças trabalhadoras: um estudo exploratório em Curitiba. In: **XXIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação e Inclusão Social.** Campinas: FE/UNICAMP; Art Point, 2006b, v. 1. p. 472-472.

PIECZARKA, T.; STOLTZ, T. Noção de Lucro: A Compreensão da Criança Trabalhadora. In: **Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa: sociedad, cultura y educación.** Una mirada desde la desigualdad educativa. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2007a, v. CD. p. 1-4.

PIECZARKA, T.; STOLTZ, T. A complexidade da noção de lucro para vendedores de rua. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento.** Vitória: Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, 2007b, v. 1. p. 74-75.

PIECZARKA, T.; LAGO, P. Estudos sobre o desenvolvimento do conhecimento social. In: **Anais do I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano.** Maringá: UEM/DTP/DFE, v. 1 (CD-ROM), 2004.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. e MACHADO, J. Creative Education for Gifted Children. **Creative Education**, 2014, 5, 347-352 Published Online April 2014 in SciRes. <<http://www.scirp.org/journal/ce> <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.55044>> Acesso em: 28 de março de 2016.

RIBEIRO, C. A.; VIEIRA, K. M.; SANTOS, J. H. A. S.; TRINDADE, L. L.; MALLMANN, E. I. **Finanças pessoais: análise dos gastos e da propensão ao endividamento em estudantes de administração.** S/D.

ROMANELLI, R. A., A influência de Goethe no pensamento Steineriano e na Pedagogia Wladorf, In: **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico.** VEIGA, M. e STOLTZ, . T. (Org.). Campinas: Ed. Alínea, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F. e LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. _____. 3. ed. – São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **RAP**. Rio de Janeiro 41(6):1121-41, Nov./Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=241016440006>>. Acesso em 18 de Junho de 2013.

SCHLEDER, K. S.; STOLTZ, Art just for artists? Considerations based on R. Steiner. **RoSE – Research on Steiner Education**. Vol. 5 / Special issue pp. 112-120. Aug. 2014. Disponível em: <<http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/212/221>>. Acesso em 14 Outubro 2014.

SILVA, M. G.; ARAÚJO, N. M. S.; SANTOS, J. S. “Consumo consciente”: o ecocapitalismo como ideologia. R. Katál., Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 95-111, jan./jun. 2012 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v15n1/a10v15n1.pdf>>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2014.

SILVA, R.; CHAUVEL, M. MACEDO-SOARES, D. Investigando o comportamento dos consumidores que buscam a simplicidade: um estudo exploratório. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, Jan/Mar, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecas.utl.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=457575>>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2014.

SOUZA FOLHO, P. G.; SORIANO ALENCAR, E. M. L. Habilidades de pensamento criativo em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 20, n. 3, p. 23-35, setembro/dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v20n3/a02.pdf>>. Acesso em: 6 de Abril de 2013.

STEINER, R. **Verdade e ciência**: prelúdio para uma filosofia da liberdade. Trad. Rudolf Lanz. Ed. Associação Pedagógica Rudolf Steiner, São Paulo. 1979. p. 9-14; 65-67.

_____. **Economia Viva**: O mundo como organismo econômico único. São Paulo: Antroposófica, 1998.

_____. **A filosofia da liberdade**: fundamentos para uma filosofia moderna. Resultados com base na ciência pensante, segundo o método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **A arte de educar I**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2003.

_____. **O método cognitivo de Goethe**: Linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. São Paulo: Antroposófica, 2004.

STOLTZ, T. Interação social e tomada de consciência da noção de conservação da substância e do peso. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 20, nov. 2004. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2119/1771>>. Acesso em: 09 abr. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/educar.v20i20.2119>.

_____. A informação e a organização da informação no conhecimento social. In: **SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFPR**, 18., 2004, Curitiba. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br>. Acesso em: 12 set. 2005.

_____. La comprehension de la connaissance sociale: la relation entre form et contenu. In: **XIVème Colloque Section Portugaise de LAPIRSE 2006**. Lisboa. Pour un bilan de la recherche en education de 1960 a 2006. Theories et Pratiques. Lisboa. Porto Editora, Vol. 1., 2006. pp. 44-45.

_____. Interação social e tomada de consciência da noção lógica. In.: GUIMARÃES, S. R. K. e STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Editora UFPR, Curitiba. 2008. p. 111-152.

_____. **A perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2011. v. 1. 116p

STOLTZ, T.; WEGER, Piaget and Steiner: Science and art in the process o formation. **RoSe – Reserch on Steiner Education**, Volume 3 NUmber I, pp. 134-145. July, 2012.

STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 67-83, abr./jun. 2015. Editora UFPR.

STOLTZ, T.; WEGER, U.; CARNEIRO, S. M. M. ; NOGUEIRA, V. Piaget e Steiner no processo de transformação de si mesmo. In., VEIGA, M ; STOLTZ, T. **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. 213-244.

STOLTZ, T.; COSTA; R. R. S., PIECZARKA, T.; OTHMAN, Z. A. S.; COOPER, I. S.; d'aroz, m. S. A construção de conceitos econômicos em adolescentes trabalhadores de rua do brasil. **Revista Eletrônica Inovação e Tecnologia – RECIT**. Medianeira, UTFPR. v.1, n.9. 2014. Disponível em: <<http://revista.md.utfpr.edu.br/ojs/index.php/IT/article/view/188>>. Acesso em: 13 out 2014.

STOLTZ, T.; PARRAT-DAYAN, S. Educação e incluso social: uma leitura possível a partir de Piaget. In. GUERIOS, E; STOLTZ, S. (Org.). **Educação, Inclusão e Exclusão Social**: contribuições para o debate. 1ª Ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007, v. 1 p. 95-104.

STOLTZ, T.; PARRAT-DAYAN, S.; COSTA, R. R. S.; PIECZARKA, T.; OTHMAN, Z.; COOPER, I. S. The construction of Economic Concepts en Adolescents Workers

from Brazil. *In.*: **20th Biennial ISSBD Meeting**, 2008, Würzburg. 20th Biennial ISSBD Meeting Abstract CD. Hannover: documediaS GmbH, 2008.

STRAUSS, A. L. The development of conceptions of rules in children. **Child Development**, Vol. 25, No. 3 pp. 193-208, 1954.

_____. The development and transformation of monetary meanings in the child. **American Sociological Review**, 1952, 17, 275-286.

STRAUSS, A. L.; SCHUSSLER, K. Socialization, logical reasoning and concept development in the child. **American Sociological Review**, 16, 514±523, 1951.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T. e GABARDO, C. V. Creativity and Education: Interactive Teaching Practices with a Gifted Student **Creative Education**, 2015, 6, 2263-2273 Online December 2015 in SciRes. <<http://www.scirp.org/journal/ce> <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.621234>> Acesso em: 28 de março de 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALENTE, T. Entendeu, ou quer que eu desenhe? **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 131-144, 2007. Editora UFPR.

VARGAS, G. V. Diferença entre os termos Econômico e Financeiro. **Instituto Brasileiro de Finanças**. 2016. Disponível em <<http://ibefes.org.br/educacao-financeira-diferenca-entre-os-termos-economico-e-financeiro/2013/2016>> Acesso em 2 de Abril de 2016.

VEIGA, M., **Experiência, pensar e intuição**: Introdução à fenomenologia estrutural. São Paulo, Editora Cone Sul/ Editora UNIUBE, 1998.

VEIGA, M. e STOLTZ, T. **O Pensamento de Rudolf Steiner no Debate Científico**. Ed. Alínea, Curitiba-PR, 2014.

VELUDO-DE-OLIVEIRA T. M.; IKEDA, A. A.; SANTOS, R. C. Compra compulsiva e a influência do cartão de crédito. **Mercadologia**. VOL. 44, Nº 3, Jul/Set, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n3/v44n3a07.pdf>>. Acesso em: 31 de Maio de 2013.

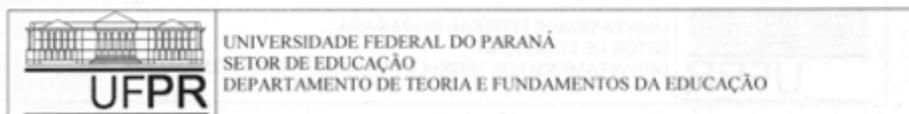
WEBLEY P. Children's understanding of Economics. In M. Barrett & E Buchanan-Barrow (Eds). *Children's understanding of Society* (pp. 43-67). Hove: Psychology Press, 2005.

WEBLEY P.; NYHUS, E. K. Economic socialization, saving and assets in European young adults. **Economics of Education Review**. Volume 33, April, 2013, Pages 19–30. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775712001136>>. Acesso em: 5 de Abril de 2016.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**, Brasília, v8. n.15, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.gestaoesaude.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6478/5236>>. Acesso em: 6 de Abril de 2013.

YANG, S.; MARKOCZY, L.; QI, M. Unrealistic optimism in consumer credit card adoption. **Journal of Economic Psychology**, 28, 2007, p. 170-185.

9. APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Iarê Sandra Cooper, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estou convidando o(a) senhor(a) _____,

participante do curso de extensão “Educação econômico-financeira de adultos: o caso do uso de cartão de crédito, a participar do estudo intitulado **Conhecimento e ação no desenvolvimento cognitivo do adulto: o caso da educação econômico-financeira.**

A relevância desse estudo está em direcionar um novo olhar à educação, propondo prática pedagógica voltada à integração entre o sentir, o querer e o pensar, incorporando aspectos afetivos e cognitivos inerentes à compreensão. Promovendo a proatividade dos participantes, buscando torná-los mais críticos e reflexivos, porém respeitando o conhecimento que possuem, seus desejos e sentimentos.

a) O objetivo dessa pesquisa é investigar prática pedagógica em educação econômico-financeira de adultos, inspirada nas teorias do conhecimento de Jean Piaget e de Rudolf Steiner, voltada ao uso consciente de cartão de crédito.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário, além da participação no curso, que responda a todas as perguntas realizadas durante as entrevistas que serão gravadas em áudio, e acontecerão anteriormente e após quatro meses de sua participação no curso.

c) Para tanto você deverá comparecer em todos os encontros do curso e nos horários e locais designados por você para a realização das entrevistas o que levará aproximadamente cinco encontros com quarto horas de duração cada, durante a realização do curso, e em torno de 20 minutos para cada entrevista.

d) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto e constrangimento. Nesse caso você poderá deixar de participar das atividades do curso, interromper a entrevista, ou até mesmo cancelá-la. O fato de assinar o termo presente não o obriga a participar da pesquisa.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de constrangimento por tratar-se de entrevista gravada e de desconforto em desenvolver atividades de produção artística que também poderão ser salvas em imagens e áudios, preservando a identidade dos participantes.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são, após a participação em prática pedagógica em educação econômico-financeira, poder fazer aquisições coerentes, a partir do uso consciente do crédito oferecido por meio de cartão, além de contribuir para o avanço científico.

Participante da Pesquisa [rubrica]:
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]:
Orientador [rubrica]:

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 175/298
na data de 14/10/2016

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br-telefone (041) 3360-7259



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

g) A pesquisadora Iarê Sandra Cooper do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, responsável pelo tratamento das informações, pode esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa a qualquer momento pelo telefone (41) 9918-8000 ou pelo e-mail: iarecooper@ufpr.br.

j) A sua participação nesse estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. A sua Participação no curso está garantida e não será interrompida caso o(a) senhor(a) desista de participar desse estudo.

k) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora do desse estudo, a Profª. Drª. Tania Stoltz. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

l) O material obtido – produções realizadas no curso, imagens, vídeos e áudios – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídos/descartados, ou devolvidos ao término do estudo, dentro de um ano.

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como materiais para produções artísticas, não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação

o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um pseudônimo que poderá ser escolhido pelo(a) senhor(a).

p) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu, _____ li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar desse estudo.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Mª. Iarê Sandra Cooper
Doutoranda do PPGE

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 1775/2016
na data de 14/10/2016

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br-telefone (041) 3360-7259