

Entre mesadas, cofres e práticas matemáticas escolares: a constituição de Pedagogias financeiras para a Infância



Helena Dória Lucas de Oliveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Helena Dória Lucas de Oliveira

Entre mesadas, cofres e práticas matemáticas escolares:
A constituição de Pedagogias Financeiras para a Infância

Porto Alegre
2009

Helena Dória Lucas de Oliveira

Entre mesadas, cofres e práticas matemáticas escolares:
A constituição de Pedagogias Financeiras para a Infância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dagmar E. Estermann Meyer

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Porto Alegre
2009

Dedico este trabalho a

Eduardo Dória Lucas de Oliveira,
meu irmão, *in memoriam,*

porque as crianças que ele e eu éramos, no início dos difíceis anos 70,
muito vieram à minha lembrança durante esta investigação;
porque quando minha família e eu o perdemos,
eu tinha quase a mesma idade das crianças da pesquisa;
porque precisava auxiliar no cuidado dele, por ser meu irmão mais novo;
assim como as crianças da pesquisa também precisavam cuidar
de suas irmãs e irmãos menores.

E porque, com estas lembranças e com esta investigação, compreendi melhor
que as infâncias, sejam as nossas, sejam as vividas pelas crianças de hoje,
não são feitas só de brincadeiras.

AGRADECIMENTOS

Um conto curto, do aguerrido Eduardo Galeano, para as 27 crianças que participaram da pesquisa e que muito me contaram de seus cotidianos familiares. Uma história do Galeano para elas, porque são espertas e têm respostas inesperadas, assim como a criança da história.

“Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda:

– Conta uma história pra ela, Onélio [...]. Conta, você que é escritor...[...]

– Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: “Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha.” Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho...

E então a menina interrompeu:

– Que passarinho de merdinha - opinou.”

Um poema, que vem do Uruguai, do Mário Benedetti para a minha orientadora Dagmar Meyer, porque soube desenvolver comigo uma afetividade produtiva ao mesmo tempo firme, empurrando-me para enfrentamento diário da escrita; vitalizante, fazendo-me reconhecer minhas capacidades e rigorosa, lendo e discutindo meus escritos com uma grande energia teórica; para as professoras Gelsa Knijnik, Maria Isabel Dalla Zen, Jane Felipe, Rosa Fischer e o professor Samuel Bello, participantes das bancas examinadoras, que fizeram do ritual acadêmico, tanto da qualificação do projeto de pesquisa, quanto do exame final da tese, um momento de intensa proficiência intelectual; para as professoras Guacira Louro, Jane Felipe, Rosa Fischer e Dagmar Meyer e os professores Tomaz Tadeu e Alfredo Veiga-Neto, de quem fui aluna e com quem aprendi a compreender este tempo que nos tocou viver com outros conceitos e a nele lutar com as armas de nossa profissão. Vocês foram: a minha orientadora, as minhas professoras, os meus professores e a banca examinadora escolhida; e minhas escolhas não foram neutras, não foram casuais. Nossas escolhas nos constituem. Minhas escolhas me constituem. Para vocês, versos do Benedetti, porque menciona o futuro, e porque, pela admiração que lhes tenho, quero incorporar ao meu futuro profissional, um pouco do exemplo de cada uma e cada um de vocês.

“...Lento mas vem
o futuro se aproxima (...)
vem com projetos
e sacos de sementes (...)

sem fazer muito ruído
 cuidando sobretudo
 os sonhos proibidos
 as recordações dormidas
 e as recém-nascidas (...)
 já quase está chegando
 com sua melhor notícia
 com punhos com olheiras
 com noites e com dias (...)
 o futuro real
 o mesmo que inventamos
 nós mesmos e o acaso
 cada vez mais nós mesmos
 e menos o acaso.”

Um poema, vindo de Portugal, do Fernando Pessoa, para o grupo de orientação formado por Damico, Simone, Gládis, Zulmira, Paulo, Aline, Sandra Andrade, Carin, Letícia, Priscila, Jeane, Ana Lidia, Bethé, Maria Cláudia, Sandra, Eloá, Fátima, Luiz e Ileana (amiga do peito), que muito leu, sugeriu, criticou e elogiou meu trabalho. Também para a coordenadora desse grupo, Dagmar, porque as qualidades dele devem-se, em grande parte, a ela, que ensina e exige respeito, solidariedade e compromisso entre nós. Minha tese tem um pouco de cada um e de cada uma do grupo e muito da Dagmar entre suas páginas.

Versos do Pessoa para vocês, porque lhes desejo muitos menos os grandes símbolos e muito mais a simplicidade de um namoro no portão, como escreve o poeta.

“Símbolos? Estou farto de símbolos...
 Mas dizem-me que tudo é símbolo.
 [...] Que o sol seja um símbolo, está bem...
 Que a lua seja um símbolo, está bem...
 Que a terra seja um símbolo, está bem...
 Mas que símbolo é, não o sol, não a lua, não a terra,
 Mas neste poente precoce e azulando-se
 O sol entre farrapos finos de nuvens,
 Enquanto a lua é já vista, mística, no outro lado,
 E o que fica da luz do dia
 Doura a cabeça da costureira que pára vagamente à esquina
 Onde demorava outrora com o namorado que a deixou?
 Símbolos? Não quero símbolos...
 Queria – pobre figura de miséria e desamparo!
 Que o namorado voltasse para a costureira.”

Uma prosa da vibrante Cora Carolina, para meus colegas da área de Educação Matemática: Samuel, Chico e Lisete; minhas amigas do nosso núcleo NEPEEI; Bernadette, Bela, Malu, Roseli e os recém adotados Castrogiovani e Eunice; e minhas e meus colegas e também amigas e amigos, Dagmar, Rosangela, Russel, Cesár, Heloisa, Laura, Cida e Malvina, porque estavam na torcida pela conclusão da Tese, porque me diziam palavras de estímulo e colocaram suas ajudas a minha disposição. Versos da Coralina para vocês, porque trazem gestos e carinhos que tenho recebido de vocês.

"Não sei...
 se a vida é curta ou longa demais pra nós,
 mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
 se não tocamos o coração das pessoas.
 Muitas vezes basta ser:
 colo que acolhe, braço que envolve,
 palavra que conforta, silêncio que respeita,
 alegria que contagia, lágrima que corre,
 olhar que acaricia, desejo que sacia,
 amor que promove.
 E isso não é coisa de outro mundo,
 é o que dá sentido à vida.
 É o que faz com que ela não
 seja nem curta, nem longa demais,
 mas que seja intensa, verdadeira,
 pura...enquanto durar...."

Uma poesia de Cecília Meireles para o grupo de profissionais que me acompanhou neste período intenso de vida, no qual a Tese tomou conta: Cláudia, Marisa, Maria Augusta, Rafael e Ileana que me auxiliaram a manter saúde no corpo e nos pensamentos; as amigas Ileana, Letícia, Júlia, Tatiana e minha sobrinha Natália que se posicionaram como auxiliares de pesquisa, transcrevendo as entrevistas, estudando textos em inglês comigo, revisando datas e páginas e sugerindo análises; Klaus, antigo e recente amigo, que transborda generosidade, Márcio e Kundry, que deixaram a tese formatada, com um português mais claro, colorida e mais bonita com os desenhos das crianças. Versos da Meireles para vocês, porque muitas vezes optaram por me ajudar, escolhendo o *isto* e desistindo *daquilo*.

“Ou se tem chuva e não se tem sol,
 ou se tem sol e não se tem chuva!
 [...] Quem sobe nos ares não fica no chão,
 quem fica no chão não sobe nos ares.
 [...] Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
 ou compro o doce e gasto o dinheiro.

[...] Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.”

Um poema já musicado, vindo da Espanha, de Gabriel Celaya, para minha família, que aqui ficará representada pela minha mãe Ruth e meu pai Antonio; pois o exemplo de vida de ambos era a coragem que buscava quando me faltava ânimo. Versos de Celaya para vocês e para as famílias de cada irmã e do meu irmão, porque em nossas viagens muitas vezes os escutamos; golpe a golpe, verso a verso.

“Poesía para el pobre, poesía necesaria
como el pan de cada día,
como el aire que exigimos trece veces por minuto,
para ser y en tanto somos dar un sí que glorifica.
Tal es mi poesía: poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho.
Son palabras que todos repetimos sintiendo
como nuestras, y vuelan. Son más que lo mentado.
Son lo más necesario: lo que no tiene nombre.
Son gritos en el cielo, y en la tierra son actos.”

Poemas do doce Mario Benedetti, para Anselmo, companheiro que foi, companheiro que é, e que esteve muito, muito próximo na criação desta Tese, estimulando, vibrando e injetando ousadia, nas alegrias e nos prantos. Versos do Benedetti para ele, simplesmente, porque dizem sobre o amor.

“Agora que comecei o dia
voltando ao teu olhar
e me encontraste bem
e te encontrei mais lindo
agora que por fim
está bastante claro
onde estás e onde estou
sei pela primera vez
que terei forças
para construir contigo
uma amizade singular
que do vizinho
território do amor [...]
começarão a olhar-nos [...]

e acabarão organizando
excursões
para virem a perguntar-nos
como fizemos.”

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição em que trabalho, por permitir dedicar-me aos estudos de forma integral; à Pro-Reitoria de Pesquisa da UFRGS – PROPESQ, por disponibilizar recursos financeiros para a efetivação do trabalho de campo desta investigação e às Editoras Scipione e Editora do Brasil, pela doação das duas coleções de livros didáticos que analisei nesta pesquisa.

De modo muito, muito especial, meu *Muito Obrigada* à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos integrantes da Comissão de Pós-Graduação – COMPÓS – pela atenção dispensada às minhas solicitações e por atendê-las de forma positiva, demonstrando sensibilidade e compreensão ao meu ritmo de escrita.

RESUMO

A presente investigação inscreve-se nos campos dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais que se aproximam dos referenciais pós-estruturalistas, apoiados na teorização de Michel Foucault. Examino que pedagogias financeiras para a infância se constituem na articulação dos discursos da Educação Matemática com os discursos do senso comum, produzindo modos de lidar com dinheiro que educam crianças urbanas inseridas em processos de escolarização contemporâneos. Analiso práticas culturais implicadas no uso do dinheiro, relatadas em diários e entrevistas de crianças que cursavam a quarta série e apresentadas como enredos de problemas escolares de duas coleções de livros didáticos de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Descrevo uma discursividade sobre modos de gerenciar o dinheiro que circulam em várias instâncias culturais, especificamente nos conhecimentos matemáticos escolares. Buscando convergências, reiteraões e rupturas entre os discursos veiculados nos materiais empíricos produzidos, e ainda problematizando os efeitos de uma educação financeira ativada por *experts*, argumento que a naturalização da posse de recursos financeiros e a invisibilidade da imprescindível necessidade dos mesmos na ação de comprar são elementos do campo discursivo analisado que, ao se articularem com a incitação ao consumo, produzem uma pedagogia financeira que apaga as diferenças e as desigualdades sociais existentes. Ainda questiono os atravessamentos de gênero que estão contidos nessas pedagogias que diferenciam meninos de meninas em seus modos de conseguir, gastar e guardar dinheiro, além de reforçar noções conflitantes de feminilidades e masculinidades.

Palavras-chave: Infância; Educação Matemática; Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research appears within the fields of Gender Studies and Cultural Studies approaching post-structuralist references, supported by the theory of Michel Foucault. I examine which financial pedagogies for childhood are made on the articulation of Mathematics Education discourses with the common-sense discourse, producing ways to deal with money that educate urban children allocated in contemporary schooling processes. I analyze cultural practices involved in the use of money, reported in diaries and interviews of children who attended the fourth grade and presented as plots for school problems of two collections of Mathematics books for the early years of elementary school. I describe a discursivity about ways of managing money that travels in diverse cultural instances, specifically in the mathematical knowledge from school. Seeking similarities, repetitions and breaks between discourses conveyed through empirical materials produced, and even questioning the effects of financial education activated by experts, I argue that the naturalization of financial resources possession and the invisibility of their essential needs in the action of buying are elements of the discursive field analyzed, that, by relating with the encouragement to consume, produces a financial pedagogy that erases differences and social inequalities. I still question the gender crossings that are contained in these pedagogies that differentiate boys from girls in their ways of getting, spending and saving money, and enhance conflicting notions of femininity and masculinity.

Keywords: Childhood; Mathematical Education; Post-Structuralist Gender Studies; Elementary School Early Years.

Sumário

APRESENTAÇÃO	14
1. INQUIETAÇÕES PRÁTICO-TEÓRICAS.....	19
1.1 INCITAÇÃO AO CONSUMO E EDUCAÇÃO FINANCEIRA	20
1.2 O LIDAR COM DINHEIRO NAS PRÁTICAS MATEMÁTICAS ESCOLARES	28
1.3 DINHEIRO COMO MATERIAL CONCRETO E CONTEÚDO ESCOLAR MATEMÁTICO	39
2. INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS	45
2.1 SUJEITO INFANTIL E DINÂMICAS FAMILIARES	45
2.2 DISCURSOS E RELAÇÕES DE GÊNERO.....	57
2.3 PEDAGOGIAS FINANCEIRAS PARA A INFÂNCIA.....	64
3 VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS	69
3.1 AS CRIANÇAS E O ESTAR NA ESCOLA.....	71
3.2 PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS EMPÍRICOS.....	83
3.2.1 Diários.....	84
3.2.2 Atividades das terças-feiras	90
3.2.3 Conjunto de entrevistas.....	92
3.2.4 Coleções de livros didáticos.....	94
4. 25 CENTAVOS DADOS PELO PAI E 100 REAIS GANHOS DA AVÓ: MODOS DE AS CRIANÇAS TEREM DINHEIRO.....	99
4.1 “Ô MÃE, MINHA MESADA!”	102
4.2 “Ô PAIZINHO, TEM UM PILA PRA ME DAR?”	108
4.3 “SE NÃO TRABALHA O DINHEIRO NÃO VEM”	115
4.4 COMPRAR CIGARRO E CERVEJINHAS	122
5. MODOS DE AS CRIANÇAS GASTAREM DINHEIRO	128
5.1 ONDE ESTÁ O DINHEIRO? – A AUSÊNCIA DO NECESSÁRIO	128
5.2 AS COMPRAS: DAS CRIANÇAS E DAS PRÁTICAS MATEMÁTICAS ESCOLARES	132
5.3 PORCARIAS, BOBAGENS, BESTEIRAS: AS COISINHAS QUE TODA CRIANÇA COME!	144
5.4 COLEÇÕES, FIGURINHAS, CARDS.....	154
6. “GUARDEI PARA CHAMAR MAIS DINHEIRO...” - MODOS DE AS CRIANÇAS GUARDAREM DINHEIRO.	160
6.1 OS COFRINHOS.....	161
6.2 O GUARDAR E O FUTURO.....	174
7. “O DINHEIRO VEM E VAI”: QUAIS PEDAGOGIAS FINANCEIRAS EDUCAM AS CRIANÇAS?	183
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
9. APÊNDICES.....	201
APÊNDICE A — CRONOGRAMA DO TRABALHO DE CAMPO	201
APÊNDICE B — 1º OFÍCIO À DIREÇÃO	202
APÊNDICE C — 2º OFÍCIO À DIREÇÃO	203
APÊNDICE D — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	204
APÊNDICE E — ATIVIDADES DAS TERÇAS-FEIRAS	205
APÊNDICE F — ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA	207
APÊNDICE G — ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA	208
APÊNDICE H — CONFIGURAÇÕES FAMILIARES DAS CRIANÇAS	210



APRESENTAÇÃO

Para construir esta tese e engendrar suas questões centrais, busquei organizar algumas inquietações pessoais, que surgem da forma de sentir e viver o meio social em que estou inserida. Elas surgem também de práticas pedagógicas relacionadas a atividades de extensão e de ensino em que estou imersa como professora de Educação Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trabalhando junto aos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia.

Essas inquietações produzem-se porque me encontro num ambiente intelectual, para mim, profícuo. “Correntes de ar fresco”¹ vêm desde os Estudos Feministas, as Filosofias da Diferença, os Estudos Culturais e o Pós-Estruturalismo. Uso a expressão “correntes de ar fresco”, pois o ambiente de formação em Educação Matemática que vivenciei estava fortemente influenciado com a epistemologia genética piagetiana. Ainda hoje, no âmbito de meu trabalho, os referenciais piagetianos são os que predominam nos questionamentos de estudantes e os que majoritariamente estão presentes na literatura pedagógica da Educação Matemática que utilizo. A presença marcante da teorização de Jean Piaget e a convivência com ares frescos vindos de outros referenciais levam-me a examinar os modos como venho exercendo minha atividade profissional.

Nesse exame, tem-me impressionado o quanto o ensino de Matemática tem-se desenrolado em torno de situações-problema que se reiteram, tais como: ganhar balas, dividir bombons, perder figurinhas, calcular idades, entre outras. Moças e rapazes que estudam para se tornarem docentes e atuarem na escolarização inicial, quando convocados a construir um problema matemático replicam, reproduzem eventos semelhantes. Tempos atrás, minha crítica aos problemas e atividades matemáticas tendo como foco as situações antes mencionadas era de que tais abordagens eram artificiais e não tinham relação com a vida de quem as resolvia e as calculava. Atualmente, tal justificativa não me satisfaz.

Já não me é mais possível nomear essas situações como artificiais, guiada por uma pedagogia realista em que as atividades curriculares devem “espelhar, refletir, de forma transparente, a realidade” (Tomaz Tadeu da SILVA², 1999a, p. 106). A partir de pressupostos

¹ Inspiro-me no prefácio de Tomaz Tadeu da Silva, quando parafraseia Gilles Deleuze, escrevendo que “Michel Foucault era uma dessas raras pessoas que, quando entrava em uma sala, toda a atmosfera mudava. Era uma corrente de ar fresco” (Maria Manuela GARCIA, 2002, p. 9).

² Por entender que a linguagem é constituidora daquilo sobre o que fala, adoto o seguinte procedimento: ao citar pela primeira vez alguém em que me apoio teoricamente, escrevo, além de seu sobrenome, também seu nome, distinguindo autores de autoras. Compreendo que, para alguns nomes estrangeiros, essa distinção torna-se difícil.

pós-estruturalistas, base teórica desta tese, entendo a realidade social como uma produção. Assim, não existiria esse algo artificial se opondo ou encobrendo o que *de fato* é existente: as coisas consideradas concretas que formam a realidade. As situações-problema compõem o currículo escolar de Matemática e, como tais, são construções culturais e sociais (SILVA, 1999a). Elas, de forma insistente, aparecem em quadros-negros das salas de aulas do Ensino Fundamental, em folhas de exercícios, em livros didáticos e em cadernos de crianças que iniciam sua escolarização.

As situações-problema, especificamente as que se referem à utilização do dinheiro, têm chamado minha atenção. Ao mesmo tempo em que tratam de uma temática importante socialmente, trazem perguntas e comportamentos estranhos ao dia-a-dia extraescolar de crianças, jovens e adultos. Saber operar com o dinheiro parece ser algo tão central atualmente que me pergunto sobre os efeitos, na construção de sujeitos infantis contemporâneos, de problemas que transformam um mundo social tão repleto de complexidades em algo simplificado, idílico e harmônico.

Atenta àquelas situações-problema, nesta pesquisa, centro-me nas práticas que envolvem lidar com dinheiro, tanto as práticas matemáticas escolares quanto as práticas sociais das crianças que participaram da investigação de que trata esta tese.

Assim, foi do conjunto das inquietações que apresentei que iniciei o movimento intelectual necessário para conceber a investigação e esta tese. A partir delas, selecionei autores e autoras, delineei focos, busquei argumentos e organizei interrogações para compor as questões de pesquisa. Apresento-as a seguir, porque entendo que facilitará a leitura.

Minha questão principal é:

1. Que pedagogias financeiras para a infância são produzidas na articulação do discurso da educação matemática com discursos do senso comum³, instituindo modos de lidar com dinheiro para serem incorporados por crianças urbanas inseridas em processos de escolarização contemporâneos?

E tenho como desdobramentos:

Porém insisto em tal procedimento, mesmo estando ciente de descumprir uma orientação da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), inclusive nas citações indiretas, em que a identidade do autor ou da autora deve aparecer entre parênteses e em maiúsculas. Enfatizo o marcador social de gênero, considerando que práticas culturais hegemônicas, incluindo aí a gramática, produziram a escrita genérica no masculino, fazendo-nos pensar, durante a leitura e durante a vida, que a pessoa citada é um homem, invisibilizando, não de forma neutra, a produção teórica feminina e os sujeitos femininos. Por motivo semelhante, escreverei flexionando os substantivos tanto no masculino como no feminino. No entanto, para não deixar o texto cansativo, por vezes utilizo, de forma alternada, ou só o feminino ou só o masculino. Sublinho que esta é uma opção política, construída a partir dos Estudos Feministas.

³ No capítulo 2 (p.60), discuto o sentido com que emprego o conceito de discurso do *senso comum*.

2. Como os discursos da educação matemática interpelam essas crianças e participam de sua constituição de sujeitos educados financeiramente?

3. Como gênero atravessa e dimensiona essas pedagogias financeiras para a infância?

Por entender que a linguagem, além de transmitir uma mensagem, também constitui aquilo que pretende transmitir, explicito meus motivos para, de toda uma gama de verbos possíveis de escrever na questão 1, optar pelo verbo *lidar*. Tentei evitar palavras que denotassem ações relacionadas a profissões ou cargos, palavras coladas a ações mais propriamente do mundo adulto, como *administrar* e *gerenciar*. Tomei tal precaução, pois meu interesse teórico é analisar – e, juntamente a isso, descrever – práticas efetivadas por crianças sem estar dominada por um vocabulário que já tem significados atribuídos a ações de outros sujeitos que não as crianças. Busquei esquivar-me também de palavras que caracterizam ações feitas com as mãos, como *manusear* e *manipular*, pois um dos sentidos que atribuo à expressão *lidar com dinheiro* é pensar, raciocinar, operar mentalmente com quantidades monetárias e não apenas usá-las concretamente. Resguardei-me, ainda, de palavras que remetessem a um sentido de gasto, como *usar*, *utilizar*, *empregar* e o próprio verbo *gastar*, já que tenho como pressuposto que as crianças lidam com dinheiro não só para gastar.

Assim, renuncio a essas palavras, pois, nesta investigação, o sentido de *lidar com dinheiro* escapa à manipulação unicamente física de recursos financeiros, fragmentando-se em direção às relações monetárias que não passam pelo contato direto com o dinheiro. Também estou atenta para a lida com aquele dinheiro que: 1) a criança entende e nomeia como seu; e 2) aquele com que, por solicitação de alguém, a criança se envolve. Meu interesse também é conhecer a procedência e o destino dado a quantias de dinheiro com que as crianças costumam lidar. Para dar conta desses aspectos, escolhi o verbo *lidar*, que tem como algumas de suas acepções: *ter trato, conviver, tratar com, ocupar-se de; operar costumeiramente com; manipular, manobrar* (Instituto Antonio HOUAISS, 2001).

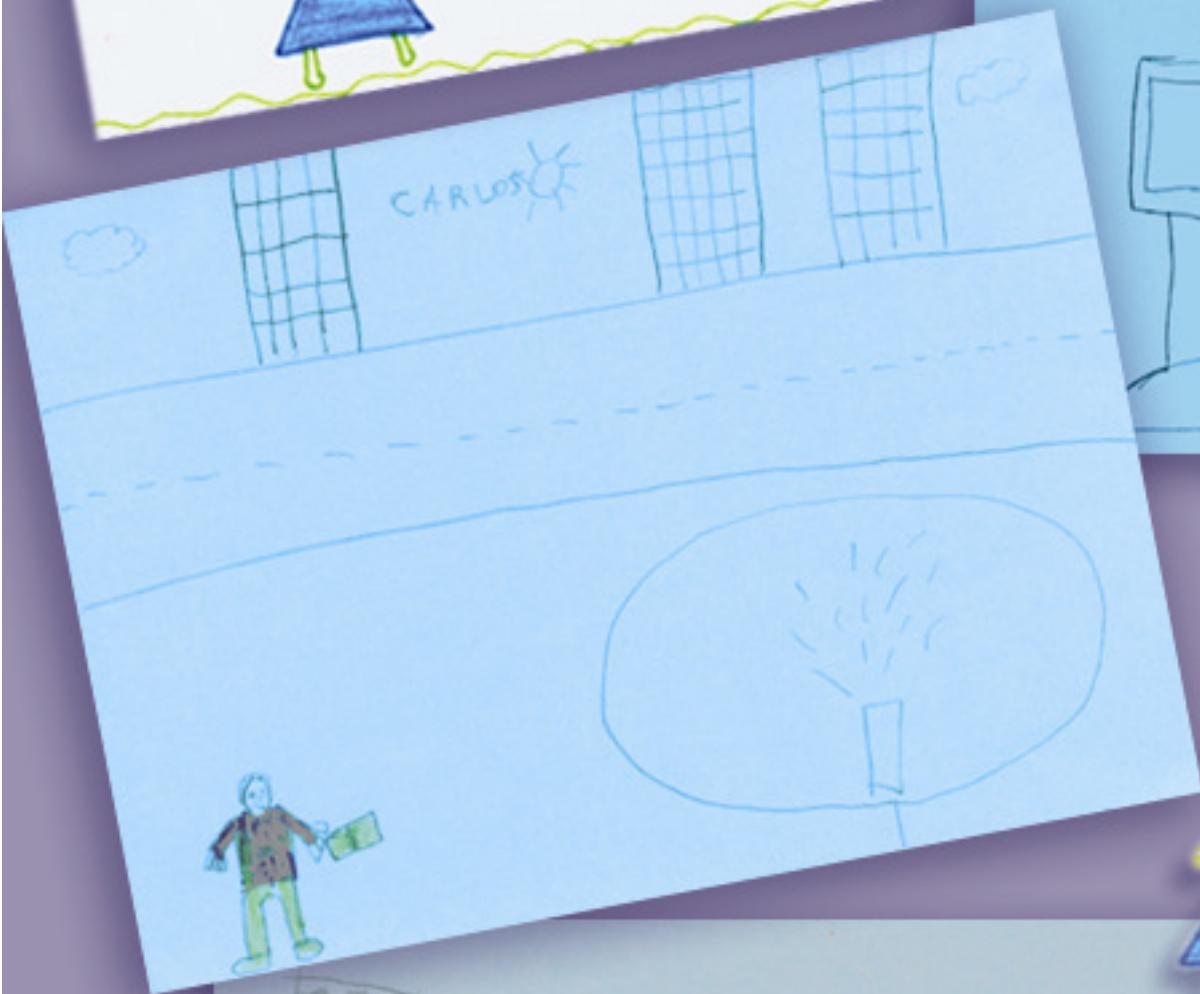
Esta tese está organizada em sete capítulos. No primeiro, *Inquietações prático-teóricas*, apresento uma discursividade social contemporânea que, ao mesmo tempo em que incita o consumo e o crédito, cria uma preocupação com o endividamento das pessoas, fazendo aparecer *experts* ocupados com a educação financeira dos adultos, chegando também às crianças. Em especial, discuto como o currículo matemático incorpora esse tema e o transforma em conteúdo escolar. Nas *Interloquções teóricas*, explicito o solo teórico escolhido e que possibilita a discussão de minhas questões de pesquisa, apresentando o conceito de Pedagogias Financeiras para a Infância. Nas *Vivências metodológicas*, relato sobre a escola e a turma das 27 crianças, local em que realizei o trabalho de campo. Antes de chegar a esse

capítulo, já há menção aos materiais empíricos, que estão datados. Por motivo de economia não escrevi o ano, pois todos são de 2006, ano da realização do trabalho de campo.

Nos três capítulos seguintes, discuto o que acabei constatando como uma tríade muito enfatizada nos discursos da educação financeira: ganhar, gastar e guardar dinheiro. No capítulo 4, *25 centavos dados pelo pai e 100 reais ganhos da avó*, examino três práticas vivenciadas pelas crianças para conseguirem o dinheiro: a mesada, o pedir aos poucos e o realizar favores para os adultos, ganhando uma retribuição monetária. Também analiso como se multiplicam discursos que tratam do trabalho como uma forma de se ter dinheiro. No capítulo seguinte, problematizo como o discurso da educação matemática naturaliza a posse de dinheiro e invisibiliza a necessidade de tê-lo para sermos incluídos nas práticas de consumo. Apresento as compras realizadas pelas crianças, tanto as da pesquisa, como as dos problemas dos livros didáticos, entre as quais estão a compra de figurinhas e do que nomeiam “porcaria, bobagem ou besteiras”. No capítulo *Guardei para chamar mais dinheiro*, examino a tradicional prática de guardar dinheiro nos cofres-porquinhos e como as meninas e os meninos são posicionados nesse exercício de guardar e de planejar ou traçar um futuro.

Na conclusão *O dinheiro vem e vai*, sintetizo os elementos que compõem as pedagogias financeiras para a infância. Seguindo Jorge Larrosa (1998a, p. 86) – para quem escrever é um ir e vir às estantes de livros e de bibliotecas, um abrir, fechar e folhear de livros e textos na busca de um argumento sensato, de uma palavra adequada e não muito usada, de um apoio teórico apropriado –, organizo os livros e textos que foram retirados de estantes e bibliotecas e depois abertos, lidos, estudados e marcados nas *Referências bibliográficas*. Nas últimas páginas, estão os *Apêndices*.

Entre os capítulos desta tese, assim como em sua capa, há folhas coloridas com montagens de desenhos que foram produzidos pelas crianças da pesquisa (Apêndice E, 6ª atividade de terça-feira, p. 206). O objetivo dessa inserção é ilustrativo, pois não analisei tais desenhos enquanto textos. Ainda, cabe mencionar, desde já, que as denominações das crianças que participaram da pesquisa aparecem escritas com formato versalete, para distinguir de outros nomes.



1. INQUIETAÇÕES PRÁTICO-TEÓRICAS

Teresa, 4 anos, numa época de Natal, em que o Instituto Nacional do Consumidor repetia ostensivamente: “Presenteie afeto, não o compre”, pronunciou a palavra ‘afeto’⁴ pela primeira vez. “Você sabe o que quer dizer?”, perguntou o adulto. “Sei — respondeu Teresa —, que você não tem dinheiro”. (Néstor CANCLINI, 1998, p. 16).

A menina Teresa, ainda muito pequena, aprende uma nova palavra, ensaiando sua pronúncia. Neste ato, produz, para essa palavra escutada e pronunciada, um sentido. Essa epígrafe faz-me pensar nas situações cotidianas a que estamos expostos, nas quais estamos sendo afetados por inúmeros discursos, cujos fragmentos e enunciados aparecem em diversos espaços: *outdoors*, revistas, dizeres de pessoas trabalhadoras de um estabelecimento, jornais, cartilhas ou *folders* de instituições e eventos, notícias de rádio e propagandas de canais televisivos, entre outros. Parece que Teresa deve ter ouvido a repetição ostensiva de *Presenteie afeto, não o compre* num dos dois últimos espaços mencionados. Ao concordar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2000, p. 43-44), acredito que, como sujeitos, não só somos afetados, mas também educados e produzidos por essa multiplicidade de discursos circulantes. Educados, assim como Teresa, que aprende a falar já produzindo um sentido para o que fala, um sentido que é apreendido na cultura, a partir da apropriação de um discurso.

Neste capítulo, escrevo sobre discursos contemporâneos que apreenderam minha atenção e provocaram perguntas e inquietações, as quais foram se constituindo nos elementos que compõem minhas questões de pesquisa. Primeiramente, recorrerei à cultura, de forma mais ampla, para apresentar um campo discursivo onde modos de lidar com dinheiro se fazem presentes. A seguir, vou reduzindo o espectro discursivo para chegar ao foco desejado: as práticas matemáticas escolares dos anos iniciais⁵ do Ensino Fundamental, articuladas às práticas culturais de crianças que envolvem a lida com dinheiro. Utilizo esse recurso de organização do capítulo para ir cercando o contexto mais restrito, no qual desejo me aprofundar.

⁴ Em meu texto, somente utilizarei aspas simples quando inseridas em citações.

⁵ Durante o desenvolvimento da pesquisa desta tese, deu-se o processo de implantação dos 9 anos para o Ensino Fundamental. Assim, quando me referir ao antigo sistema de ensino de 8 anos, utilizarei a expressão *série*. Quando utilizar a expressão *ano*, estarei referindo-me ao atual sistema de 9 anos, já implantado em muitas escolas da cidade de Porto Alegre.

1.1 Incitação ao consumo e educação financeira

“O consumo doméstico eleva o Produto Interno Bruto”. “O consumo aquece a economia”. É comum manchetes como essas em jornais, celebrando o aumento do consumo da população. Durante todo o ano, há propagandas estimulando a compra de presentes para si ou para os outros em datas comemorativas, como Páscoa (março ou abril), Dia das Mães (maio), Dia dos Namorados (junho), Dia dos Pais (agosto), Dia das Crianças (outubro), Natal e Ano Novo (dezembro e janeiro). Após essas datas, nos primeiros dias úteis, ainda há um chamariz para novas compras quando as pessoas retornam às lojas atraídas pelo desejo de trocar presentes ou vale-presentes ganhos. Próximo ao Natal, os clientes inadimplentes são convocados a comparecer aos estabelecimentos comerciais para acertar os débitos. Os lojistas são orientados a recuperar esses consumidores, a trazê-los de volta ao mercado, buscando negociações, com o mínimo de burocracia. Não convém perder clientes, mesmo que estejam inadimplentes. Assim, em nossa cultura, há uma celebração do consumo. Há uma incitação às compras. Há uma exortação ao gasto.

Mas nem sempre se tem o dinheiro suficiente para consumir, comprar e gastar. Para tanto, há o crédito. Como assegura o site da Serasa:

O crédito tem uma função social muito importante, a de financiar o consumo. Somente o crédito bem concedido pode garantir aos cidadãos maior acesso ao consumo com menores encargos, ampliando, dessa forma, o seu poder aquisitivo, o que leva a um aumento da produção, gera empregos e, portanto, ajuda o País a crescer e se desenvolver⁶.

A sucessão das ações *maior consumo – aumento da produção – geração de empregos – desenvolvimento do país* configura-se como uma sequência linear de implicações que seguidamente é acionada nos meios de comunicações. Como afirma Chris Bueno (2008, p. 1),

O consumo é considerado, por alguns economistas, como a “mola propulsora” da economia mundial. Consumir geraria demanda, que por sua vez geraria maior produção por parte das indústrias, estimulando o surgimento de novos empregos, o aumento de salários e até mesmo o investimento em novas tecnologias para aprimorar a produção. Isso significaria mais trabalhadores, com salários melhores, que também seriam levados a consumir, formando um ciclo que manteria a economia aquecida e contribuiria para o desenvolvimento dos países.

A autora sustenta que essa é uma corrente de pensamento econômico baseada no modelo neoliberal que predomina nos países capitalistas, tendo os Estados Unidos como o mais emblemático desse modelo. Nessa lógica, o consumo está no início de uma cadeia que

⁶ Disponível em: <<http://www.serasa.com.br/guia/76.htm>>. Acesso em: 11-09-2008.

faz um país funcionar, justificando o crédito de uma forma muito direta e aceitável. No entanto as implicações dessa cadeia têm efeitos que não são mencionados. Aumentar a produção ocasiona maior uso de matérias-primas, extinguindo recursos naturais finitos, para citar apenas um efeito. Bueno assegura que “a crise econômica que os Estados Unidos enfrentam atualmente coloca em dúvida esse modelo econômico fortemente baseado no consumo, pois evidencia sua instabilidade” (2008, p. 1).

Com a necessidade de consumir e com o uso popularizado de crédito, em boletins eletrônicos de notícias, relacionados a consumo, surgem outras manchetes. “Aumenta o descontrole financeiro do consumidor.”⁷ “Serasa: dívida média dos brasileiros com bancos atinge R\$ 1.270 até agosto.”⁸ Já existem grupos de autoajuda chamados Devedores Anônimos. E o “impulso exacerbado, doentio, de comprar coisas sem delas necessitar” já tem uma designação: *oneomania* (HOUAISS, 2002). Assim, há uma inquietação com o endividamento pessoal. Há um cuidado com as pessoas gastadoras inveteradas.

Essa preocupação com o descontrole das dívidas articula-se com a aparição de inúmeros *experts*, que se denominam consultores em educação financeira, terapeutas financeiros ou planejadores financeiros pessoais. Tais *experts* propõem-se a criar programas de educação financeira ou familiar (Luciano BIEHL, 2006) ou escolar (Cássia D’AQUINO, 2008). A multiplicação de novos profissionais é, para Nikolas Rose (1998, p. 32), um aspecto da administração do eu contemporâneo. O autor chama esses profissionais de “engenheiros da alma humana” e sublinha que eles têm afirmado “seu virtuosismo no que diz respeito ao eu, ao classificar e medir a psique, ao predizer suas vicissitudes, ao diagnosticar as causas de seus problemas e ao prescrever remédios”. Além dos profissionais mencionados acima, psicólogas, psicopedagogas, professores universitários de Administração, economistas e jornalistas também tomam para si a tarefa de prescrever condutas a pais e mães na prática de educar seus filhos e filhas para a gerência eficaz do dinheiro.

Nesse contexto sucintamente anunciado, intensifica-se o cuidado em educar crianças para que se tornem pessoas adultas responsáveis na gestão de suas finanças. Multiplicam-se textos e materiais audiovisuais que fazem circular diferentes modos de ensinar meninas e meninos, futuras pessoas adultas, a lidarem de forma eficiente com o dinheiro. O conjunto do que é dito nesses artefatos — livros, jornais, propagandas televisivas, revistas, *sites* —

⁷ Disponível em: <http://www.consumidor-rs.com.br/index.php?p=cont_int&p1=boletim&txt_codigo=10004190>. Acesso em: 23-09-2007.

⁸ Disponível em: <http://www.consumidor-rs.com.br/index.php?p=cont_int&p1=boletim&txt_codigo=10004173>. Acesso em: 23-09-2007.

compõe uma discursividade densa que transita no social, que irrompe em várias direções, segmentando-se. Esses ditos têm seu alvo dirigido ora à população em geral, ora a mães e pais, ora às mulheres, ora às próprias crianças e aos jovens. Uma linha editorial de livros desponta, prescrevendo estratégias para as pessoas adultas controlarem e saberem mais sobre suas finanças, alinhando-se a essa discursividade. Há uma educação financeira sendo posta em circulação. Há uma educação financeira em discurso. Assim, entenderei que a educação financeira é um discurso, no sentido que Foucault dá a esse conceito, ou seja, é um conjunto de saberes e de práticas a eles vinculados, que produz os objetos de que fala (FOUCAULT, 1997, p. 56).

A seguir, apresento recomendações, aconselhamentos, prescrições sobre o uso do dinheiro que são ativadas pela educação financeira e como esta se articula a campos de vários saberes, como Administração, Economia, Psicologia, Pedagogia e Antropologia, entre outros. Tais prescrições acabam por se constituir em práticas muito concretas a serem adotadas e incorporadas aos nossos modos de lidar com as finanças. Como escreve Silva (2001), o que há de mais íntimo em nossa vida privada, não é assim tão íntimo, tão só nosso, tão privado. Os chamados livros de autoajuda, tais como alguns dos que mencionarei a seguir, têm como alvo nos transformar em um tipo específico de pessoa, através de uma constante interpelação. “Nossa subjetividade não é, absolutamente, um território livre: ela é, em vez disso, um território ocupado, invadido, colonizado, vigiado. Nossa conduta é minuciosamente governada, controlada, dirigida” (idem, p. 41), inclusive nossa conduta financeira.

Títulos como *Pai rico, pai pobre: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro* (Robert KIYOSAKI; Sharon LECHTER, 2000) e *As leis do dinheiro para as mulheres: como nossas mães nunca mais* (Eliana BUSSINGER, 2005) propõem formas de alfabetização ou de educação financeira. Essa alfabetização traduz-se em explicar a diferença entre ativos e passivos com uma definição simplista, mas compreensível, qual seja: “um ativo é algo que põe dinheiro no meu bolso. Um passivo é algo que tira dinheiro do meu bolso” (KIYOSAKI; LECHTER, 2000, p. 65). As obras também apresentam a dinâmica de fluxos de caixas distintos, os diferentes tipos de investimentos, aliados aos riscos, e explicitam significados de um vocabulário econômico a leitoras e leitores.

Fragments do discurso da educação financeira surgem em publicações destinadas igualmente a pessoas adultas, porém com outro objetivo. Livros intitulados *Filhos inteligentes enriquecem sozinhos: como preparar seus filhos para lidar com o dinheiro* (Gustavo CERBASI, 2006) e *Educação financeira: como educar seu filho* (D’AQUINO, 2008) pretendem instruir adultos sobre as melhores formas de ensinar crianças e jovens a

conhecerem o mundo financeiro. Esse saber é detalhadamente revelado, exposto, justificado e dado a conhecer através de princípios fundamentais, de atitudes, de ferramentas para o aprendizado, de ações, de passos; é um saber exposto numa espécie de manual. Nesses livros, a centralidade é a mesada, apresentada “como um instrumento eficiente para colaborar com a educação financeira das crianças” e importante para “ensinar a gastar e a poupar” (D’AQUINO, 2008, p. 59-60). Os especialistas ainda advertem:

A mesada e a semanada não são presentes. São pura e simplesmente ferramentas de educação financeira. [...] A criança deve entender que o direito de decidir sobre o dinheiro é um ato de responsabilidade importante e merecido, ao qual ela fará jus se demonstrar um grau de amadurecimento compatível com tal responsabilidade. Qualquer outra interpretação é equivocada, devendo ser descartada pelos pais para não desvirtuar a ferramenta. (CERBASI, 2006, p. 106).

A mesada também é receitada em outros espaços. Várias reportagens, publicadas pelo jornal *Zero Hora*⁹, através de seus encartes *ZH Escola* e *Meu Filho*, objetivam ensinar ou aconselhar adultos a desenvolver a denominada responsabilidade financeira nas crianças. Uma consultora em educação financeira prescreve mesadas a crianças, pois esta se constitui em um instrumento de educação, permitindo errar e aprender na lida com o dinheiro e criando, assim, pessoas adultas responsáveis (Larissa ROSSO, 2004). Para um professor universitário de Administração, os pais devem fazer um orçamento de tudo o que as crianças gastam no colégio e criar uma mesada específica só para isso, deixando que os filhos aprendam a ter uma renda limitada e a gastar apenas o que recebem. Para o profissional, isso seria uma aula de economia doméstica para os filhos (Fabiano BURKHARDT, 2003). Nessa reportagem chamada *Quanto dar a seu filho para gastar na escola*, os pais são advertidos a não dar mais dinheiro do que o filho precisa ou do que foi combinado, prevendo que “se não houver um limite, ele se habituará a pedir e a gastar em coisas supérfluas” (idem, ibidem, p. 8).

Como o material escolar é responsabilidade dos pais, dizem os *experts* nessas reportagens, os mesmos devem lidar com a difícil equação: “agradar os filhos sem esvaziar os bolsos, comprando os itens solicitados pelas escolas” (Mariana BERTOLUCCI, 2003, p. 8). No que diz respeito às compras do material escolar, uma *mãe* reclama: “É um absurdo o preço dessas coisas que as crianças querem. Só da Barbie não dá!”. A *filha* de 6 anos responde: “Não gosto só da Barbie, não. Também gosto das Meninas Superpoderosas”. Um *menino* de 7 anos afirma gostar do Harry Potter, justificando “sou mais ação”. A coordenadora pedagógica, mestre em Psicologia, de uma escola particular de Porto Alegre, proclama: “Os pais têm que

⁹ Jornal diário que circula no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

dizer que nem tudo precisa ser do Harry Potter. Mas alguma coisa precisa ser. É complicado, mas os filhos merecem essa disponibilidade” (BERTOLUCCI, 2003, p. 8 – grifos meus).

Uma psicóloga e psicopedagoga sentencia: pais consumistas fatalmente terão filhos que “cederão mais aos apelos do consumo desenfreado” (Fabiano MORAES, 2004, p. 1). Em outra reportagem, a mesma profissional determina que a *figura paterna* deve passar segurança (ROSSO, 2004, p. 3 – grifo meu), cumprindo a palavra de pagar o valor acordado da mesada em dia.

Nos parágrafos anteriores, grifei expressões utilizando o itálico¹⁰ para destacar marcas de gênero que aparecem nessas reportagens. Homens-pais são linguisticamente posicionados no lugar de provedores de pontuais e regulares mesadas. As mulheres-mães ganham visibilidade como sendo as entrevistadas e as fotografadas, junto com seus filhos e filhas, comprando materiais escolares e em supermercados, empurrando o carrinho de compras. Diferenciam-se meninas e meninos pelo que pedem para comprar aos adultos. Estarei atenta às representações de homens e de mulheres, meninos e meninas nas situações de lida com dinheiro, entendendo que essas representações implicam modos pelos quais os sujeitos se veem a si mesmos e são vistos pelos outros. Adoto como pressuposto que a identidade de gênero é social e culturalmente construída. As diferentes formas de viver as masculinidades e as feminilidades são exercitadas, aceitas e/ou rejeitadas, autorizadas e/ou constrangidas na cultura (Guacira LOURO, 1998; Dagmar MEYER, 2003; Joan SCOTT, 1995). Utilizo ambas as conjunções – *e* e *ou* – para recusar dicotomias; para afirmar que não há formas fixas e únicas de viver um tipo de masculinidade ou um tipo de feminilidade que sejam totalmente aceitas e autorizadas ou completamente rejeitadas e constrangidas por todos, em todos os espaços, a todo tempo. Reforço as possibilidades de se viver feminilidades e masculinidades aos pedaços, podendo existir, entre estas combinações, conflitos, exclusões ou sobreposições. Assim, explícito como gênero é um conceito que atravessa a discursividade da educação financeira, mostrando a produtividade de ele constar em minhas questões de pesquisa.

Além de marcas de gênero, citei, nas reportagens apresentadas, os profissionais que dão legitimidade aos textos jornalísticos e, ao mesmo tempo, tornam-se sujeitos de um discurso da educação financeira. Esses *experts*, por vezes, ocupam as posições de autora/autor

¹⁰ Além de apontar títulos de obras citadas no texto, utilizo o recurso do itálico para outras duas situações: a) destacar partes que me interessam de forma mais central e que comento nos parágrafos seguintes; e b) ressaltar palavras ou expressões cujo sentido a elas atribuído por autoras ou autores problematizo no decorrer do texto.

de uma linha editorial de livros que prescrevem estratégias sobre a melhor forma de crianças e jovens manejarem, atual e futuramente, sua vida financeira de modo responsável.

Prescrevendo a prática da mesada, esses discursos da educação financeira transmutam-se para interpelar outros sujeitos que não os adultos. *A mesada: De onde ela vem? Para onde vai? Como ganhar e gastar a mesada* (Gerard SIMONET, 1994), *Esticando a mesada: um guia prático para adolescentes* (Ricardo ROCHA; Rodney VERGILI, 2004) e *Pai Rico, Pai Pobre para jovens: o que a escola não ensina sobre dinheiro – Dicas que podem mudar o seu futuro!* (KIYOSAKI; LECHTER, 2004) são nomes de outros livros dirigidos aos que ganham mesada e que devem aprender como gastá-la adequadamente e a esticá-la, se for necessário. A mesada, assim, é uma prática posta em funcionamento a partir do discurso da educação financeira que atravessa essas publicações, como evidenciam os autores e a autora abaixo.

Entre os 11 e 14 anos, os jovens costumam receber dinheiro mensalmente. Não há nenhuma regra que estipula a quantia; isso depende das possibilidades de cada família. [...] Se seus pais se esquecem de reajustar sua mesada regularmente, cabe a você tomar as providências. (SIMONET, 1994, p. 10-11).

Quando estamos na adolescência, nossa fonte de renda mais importante – às vezes, a única! – é a mesada, ou a semanada, em alguns casos. Claro, existe aquele dinheiro que, às vezes, ganhamos como presente de Natal ou aniversário ou quando fazemos algum tipo de trabalho, mas o que há de garantido mesmo é o dinheiro que recebermos de nossos pais. (ROCHA; VERGILI, 2004, p. 13).

Se você ganha mesada, leve-a a sério. Pense nela como parte da sua *renda*. Invente formas de *investi-la*. *Administre* seu dinheiro, em vez de tratar sua mesada como um brinde. (KIYOSAKI; LECHTER, 2004, p. 37 – grifos meus).

A mesada, ou por vezes a semanada, da forma como é discursivamente produzida, parece já incorporada à cultura. Há uma ênfase diferente na última publicação, imprimindo à mesada uma conotação de renda, de necessidade de realizar investimentos e de administrá-la bem, o que está de acordo com o que considero o ensinamento central do conjunto da série *Pai Rico, Pai Pobre*¹¹: faça o dinheiro trabalhar para si.

Instituições financeiras, como o Banco Central do Brasil, também se inserem nessa rede discursiva. Este, através dos *Cadernos BC – Série Educativa* produziu uma sequência de cartilhas com o intuito de oferecer “às crianças brasileiras, [...] alguns temas e conceitos básicos de economia que permitirão a elas compreender a complexidade do mundo econômico de hoje” (BRASIL, 2002a; 2002b; 2004a; 2004b). Essa complexidade das finanças é tratada nos cadernos sob os títulos: *O que é o dinheiro?* (BRASIL, 2002a), *O que*

¹¹ Na capa do livro está anunciado: “A série com mais de 10 milhões de exemplares vendidos no mundo!”.

são os bancos?(BRASIL, 2004a), *O que é um Banco Central?* (BRASIL, 2002b) e, por último, *O fantasma da inflação* (BRASIL, 2004b). Ainda há uma revista em quadrinhos editada pelo Banco Central – *ECOKIDS: Saiba usar e cuidar do seu dinheiro* (BRASIL, 2003).

Com formato de histórias infantis e infanto-juvenis há outros títulos que incorporam aspectos da educação financeira. Em *Como se fosse dinheiro*, Ruth Rocha (2004) trata do hábito muito utilizado no comércio de, sob a alegação de não ter troco, fornecer balas como tal. Maria Coelho (2004) aborda em seu livro *Pedro compra tudo (e Aninha dá recados)* práticas de um denominado consumo consciente e práticas de consumismo; as primeiras, associadas aos recados da menina, e as seguintes, conectadas às compras por impulso do menino, que por sua vez estão amparadas pela mesada, dada por um paizão, como o livro o denomina, que cede aos pedidos de Pedro. Outro exemplo é *O caminho de uma nota de dez reais* (BIEHL, 2006), que conta a vida de uma nota de dinheiro, à qual cabe percorrer vários lugares por onde andam os dinheiros.

Os espaços escolares não escapam a essa discursividade, que se infiltra neles e nos saberes que ali circulam, através de livros paradidáticos. Há livros articulados aos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como *consumo*, e aos saberes ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como o *sistema monetário*. O livro *Matemática em mil e uma histórias: quem inventou o dinheiro?: sistema monetário e história do dinheiro* (Martins TEIXEIRA, 1999) traz um gênio que, cumprindo um pedido, viaja pelo tempo com uma menina, um menino e outros dois personagens para “acompanhar o surgimento do dinheiro”, iniciando pelas trocas entre produtos até chegar aos diferentes nomes dados ao dinheiro no Brasil.

Em outro livro, *No mundo do consumo: a administração das necessidades e dos desejos* (Edson GARCIA, 2001), o enredo da narrativa são as ausências de Paulo César à escola e a preocupação da professora e da turma dele. Ao conhecerem o motivo das faltas do menino – desemprego do pai e privação de recursos para as passagens de ônibus – decidem buscar uma forma de ajudá-lo. Embora, nesta publicação, haja uma discussão importante sobre consumo – o que não é foco desta tese –, interessa-me mencionar a presença da prática da mesada. Quando a menina Joana diz à professora que ela não tem mesada, a história é interrompida com um quadro explicativo – *Mesada: que bicho é esse?* –, em que há quatro perguntas, com suas respostas. Transcrevo as duas últimas:

QUEM RECEBE MESADA? A mesada, geralmente, é dada pelos pais aos filhos. Recebe mesada quem não tem rendimentos próprios, como salário, por exemplo. *A mesada faz parte da economia doméstica de uma família.*

DE ONDE VEM A MESADA? A mesada é retirada do salário, do rendimento ou da poupança dos pais. Num momento de crise, como o que vivemos, nem todo mundo tem salário, rendimentos ou poupança. Por isso, *cresce o número de filhos que não têm mesada.* (GARCIA, 2001, p. 10 – grifos meus).

Mesmo admitindo que haja crianças e jovens que não recebem mesada, dadas as condições e desigualdades econômicas do país, a mesada aparece como uma prática quase já naturalizada nas infâncias das crianças e nas economias domésticas de suas famílias. A naturalização da prática da mesada é um efeito da discursividade que estou apresentando. Ela é um objeto produzido pelo discurso da educação financeira e, ao mesmo tempo, um objeto que produz esse discurso, pois dá sentido e existência a uma prática que concretiza muitos de seus ditos, de suas prescrições.

É importante compreender a existência de um conjunto de discursos e a existência de *experts* autorizados e convocados a tornarem-se sujeitos dos mesmos, multiplicando-os e fazendo-os ecoar em muitos outros espaços. Na trama discursiva que mostrei, fui transitando por lugares de enunciação da mídia escrita, nos quais o discurso da educação financeira se propaga. Mas, se há uma discursividade circulando, ela interpela as populações através de outros espaços também, como as mídias televisivas. Assim, as crianças que participaram desta investigação mostraram-me como, mesmo tendo limitadas condições financeiras, estão sendo interpeladas pela educação financeira que *experts* colocam em movimento, como se evidencia nas entrevistas a seguir.

2ª ENTREVISTA COM CARLOS (1º-JUN., P. 10):

H – Achas importante as crianças terem mesada?

C – Sim.

H – Por quê?

C – Ah, porque sem mesada não tem graça.

H – Não tem graça, o quê?

C – Aí, não dá pra comprar o que a gente quer.

H – E criança precisa comprar o que quer?

C – Precisa. É a mesma pergunta que deu no Fantástico, que criança tem que ter mesada.

H – E quando foi que viste isso no Fantástico?

C – Sem ser nesse domingo, no outro ou no outro.

1ª ENTREVISTA COM ROZANA (26-ABR., P. 4):

R – Eu gosto de ser rica pra poder comprar varias coisas. [...]

H – Como a gente faz para ser rica?

R – Trabalhando um monte, trabalhando, trabalhando, trabalhando, trabalhando e depois investir.

H – Investir onde?

R – No banco de ações, petróleo e em várias outras coisas.

H – Onde aprendeste isso?

R – Estudando, [...] às vezes, em livros, às vezes, eu vejo no [canal] 12, no Domingo, em grandes negócios*.

*ROZANA refere-se ao programa dominical chamado *Pequenas Empresas, Grandes Negócios*.

O discurso da educação financeira irradia-se, e as crianças vão sendo interpeladas por ele, sem estarem, necessariamente, estudando em escolas que aderem ao Programa de Educação Financeira, criado e coordenado por Cássia D’Aquino, uma das autoras já citadas, ou sem lerem os livros e cartilhas que tratam da temática. É a essa repetição e multiplicação de enunciados da educação financeira em vários espaços sociais que vou entender como algo mais amplo e denominar *pedagogia cultural financeira*. Esse conceito será aprofundado ao longo desta tese, mas na secção que segue, desejo mostrar como essa pedagogia está incorporada na literatura pedagógica utilizada para fundamentar o trabalho de profissionais da educação matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 O lidar com dinheiro nas práticas matemáticas escolares

A multiplicidade de formas de enunciar o discurso da educação financeira, ou de fragmentos dele, vai produzir ressonâncias nas práticas matemáticas sugeridas na literatura pedagógica direcionada para professoras do Ensino Fundamental. Passo a examinar algumas dessas práticas que adotam o formato de atividades escolares propostas, expondo as conexões entre a educação matemática e a temática da lida com dinheiro. Examinarei duas atividades, que indicarei por A e B, presentes em livros que se propõem a auxiliar profissionais que exercem a docência nos anos iniciais da escolarização na “construção de modelos de ensino mais adequados ao desenvolvimento de nossas crianças e jovens e à aprendizagem matemática” (Kátia SMOLE; Maria Ignez DINIZ, 2001, p. 13). A partir da discussão que realizo, buscarei situar, delimitar e justificar meu foco de pesquisa.

As atividades estão ambientadas em situações ditas realistas, pensadas *a partir da realidade* das crianças escolares. Essas atividades filiam-se a um imperativo na educação matemática que trata da inclusão do cotidiano nas práticas pedagógicas ou, dito de outra forma, de contextualizar os conhecimentos matemáticos. Essa determinação articula-se ao paradigma educacional crítico, como analisam Gelsa Knijnik e Claudia Duarte (2009). As autoras argumentam que tomar o conhecimento matemático como aquele que vai nos servir para escrutinar a “realidade”, “tornando-nos, assim, mediante a crítica, capazes de transformá-la” (idem, p. 8), é um dos efeitos do enunciado da “importância de se trazer a ‘realidade’ para

as aulas de matemática”, articulado à teorização crítica, cujos propósitos, entre outros, é o da emancipação e da conscientização dos sujeitos sociais.

A primeira atividade examinada compõe um dos artigos de um livro organizado por duas professoras doutoras da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de São Paulo, e integrantes de um projeto de pesquisa intitulado *Formação de professores das séries iniciais FAPESP/IME-USP* (SMOLE; DINIZ, 2001). Além dessa função, as organizadoras coordenam o Grupo Mathema de formação e pesquisa. As outras cinco autoras também fazem parte do Grupo Mathema, sendo que quatro são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas particulares e uma é professora de Educação Infantil.

É notável essa configuração de autoras, que inclui algumas em exercício nos primeiros anos da escolarização básica. Essa característica¹² dá à publicação uma força de *realidade*, pois suas páginas trazem ilustrações com desenhos e escritas das crianças, legitimando os argumentos examinados. Larrosa (1998b), ao fazer um histórico do vocábulo *realidade*, nos diz que contemporaneamente o concebido como real já não pode ser “aquilo que se discute”, “que se põe em discussão” (idem, p. 57), como foi uma noção dada ao termo anteriormente, a partir da tradução da palavra em latim *entis*. O autor enfatiza que “agora o apelo à realidade da realidade e à objetividade das coisas funciona, terminantemente, como aquilo que fecha a discussão e resolve a questão. Quando é a realidade que fala, nós devemos nos calar” (idem, ibidem, p.58). Ele nos convoca a perguntar: e quem fala em nome da realidade? Concordo com Larrosa que são os e as *experts*, que hoje “tomaram [...] o controle da realidade”, utilizando-se de práticas tais como essa configuração específica de autoras em determinadas publicações, a qual chamei à atenção.

Tendo detalhado informações sobre as autoras da publicação – uma vez que considero necessário descrever quem são as *experts* autorizadas a dizer sobre modos de ensinar Matemática entremeados com modos de lidar com dinheiro –, a seguir passo à análise da primeira atividade.

¹² A visibilidade na autoria de livros de profissionais que estejam implementando em suas salas de aulas práticas vinculadas às teorizações de outra autora da mesma obra tem sido uma constante também nas publicações de Constance Kamii, autora, filiada às produções de Jean Piaget, que se destaca na literatura pedagógica de educação matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental (KAMII, Geórgia DECLARK, 1988; KAMII, Linda JOSEPH, 1992; KAMII, Sally LIVINGSTON, 2001).

Atividade A

Observe este anúncio de supermercado. O que você compraria com 20 reais de modo a gastar o máximo desse dinheiro? Qual seria o troco?



A Atividade A é sugerida por Renata Stancanelli (2001, p. 113) no livro *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. A autora classifica tal atividade como *problemas com excesso de dados* e afirma que anúncios de vendas, também denominados de encartes, são muito usados e prestam-se bem para tais problemas e para “organizar e comunicar informações que envolvem muitos dados numéricos” (STANCANELLI, 2001, p. 111). Concordo com a autora quanto à grande utilização de encartes de lojas ou de supermercados em atividades matemáticas escolares. Não é raro, em disciplinas de práticas de ensino ou em cursos de extensão, escutar relatos entusiasmados em que estudantes ou experientes profissionais expõem atividades matemáticas apoiadas nesses encartes. Tais relatos, por vezes, contêm as peripécias que cada um precisa

fazer para conseguir nos estabelecimentos comerciais a quantidade necessária de encartes, de maneira que as crianças possam trabalhar individualmente, se a atividade assim o exigir.

Stancanelli (idem, *ibidem*) justifica que tais problemas aproximam-se “de situações mais realistas que o aluno deverá enfrentar em sua vida”, quando comparados aos problemas apresentados de forma objetiva e concisa em outras propostas de ensino. Há, nessa situação da atividade chamada de *mais realista* que outras, uma condição necessária que é gastar o máximo de dinheiro, de preferência todos os 20 reais, comprando a maior quantidade de produtos. A ordem é não sobrar dinheiro ou sobrar quase nada.

Outra condição necessária é, a cada produto escolhido, ir somando seus preços ao total anterior. Quando os produtos são adquiridos por unidade ou já embalados, como é o caso da melancia e do milho, não há impedimentos para realizar a soma. Mas para alguns produtos, como cenoura e berinjela, em que os valores apresentados pelo encarte referem-se ao quilograma dos hortifrutigranjeiros, há algumas dificuldades. Por exemplo, para adicionar ao valor da compra R\$ 0,82 (preço do quilograma de cenoura), supõe-se que se comprará exatamente um quilograma do produto. E como saber quantas cenouras completam um quilograma para se pagar esse valor?

Ao contrário de situações que “o aluno *deverá* enfrentar em sua vida”, como sublinhou a autora e mostrei acima, as crianças participantes da pesquisa relataram-me situações de compras que enfrentam nas experiências de idas a supermercados e armazéns que fazem parte da concretude de suas rotinas infantis. Elas reconhecem que, para além dos preços, consideram outras variáveis, como a qualidade dos produtos e suas preferências. Elas são ensinadas a não gastarem todo o dinheiro que levam. Em algumas ocasiões, elas ficam torcendo para que haja uma sobra, para ganharem algo. Em seus relatos a seguir, é possível notar um pouco da diversidade de modos de fazer compras com os quais as crianças convivem.

3ª ATIVIDADE DE TERÇA-FEIRA (18-ABR.) - APÊNDICE E, P. 205:

JÚLIA: Amanhã eu vou comprar um xampu no Nacional. A minha mãe quando vai comprar um pote grande e é muito caro, ela compra um pequeno. Ela me ensina *a não gastar todo o meu dinheiro*.

BRUNO: A minha mãe vê o preço do produto para ver se o produto está adequado para compra. Se o produto está muito caro, ela não compra, que o dinheiro não dá. [...] Ela faz o rancho todo mês, nos sábados. [...] E quando acaba o rancho, *a minha mãe compra só o que precisa*.

A Atividade A, ao mesmo tempo em que ensina as crianças a realizarem cálculos matemáticos, treina determinado modo de lidar com dinheiro: se vais com R\$ 20,00 ao

supermercado, precisas gastá-lo da melhor forma possível. A melhor forma, nesse problema, parece ser comprar tudo o que o dinheiro disponível possibilita, ou seja, é um modo de usar o dinheiro que incita a um gasto particular: ao gasto total dos recursos financeiros que se tem. Assim, a realidade que o problema busca trazer é uma realidade diferente daquela que muitas crianças vivem. No entanto é possível pensar que esse tipo de compra, quando é sugerida para ser trabalhada nos anos iniciais da escolarização, admite a possibilidade de torná-la presente na vida de crianças. É uma realidade sendo discursivamente construída. De forma distinta, as crianças apontam as aprendizagens que constroem com suas mães, de *não gastar todo o dinheiro que têm e comprar só o que precisa*.

Mesmo as crianças que compram verduras, produtos sugeridos pela Atividade A, para suas famílias, evidenciam outros modos de articular as informações de que precisam para essas compras.

1ª ENTREVISTA COM VINICIO (26-ABR., P. 3):

H – O que teu pai pede para ti comprar?

V – Ah, às vezes, quando é dia de verdura, ele pede para eu ir lá e comprar, comprar bergamota, moranga, repolho, cebola, tomate, daí eu vou. Se sobrar um pouco de dinheiro, eu trago a nota, daí ele vai lá, pega as moedas e me dá 60 centavos. [...]

H – E tu sabes comprar tomate? Que tipo de tomate, tu compras?

V – Longa vida.

H – E como o teu pai pede: Traz meio quilo de tomate?

V – Ele pede quatro tomates, cinco tomates.

H – Ele te dá anotado?

V – É, às vezes, eu anoto na mão.

Aqui, veem-se as informações que a criança precisa articular ao comprar tomate: o tipo e a quantidade. Nenhuma dessas informações ela precisa decidir, ao contrário do que o problema quer ensinar, pois são antecipadas pelo seu pai. O tomate é longa vida, e a quantidade não é informada em medida de massa (quilogramas) e, sim, em unidades (quatro ou cinco tomates).

Nesse sentido, é possível concordar com a autora da Atividade A, em um aspecto: a compra de hortifrutigranjeiros é um problema que exige a articulação de várias informações. Entretanto as informações, diferente do que Stancanelli (2001) parece afirmar, não são apenas *dados numéricos*, são informações de várias ordens. Não se trata só de uma grande variedade de produtos, cada um com seu preço; esse excesso de informações envolve gostos, necessidades, possibilidades financeiras, entre outros fatores. Como escreveu Knijnik, a complexidade de problemas como o comprar, por exemplo, envolve questões de cálculos matemáticos, mas também “outras variáveis de vida”, como as de cunho social, cultural,

afetivo e econômico (1998, p. 130). Comprar não é apenas um ato que envolve compor dados numéricos, comparando e adicionando preços. Comprar e, portanto, lidar com dinheiro em suas diversas formas, é uma prática profundamente imbricada e significada no âmbito da cultura. Os próprios dados numéricos são significados culturalmente.

Dentro dessa cultura, as crianças da pesquisa explicitam que sabem lidar com essas outras variáveis de que fala a autora.

3ª ATIVIDADE DE TERÇA-FEIRA (18-ABR.) - APÊNDICE E, P. 205:

FLAVIKER: Quando eu vou fazer compras, eu vou fazer sozinho. [...] Primeira coisa é ver o preço mais baixo e vejo a validade do produto do mercado e também vejo a marca do produto que eu mais gosto de comer em casa com a minha família e com os meus amigos.

DANIEL: Às vezes, eu saio com a minha mãe e [...] nós olhamos os preços e [comparamos], se não tiver muito caro, mas também não muito barato, para não ser muito ruim.

PATRICIA: A minha mãe [...] compra no cartão, quando é muito caro, mas quando é barato, ela compra em dinheiro.

LEO: Quando eu saio para comprar com a minha mãe eu aprendo que se deve escolher o produto mais barato e se deve olhar muito bem antes de pegar o produto. É muito bom comprar, mas tem que cuidar para não gastar todo o dinheiro.

No que as crianças expressam, nota-se que há famílias que necessitam do auxílio delas nas tarefas domésticas, como fazer compras. Nessas atividades, as crianças mencionam as marcas dos produtos que elas e sua família mais gostam, além de articular essa informação com a validade, o preço e a qualidade do produto. Ou seja, nem sempre se compra o que é mais barato, pois como diz DANIEL, não pode ser muito caro, *mas também não muito barato, para não ser muito ruim*. Também PATRICIA mostra que a forma de pagar está combinada com o valor total da compra, reafirmando a multiplicidade de informações necessárias ao fazer compras desse tipo. O que as crianças aprendem com suas mães – *cuidar para não gastar todo o dinheiro* – está em consonância com o discurso da educação financeira que pretende a formação de bons consumidores, que não se deixem levar pelos desejos. Por outro lado, o que as crianças aprendem com práticas da Atividade A – *gastar o máximo de dinheiro* – diverge dos aconselhamentos da educação financeira. Essa divergência mostra a heterogeneidade discursiva que vai se configurando quando práticas matemáticas escolares se articulam com aspectos da educação financeira.

Não trouxe as experiências de compras das crianças que integraram a pesquisa com o intuito de discutir qual realidade é a mais verdadeira: a da Atividade A ou as das crianças. Meu argumento é que sob a égide de aproximar-se de situações *mais realistas*, existe uma realidade de fazer compras e usar dinheiro sendo produzida discursivamente nessas práticas

matemáticas escolares sugeridas. Ao mesmo tempo, as crianças estão vivenciando práticas de fazer compras ao acompanharem seus responsáveis ou ao desempenharem essas tarefas sozinhas. E é nessa conjugação, inseridas numa cultura – familiar e escolar, dentre outros âmbitos – que elas vão se constituindo como sujeitos consumidores produzidos para lidarem com dinheiro de um determinado modo, e não de outro.

Ao continuar a reflexão sobre práticas matemáticas sugeridas em livros pedagógicos para as profissionais que atuam nas salas de aula dos cinco anos iniciais da escolarização, analiso a segunda atividade.

Atividade B

Observe a lista de preços de nosso supermercado e depois responda às perguntas:

1 litro de leite..... R\$ 1,00	Refrigerante R\$ 1,50
Meio quilo de café R\$ 3,00	Sucrilhos R\$ 3,00
1 quilo de açúcar..... R\$ 0,50	Hambúrguer R\$ 3,25

Se você comprasse 1 litro de leite e meio quilo de café, quanto gastaria?

Resposta: _____

E se comprasse um refrigerante e uma caixa de Sucrilhos?

Resposta: _____

Quanto gastaria se levasse duas caixas de hambúrgueres?

Resposta: _____

A Atividade B foi proposta por Andréa Luize (2001, p. 47), no livro *Aprender matemática resolvendo problemas*, e sugerida para uma turma de 1ª série. O livro¹³ relata aspectos do trabalho pedagógico realizado na Escola da Vila, uma instituição escolar da rede particular de São Paulo (Vânia MARINCEK, 2001). O grupo de docentes da escola pertence ao Centro de Estudos Escola da Vila. Tal atividade foi apresentada ao final do relato analítico de um trabalho pedagógico amplo e extenso, composto por várias situações. Entre elas, estava a elaboração de uma lista de produtos vendidos na cantina da escola; a pesquisa e o registro do preço desses produtos; a problematização das diferentes formas de escrever os preços; a organização, a partir de embalagens vazias trazidas pelas crianças, de um supermercado em

¹³ Ressalto que já na capa do livro consta um problema sobre a lida com dinheiro: “*Quero comprar um brinquedo que custa R\$ 145,00 e tenho R\$ 22,00. Quantos reais faltam para eu poder comprar esse brinquedo?*” – e quatro diferentes registros de resoluções.

sala de aula; os jogos de compra e venda e as rodas de dinheiro. Nas rodas de dinheiro, segundo a autora, fazia-se a “leitura e discussão de alguns textos sobre a origem e a história do dinheiro: as primeiras moedas e cédulas, a função do cheque, o sistema de trocas que antecedeu o ato de ‘comprar’ etc.” (2001, p. 44). Em meio a essas atividades, havia o trabalho com situações-problema delas decorrentes, como a Atividade B.

Luize justifica essa sequência didática, pontuando que “o uso do dinheiro implica não apenas identificar as notas e cédulas existentes em nosso sistema monetário, mas também reconhecer seu valor social e utilizá-lo com eficiência nas situações cotidianas” (idem, p. 42). Mais adiante, a autora alarga a importância desse trabalho, tanto no estudo sobre dinheiro, como, “mais amplamente, na aquisição de novos conhecimentos matemáticos (estimar e operar com valores em reais, comparar preços, fazer uso de cheque e cartão do banco, conferir trocos, etc.)” (idem, p. 46).

Analisando o problema que se propõe a trazer uma situação cotidiana e um modo de utilizar com eficiência o dinheiro, reconheço uma dupla simplificação nesse ato de comprar. Ir a um supermercado significa, entre outras operações e entre outros significados, escolher um produto, uma marca, um tipo de embalagem, uma quantidade, um preço. São vários aspectos para serem levados em conta. Para exemplificar, tomo o refrigerante e os flocos de milho, produtos que constam na atividade. Ao comprar refrigerantes em supermercados das cidades, somos levadas a fazer várias escolhas: Qual refrigerante? De que tipo: *light* ou normal? Em garrafa ou em lata? Qual quantidade: em garrafas de 3L, 2,5L, 2L, 1,5L, 600mL, 250mL ou de 237mL? Qual marca? Que preço? Os flocos de milho são vendidos sob várias formas: açucarados, achocolatados, vitaminados, mineralizados, com diferentes marcas¹⁴, massas e preços também. A variedade de opções, cruzada ao dinheiro disponível e às diferentes formas de pagamento, produz um espectro amplo de informações que exigem uma articulação para efetivar a compra de qualquer produto. Assim, reduzir a multiplicidade de opções e de informações como foi feito na Atividade B é produzir uma representação escolar muito específica de comprar em supermercados.

Uma segunda simplificação feita é atribuir preços terminados em zeros ou em cinco aos produtos. Essa característica para os preços foi uma combinação da educadora com a turma para permitir às crianças *mais autonomia* nas operações e estimativas realizadas durante as atividades. Segundo Luize, valores *quebrados*, dificultariam de forma excessiva as

¹⁴ No supermercado da atividade, o produto flocos de milho é designado pelo nome fantasia – Sucrilhos – da marca Kellogg’s.

tarefas solicitadas (2001, p. 46). Pensando que a Atividade B é sugerida para ser trabalhada com uma turma de 1ª série, ou seja, formada por crianças de 7 anos, pode ser convincente a justificativa da autora. No entanto minha argumentação segue por outra direção.

Por um lado, a presença de situações ditas realistas e cotidianas no currículo é exaltada e celebrada por essa literatura pedagógica que pontualmente discuto, sob justificativas de preparar as crianças para as situações que deverão enfrentar em sua vida futura e exercitá-las no uso eficiente do dinheiro. Por outro lado, artifícios são postos a funcionar que manipulam e modificam essas situações consideradas realistas e cotidianas em práticas matemáticas escolares que as crianças enfrentam num tempo presente. Esses artifícios, conforme fui apresentando ao comentar as atividades A e B, são: incitação ao gasto, invenção de pressupostos que não se concretizam em situações vividas pelas crianças, redução e simplificação da variedade de informações necessárias e dos aspectos implicados nas escolhas diante de uma compra. Nesse sentido, minha argumentação é que essas atividades se constituem em representações que acabam por produzir outras práticas de compras e de lida com o dinheiro que são distintas daquelas mencionadas pelas autoras em suas justificativas e, portanto, produzem outras aprendizagens. Como escreve Silva:

As representações culturais não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente “representam”. Os signos [...] criam sentidos. Esses sentidos são outros tantos objetos que, embora de natureza diferente, não são menos reais, em seus efeitos [...]. É precisamente por *serem* “reais”, que esses sentidos têm efeito de “verdade”. (1999a, p. 44 – grifos do autor).

Concordando com Silva, não estou analisando as atividades para afirmar que reapresentam situações que não têm referentes na concretude da vida das crianças. Assumo, sim, que tais atividades se constituem em representações integrantes dos discursos da educação matemática e que, por terem efeitos de verdade, produzem práticas muito específicas de lida com dinheiro, posicionando e educando os sujeitos, em particular as crianças, de determinadas formas e não de outras. Entendendo o currículo como um lugar político, onde se produz aquilo que socialmente conta como conhecimento (SILVA, 1999a), pressuponho que, nessas posições de sujeito, as crianças aprendem, em meio às aprendizagens matemáticas, modos particulares de se colocarem como consumidoras, como caixas de supermercados, como clientes, e aprendem modos particulares de vivenciarem situações de lida com dinheiro. Suspeito que, instalando hipotéticos supermercados – como na Atividade B – em salas de aula de crianças muito pequenas, que recém iniciam sua escolarização, nós, educadores e educadoras, estamos implicados num trabalho de legitimação de determinadas formas de utilizar o dinheiro e de conviver com o consumo. Assim, é possível perguntar: Que

efeitos são gerados na constituição dos sujeitos crianças-urbanas-escolares, quando o texto curricular da educação matemática produz práticas de compras simplificadas, condensadas e facilitadas, enquanto as práticas de compras produzidas pelo comércio tendem a nos envolver em processos, cada vez mais complexos, com múltiplas e variadas possibilidades de escolhas?

Valerie Walkerdine (1999a, p. 8), autora que tem questionado os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento¹⁵, sustenta que há “problemas graves em relação ao modo como o contexto e a transferência são teorizados, partindo de uma visão em que o contexto é algo enxertado em um modelo único de desenvolvimento cognitivo”. A partir do questionamento dessa pesquisadora, depreendo que o texto curricular de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental está repleto de situações, tidas como realistas e cotidianas que, seguindo sugestões da literatura pedagógica, são embutidas em um molde, encaixadas em um padrão de ações didáticas escolares – atividades, exercícios, problemas, textos, jogos – regidas por um modelo de um desenvolvimento cognitivo tido como universal.

A autora, então, propõe que a subjetividade seja entendida como localizada nas práticas, “examinando os métodos discursivos e de significação através dos quais alguém se torna ‘sujeitado’ em cada prática” (idem, p. 8). E potencializa seu argumento afirmando que

[...] o pensamento é produzido em práticas específicas, com relações específicas de significado, sentido e emoção. O que as escolas tentam ensinar as crianças a fazer é esquecer e suprimir esses significados, num esforço de universalizar o raciocínio lógico. Nessa abordagem, as práticas produzem e posicionam os que dela participam [...]. (1995, p. 223-224).

Walkerdine (1995), ao analisar uma atividade escolar em formato de um jogo de compras, escreve que os cálculos funcionam, no referido jogo, como uma relação discursiva em um novo conjunto de práticas, isto é, aquelas da matemática escolar, com seus modos de regulação e sujeição. Ela argumenta que não se trata de descrever tal movimento como uma passagem do concreto (jogo das compras) para o abstrato (cálculos de subtração). A pesquisadora examina essa passagem como um movimento de uma prática discursiva (fazer compras) para outra (práticas da matemática escolar). Ou seja, jogos ou problemas ambientados em situações de compra, mesmo que tenham como resultado final exercitar as operações matemáticas, produzem aprendizagens de outras ordens, posicionam as crianças em práticas que funcionam de modo diferente que as práticas da matemática escolar, como chama a autora.

¹⁵ No capítulo seguinte, menciono e aprofundo tais pressupostos e questionamentos.

Ainda de acordo com Walkerdine (2007, p. 16), para a criança alcançar “naturalmente” um desenvolvimento cognitivo e chegar a uma racionalidade desejada, é necessário um ambiente facilitador. Ambiente e criança formam um par. As mulheres mães e professoras fazem parte do primeiro termo – ambiente.

Quando se arranjam e se simulam situações de compras para se tornarem problemas escolares, facilitando as ações de pensamento das crianças, ou para colocar em ordem os conhecimentos matemáticos que precisam ser aprendidos, fica explícita a supressão de determinados significados e emoções de que fala a autora. Mas, se há regulação e sujeição nessas práticas matemáticas escolares, há também possibilidades de escape, de não captura. Essa supressão de significados nunca é completa, nunca é total. O pensamento das crianças desliza, transborda, escapa por interstícios de várias ordens, multiplicando e complexificando as respostas diante de determinadas práticas escolares, como discuto a seguir.

Knijnik (1998) relata e analisa um episódio que viveu quando criança¹⁶, ao realizar o agora inexistente Exame de Admissão, do Colégio de Aplicação da UFRGS. Na prova de Matemática, elaborada no contexto de uma feira de rua, havia o seguinte problema: “Quero comprar 6 laranjas e 10 maçãs. Na banca do Seu José, cada laranja custa 50 centavos e cada maçã 80 centavos. Na banca do Seu João, a laranja está por 60 centavos e a maçã por 70 centavos. Onde vou fazer a compra?” (KNIJNIK, 1998, p. 125). A autora relata que

o esperado, pela comissão que organizara o problema, era que fosse feita a comparação entre os valores obtidos nas duas expressões:

$$(6 \times 0,50 + 10 \times 0,80) \text{ e } (6 \times 0,60 + 10 \times 0,70),$$

isto é, 11,00 e 10,60, o que implicaria na escolha da banca do Seu José como o local para a realização da compra.

A menina Gelsa acompanhava sua mãe nas compras da feira e resolveu a questão sem fazer nenhum cálculo: “É claro que compraria as laranjas com o Seu José e as maçãs com o Seu João!”. O que talvez não tenha sido compreendido pela menina, analisa Knijnik, era que um dos pressupostos considerados na questão parecia ser que numa feira sempre se compra o mais barato e, acrescento, sempre numa mesma banca.

Em outro trabalho, Ole Skovsmose (1999) apresenta anotações de um diário escrito por uma professora que participou de um projeto chamado *Relações econômicas no mundo das crianças*. Em uma das várias unidades do projeto, as crianças, com idades entre 10 e 11 anos, deveriam supor que recebiam 10 coroas dinamarquesas por semana e pensar o que desejariam comprar. Se fosse algo de muito valor, deveriam calcular quanto tempo

¹⁶ A autora que analisa o episódio e a criança que o vivenciou são a mesma pessoa: Gelsa Kinjnik. Para ficar mais compreensível, quando me refiro à criança escrevo *menina Gelsa*.

precisariam economizar para efetivar a compra. No seu diário, a professora relata o caso do menino Lars, que apresentou como resultado de seu cálculo 499 coroas. Ou seja, economizando 10 coroas por semana, num ano, teria um total de 499 coroas. Como um ano tem 52 semanas, a resposta esperada era 520 coroas. Ao ser inquirido como chegou às 499 coroas, Lars respondeu: “Sinto muito, mas é que gastei 21 coroas em doces” (SKOVSMOSE, 1999, p. 80).

Esses relatos fazem-me pensar que os significados produzidos nas práticas sociais dessas crianças são acionados e interferem nos modos de responder às práticas matemáticas escolares. As experiências de compras na feira da menina Gelsa e o gosto por doces do menino Lars produziram significados diferentes que não são de todo apagados ou interditados quando essas crianças são interpeladas pelo discurso da educação matemática, que torna possíveis tais práticas matemáticas escolares. Assim, é plausível pensar que possa ocorrer um movimento contrário. Então cabe perguntar: Que efeitos e implicações as práticas matemáticas escolares, especificamente as que envolvem modos de lidar com dinheiro, produzem nas práticas sociais cotidianas de meninos e meninas? Existem convergências, deslocamentos, conflitos?

Minha intenção, até aqui, foi apresentar como há, nas práticas matemáticas escolares – presentes tanto na literatura pedagógica quanto nos exames de seleção e em projetos escolares – enunciados muitos específicos e heterogêneos do discurso da educação financeira. No entanto afirmo mais enfaticamente que o dinheiro, objeto central desta área de estudo, enquanto cédulas, com seus valores e seus modos determinados de trocas, tem uma existência própria e bastante ativa nos conhecimentos matemáticos estudados nos anos iniciais da escolarização. O dinheiro é travestido em um material didático concreto chamado *dinheiro chinês* e também é introduzido no currículo escolar matemático como um conteúdo chamado *sistema monetário*.

1.3 Dinheiro como material concreto e conteúdo escolar matemático

A temática da lida com dinheiro chega à educação matemática não só na forma de jogos e problemas, mas também em um material didático chamado *concreto*. Para Terezinha Carraher, David Carraher e Analúcia Schliemann (1988, p. 179), materiais concretos não são apenas objetos à disposição numa sala de aula. Ao contrário, são usados “porque refletem uma análise matemática particular”, pressupondo-se que, subjacentes a eles, “existem princípios lógico-matemáticos, os quais queremos ensinar”. O sistema de numeração decimal

é um dos conteúdos matemáticos centrais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para o qual se costuma utilizar vários materiais concretos. A seguir, ao comentar sobre os materiais concretos utilizados no Brasil, especificamente sobre o chamado *material dourado*¹⁷, Carraher e colegas, compondo um grupo de pesquisadores em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, vão escrever que, quando o

material concreto não representa uma situação cotidiana conhecida da criança, quando ele não tem relação com a vida da criança, esse material pode, de fato, ser considerado como uma representação material abstrata de princípios matemáticos. (1988, p. 180).

Nilza Bertoni (2008) também questiona algumas dificuldades apresentadas pelos materiais concretos. A autora faz uma classificação¹⁸ e uma ordenação de diferentes tipos de materiais – 1) soltos; 2) agrupados; 3) estruturados; e 4) simbólicos – desde o ponto de vista da abstração matemática e afirma que “essa escala de materiais reflete um grau crescente de dificuldade na compreensão pelas crianças, de afastamento da realidade e de abstração”. No entanto Bertoni considera o dinheiro usual uma exceção, justificando que “por sua forte conotação social”, pode ser utilizado desde os primeiros anos da escolarização básica.

Knijnik e Fernanda Wanderer (2006) examinam, a partir de uma pesquisa, “como foi inventada a ideia de que o uso de materiais concretos é central para a aprendizagem de matemática se efetive” (2006, p. 8). Escrevem as autoras:

Essa é uma ‘verdade’ sobre o ensinar e o aprender matemática que circula no pensamento educacional contemporâneo, na ordem do discurso da educação matemática, sustentada pelo construtivismo pedagógico inspirado nas teorizações de Piaget. Esse discurso piagetiano – ao conferir ao raciocínio ‘abstrato’ o status de único e universal, posicionando-o como ápice a ser atingido pelos indivíduos, ao considerar que sua aquisição se processa de forma seqüencial e linear, designando à matemática escolar essa responsabilidade – acaba por instituir como ‘verdade’ a relevância da prática de manipular materiais concretos. (2006, p. 6).

¹⁷ O material dourado está composto por quatro peças distintas: um cubinho pequeno, com 1cm de aresta (representa a unidade); uma barra formada por 10 cubinhos (representa a dezena); uma placa formada por 10 barras (representa a centena, pois tem 100 cubinhos) e um cubo grande, de 10cm de aresta, formado por 10 placas (representa o milhar, pois tem 1.000 cubinhos). A barra-dezena, a placa-centena e o cubo-milhar apresentam em suas faces reentrâncias finas, formando quadrados de 1cm de lado, exatamente para ter-se a noção de que cada peça é formada por 10 peças imediatamente menores, assim como permitem *enxergar* a composição a partir dos cubinhos-unidades.

¹⁸ A classificação da autora é: 1) Materiais soltos ou agrupáveis: são tampinhas, palitos, entre outros, que podem representar objetos mencionados em situações-problema; 2) Materiais agrupados: são os materiais anteriores, colados ou amarrados de dez em dez, mantendo visível a individualidade dos componentes; 3) Materiais estruturados: são aqueles, a exemplo do chamado material dourado, que permitem identificar as representações de elementos isolados, agrupados em dez ou em cem; 4) Materiais simbólicos: são aqueles nos quais se convencionou uma representação simbólica, como as cores para as fichas do dinheiro chinês (BERTONI, 2008, p. 5). A autora inclui as notas e moedas do dinheiro usual nesta última categoria da classificação.

Carraher e colegas, apoiados nas teorizações de Piaget, portanto, conferindo autoridade à verdade que Knijnik e Wanderer mencionam e usando o argumento da relação com a vida da criança, defendem a ideia de utilizar o dinheiro para a construção dos significados essenciais do sistema decimal. O grupo de pesquisadoras e pesquisador ainda se pergunta:

Se o que desejamos transmitir são as diferenças entre valor relativo e valor absoluto, por que não recorrer ao dinheiro, em que o número de notas (valor absoluto) e o valor da nota (valor relativo) são combinados para a identificação do total de dinheiro de que dispomos? (1988, p. 180).

A partir desses argumentos, o grupo criou o material que ficou conhecido como *dinheiro chinês* (CARRAHER, 1986). Esse é um recurso didático composto por fichas quadradas, de mesmo tamanho e de três cores diferentes. A cor imprime às fichas valores distintos. Em seu modelo original, as fichas amarelas têm valor 1, as vermelhas, 10 e as fichas azuis têm valor 100.

Operar com o sistema de numeração decimal exige saber relacionar o valor dos algarismos que compõem um número (valor absoluto) com o valor da posição que os mesmos ocupam nesse número (valor relativo). Assim, o valor absoluto do algarismo 3 no número 138 é 3 e seu valor relativo é 30, pois está ocupando a posição das dezenas no número. O dinheiro chinês auxilia no entendimento dessa relação, já que o valor relativo dos algarismos é dado pela cor, aspecto que as crianças prestam mais atenção, em detrimento da posição, segundo Carraher (1986). Já o valor absoluto é identificado pela quantidade de fichas de uma cor.

O trabalho pedagógico com esse material estabelece que a quantia 342, por exemplo, deva ser representada por nove notas: três notas de 100, quatro de 10 e duas notas de 1. Ou seja, apresentar uma determinada quantia de *dinheiro* exige que a aluna ou o aluno articule a quantidade de notas ao valor de cada nota. E para escrever o número 342 é necessário escrever o algarismo 3 na posição das centenas, o algarismo 4 na posição das dezenas e o 2 na posição das unidades. Para evitar que a criança-escolar represente, por exemplo, 24 *reais* com 24 notas de 1, o trabalho com o dinheiro chinês inicia com nove fichas de cada cor, exigindo, assim, a necessidade de combinar notas de cores diferentes e, portanto, de valores também diferentes. Porém isso significa que, para começar o manuseio com esse recurso didático, a criança lida com uma quantia de *dinheiro* que chega a 999 *reais*. O que pode nos fazer pensar que as crianças, cujas educadoras escolhem tal material concreto, ao aprenderem sobre o sistema de numeração decimal, ao mesmo tempo, estão aprendendo também modos de lidar com dinheiro – e com muito dinheiro –, a partir dos problemas matemáticos formulados e dos materiais utilizados.

O dinheiro não aparece na educação matemática somente como um material didático; ele também é um conteúdo escolar. O sistema monetário é uma temática sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que faz parte de um dos quatro blocos de conteúdos matemáticos¹⁹ estudados no 1º e 2º Ciclos²⁰ do Ensino Fundamental. Nos chamados conteúdos conceituais e procedimentais do bloco de conteúdos *grandezas e medidas* para o 1º ciclo, aparece como conteúdo o “Reconhecimento de cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores” (idem, p. 48) e, para o 2º ciclo, a “Utilização do sistema monetário brasileiro em situações-problema” (idem, p. 57).

Desse modo, o dinheiro faz-se presente nos livros didáticos de Matemática utilizados pelas crianças, desde as bem pequenas, com seis anos. O dinheiro, sob o nome de sistema monetário, está escrito nos sumários dos livros. Como contexto de problemas para aprender a contar, as quatro operações e as medidas, ele está misturado entre as páginas dos livros. Como encarte, colorido, está nos anexos dos livros para ser recortado e manipulado. Assim, o dinheiro transita de várias formas nesse artefato pedagógico tão próximo das crianças e das professoras.

Carmen Cecilia Schmitz (2004) afirma que a dependência do livro didático caracteriza a Matemática escolar praticada por professoras das séries iniciais. A autora examina a *segurança* e a *comodidade* que o livro didático dá às professoras, assim como a dúvida e a incerteza que nelas gera. Segurança para buscar exercícios de revisão e diferentes atividades; comodidade para apresentar um conteúdo novo, seguindo o modelo exposto pelo livro, que geralmente utiliza problemas; dúvida e incerteza no que diz respeito à “adequação do livro à realidade dos alunos” (2004, p. 400-401). Concordo com a afirmação da autora e, desse modo, assumo também o quão expandido está o uso de livros didáticos pelas profissionais citadas por Schmitz.

Assim, o percurso deste capítulo foi configurar um campo discursivo amplo da cultura de uma sociedade em que o consumo é incitado para movimentar a economia. Para ativar o consumo, recorre-se à popularização do crédito, produzindo como efeito endividamentos numa parte considerável da população. Surgem *experts* que colocam em ação o discurso da educação financeira, que fará parte de livros, reportagens e cartilhas, até chegar a livros paradidáticos e à literatura pedagógica. Concluo mostrando como fragmentos do

¹⁹ Os quatro blocos de conteúdos matemáticos para o primeiro segmento do Ensino Fundamental presentes nos PCNs são: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; e tratamento da informação.

²⁰ Na denominação adotada pelos PCNs, 1º ciclo refere-se à 1ª e à 2ª séries, e 2º ciclo, à 3ª e à 4ª séries.

discurso da educação financeira e seu elemento constituinte – o dinheiro –, travestidos de práticas matemáticas escolares sob vários formatos, adentram pelas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e tornam-se presentes nos processos de escolarização contemporâneos das crianças.

Ao trilhar esse percurso argumentativo, procurei construir e produzir sentido para as questões de pesquisa que busco discutir nesta tese. Reapresento-as:

Minha questão principal é:

1. Que pedagogias financeiras para a infância são produzidas na articulação do discurso da educação matemática com discursos do senso comum, instituindo modos de lidar com dinheiro para serem incorporados por crianças urbanas inseridas em processos de escolarização contemporâneos?

E tenho como desdobramentos:

2. Como os discursos da educação matemática interpelam essas crianças e participam de sua constituição de sujeitos educados financeiramente?

3. Como gênero atravessa e dimensiona essas pedagogias financeiras para a infância?

No capítulo seguinte, examino as temáticas e os conceitos que compõem o alicerce teórico que dá suporte às análises e aos argumentos desta tese.



2. INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada dos que nascem. A educação é a forma em que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa. (LARROSA, 1998a, p. 73 - grifos do autor).

Sinto-me convocada, com a linguagem poética de Larrosa, a pensar *respostas* para as criaturas que nascem e a produzir modos de *recepção* à chegada deles ao mundo, especificamente às escolas. Entretanto “respostas só têm sentido quando há perguntas a serem feitas. O problema da educação é exatamente este; o de estar muito mais preocupada com a produção de respostas do que com a necessidade de aprender a fazer perguntas” (MEYER, 2005a²¹).

Da mesma forma, sinto-me convocada porque tenho o compromisso social de formar profissionais responsáveis por receber esses novos seres que chegam às escolas, a suspeitar do mundo que se abre para acolhê-los e a interrogar a lógica da cultura que os hospedará. Deborah Britzman (1999, p. 107), ocupada com a educação, mais especificamente uma educação sexual socialmente relevante, usa a metáfora da casa. Escreve a autora que a “cultura não é uma casa ordenada e segura” e que “a cultura produz seu próprio conjunto de desigualdades ao longo das linhas do gênero, do *status* socioeconômico, das práticas sexuais, da idade, de conceitos de beleza, do poder e do corpo”. Assim, *fazer lugar, abrir espaço* para os seres que chegam nesta casa, estando ela em desordem, vivendo ela em tempos de incertezas e sendo produtora de desigualdades de várias marcas, é uma tarefa complexa para a qual precisamos estar preparadas.

Neste capítulo, apresento as interlocuções e escolhas teóricas que fiz para responder à convocação de Larrosa e para responder às interrogações da tese.

2.1 Sujeito infantil e dinâmicas familiares

“[...] Lamentamos informar que o sujeito da educação já não é mais o mesmo” (SILVA, 2000a, p. 13). “A subjetividade humana é [...] uma construção em ruínas” (idem, 2000b, p. 11). É com essas frases que Silva alerta-nos para não mais contarmos com esse

²¹ Durante a produção desta tese, muitas foram as orientações individuais com minha orientadora Dagmar Meyer, que, com sua permissão, foram gravadas e transcritas. O resultado dessas transcrições permitia-me, ao estudar, continuar refletindo sobre seus aportes e questionamentos às minhas produções escritas. Por vezes, sua forma de explicar era tão pertinente que considerava necessário citá-la. E para fazer jus à sua autoria, referencio tais citações com o nome da disciplina.

sujeito que é tido como centrado, uno, reflexivo, caracterizado como moderno, cartesiano, da filosofia da consciência, da metafísica. Esse sujeito é tido como *centrado* porque seria o centro e também a origem de suas ações. É tido como *uno* porque singular, não admitindo divisões nem contradições, porque possuiria um núcleo compacto, sem fragmentos nem fissuras, do qual emana seu pensar. É tido como *reflexivo* porque sua existência seria idêntica ao seu pensamento, porque seu “[...] eu coincide com o pensamento sobre si. O eu é aquilo que ele pensa que é: eu = eu” (Sandra CORAZZA; Tomaz TADEU²², 2003). O sujeito metafísico é racional. Sua existência é dada pela sua consciência “[...] de penetração unitária e total de *todos* os aspectos do mundo e da vida social” (SILVA, 1993, p. 130 – grifos do autor).

Estão em xeque, aqui, os pressupostos que dão sustentação a uma noção de sujeito moderno, racional, transcendente e universal. O sujeito é um efeito: da linguagem, do discurso, da gramática, de uma interpelação, da história (CORAZZA; TADEU, 2003). O sujeito é o produto de um trabalho de subjetivação e é constituído em práticas.

Estas práticas [...] podem ser encontradas em todas as culturas, de formas diferentes. [...] Elas operam por sob os códigos e regras do saber e do poder [...]. As práticas de si não são “inventadas” pelos indivíduos, mas constituem esquemas que eles encontram em sua cultura e que lhes são propostos, sugeridos, impostos pela sociedade e grupos sociais. [...] O sujeito não é uma unidade indivisível. (CORAZZA, 2001a, p. 60-62).

Foucault duplica o significado de sujeito, explicando que este é submetido/subjugado a “alguém pelo controle e pela dependência” e preso/dominado “à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (1995, p. 235). Assim, entenderei as crianças como indivíduos que estão submetidos de forma dupla e, não necessariamente, coincidente: a alguém ou a alguma coisa e a si mesmos. É essa dupla sujeição que as torna sujeitos. Os modos como culturalmente vêm sendo ensinadas, controladas e vigiadas durante sua infância, no trato com o dinheiro, têm como propósito produzi-las como sujeitos específicos, sujeitos *consumidores conscientes*, sujeitos *consumidores responsáveis*.

Entendo as crianças como sujeitos infantis que estão sendo produzidos em processos de subjetivação a partir de distintas práticas. Os sujeitos infantis fragmentam-se pelos diversos modos como são posicionados socialmente. Para além de um *crianças* universal e homogêneo, elas são sujeitos que, ao mesmo tempo em que se inserem em relações econômicas, se movimentam pelos pertencimentos de gênero, geração, etnia/raça, classe

²² As denominações Tomaz Tadeu da SILVA e Tomaz TADEU referem-se ao mesmo autor. Diferencio seu nome e sobrenome nas citações porque é assim que o autor se identifica em suas publicações a partir de 2003.

social, religião, dinâmicas familiares, processos de escolarização, entre outros. Esses pertencimentos atravessam o sujeito infantil, criando convergências, conflitos, harmonias, assimetrias. Como escreve Corazza (2001b, p. 97), uma aluna de escola pública é considerada “uma ‘linguajadora’ de muitas linguagens. Ocupante de múltiplas posições discursivas. Constituída por discursos, simultaneamente diferentes, e, às vezes, sobrepostos, ou conflitantes”.

Ao conceber as crianças do modo como vim mostrando, alio-me a Céli Pinto (1989, p. 25), que entende o sujeito “dotado de significação no interior da discursividade social”. A autora fundamenta-se no conceito de interpelação²³ de Louis Althusser para explicar que, quando um indivíduo identifica-se com um discurso, dele se torna sujeito.

Se no *mundo infantil* a interpelação parece uma *operação simples*, no *mundo adulto* a questão ganha outra dimensão: ao longo da vida o sujeito se depara com uma multiplicidade de discursos e, na medida em que é interpelado por um, não é interpelado por outros. [...] O processo interpelativo no interior de uma sociedade se constitui na luta por construção de sujeitos. (PINTO, 1989, p. 28 - grifos meus).

Embora a autora auxilie a entender os meandros do processo interpelativo, sugiro, a partir de seu argumento, que a interpelação no *mundo infantil* não parece ser uma *operação simples*. Mais adiante, argumento que o mundo infantil e o mundo adulto compõem uma zona borrada, estão cada vez mais imiscuídos. Os discursos que circulam em um aparecem também em outro, interpelando sujeitos de modos semelhantes. As crianças não estão em contato apenas com discursos a elas endereçados.

Ruth Sabat (1999a), ao examinar anúncios publicitários, afirma que, embora os produtos sejam vendidos para aqueles e aquelas que podem adquiri-los, os anúncios desses produtos distribuem-se indistintamente (Everardo ROCHA *apud* SABAT, 1999a). Quem não compra os produtos divulgados, consome os anúncios, já que são belos esteticamente e encantam por diversos atributos interessadamente lá colocados. Em analogia com o pensar da autora, os discursos dirigidos especificamente ao público adulto podem interpelar, atingir o público infantil, e vice-versa. Profissionais da educação, mães, pais e parentes adultos podem identificar-se com as enunciações do discurso da educação matemática presentes nos livros didáticos direcionados para as crianças que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e deles podem tornar-se sujeitos.

²³ Althusser vincula interpelação com ideologia, afirmando que “ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ‘recruta’ sujeitos entre indivíduos (ela recruta todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (ela transforma todos) pela operação muito precisa que eu chamei de interpelação” (ALTHUSSER *apud* PINTO, 1989, p. 27).

Nesse sentido, o sujeito infantil contemporâneo edifica-se em espaços cujas delimitações são fragilmente definidas. Vivemos em um tempo que ora demarca nitidamente uma fronteira entre espaços adultos e espaços infantis, ora anula tal separação. Instâncias sociais deste tempo ora interdita meninos e meninas de cruzar essa linha divisória, ora incitam-nos a transpô-la, ora fazem-nos oscilar entre um espaço e outro ou ainda a viver a ambiguidade de estar na zona borrada em que parece ter se transformado esse traço demarcatório.

“Isso é coisa de gente grande!” Meninas e meninos de nossa cultura escutam frequentemente essa expressão quando desejamos reafirmar que o assunto diz respeito exclusivamente às pessoas adultas. Situações financeiras ou assuntos sobre dinheiro constituem uma dessas temáticas de interesse só para “gente grande”. Dinheiro é algo comumente colocado no âmbito da vida dos adultos. Abrir contas bancárias individuais ou realizar compras a prazo só são permitidas para pessoas adultas, apresentando comprovantes de seus rendimentos financeiros. Trabalho remunerado só é permitido a adultos. O trabalho assalariado de crianças²⁴ é proibido por lei no Brasil. Essas práticas sociais relacionadas à lida com dinheiro são interditas às crianças.

Ao mesmo tempo, existem instâncias sociais que estimulam, aguçam, levam as crianças a pensar em dinheiro, a querer ter dinheiro, a necessitar de dinheiro. As crianças são objetos de estudo do mercado, que as coloca em sua mira. O mercado deseja as crianças, necessita delas e as seduz. Paco Underhill (1999, p. 131), com uma linguagem que, para mim, é sarcástica, como se fosse o “capitalismo” expressa, dirigindo-se às crianças:

Você não tem mais de ficar à margem do mercado global só por ter um metro de altura, não ter renda da qual se vangloriar e não ter permissão para atravessar a rua sem a mãe. Você é uma força econômica, agora e no futuro, e é isso o que conta.

As crianças, situadas na categoria de consumidores ávidos por produtos novos, são utilizadas como chamariz para introduzir esses novos produtos nas famílias. Suas características são esquadrihadas e utilizadas para extrair o máximo de proveito nos negócios. De acordo com Joël Brée (1995), há vários estudos mostrando que, nos lares onde

²⁴ Sigo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que adverte para um cuidado necessário em relação ao termo *trabalho infantil*. “Infantil é um adjetivo que denota aquilo que é próprio ou adequado à infância: cantigas infantis, roupa infantil, comportamento infantil. Não existe trabalho que possa ser chamado de infantil, porque o trabalho não é uma atividade própria ou adequada a crianças e jovens adolescentes que vivem no século XXI” (DIEESE, 2001, p. 170). No contexto dessa citação, trabalho é significado como uma atividade da qual depende a sobrevivência de quem a executa, e não como “parte da socialização da criança, e como tal, um modo de inclusão social”.

vivem crianças, a quantidade de aparelhos de DVD e de assinaturas dos canais de TV fechada é, mais ou menos, duas vezes superior à dos lares com famílias sem crianças.

O setor de serviços também está de olhos abertos em direção ao público infantil. Mesmo sendo “coisa de gente grande”, cada vez mais cedo é possível abrir contas bancárias com a autorização de pais e mães. Mesmo que essa operação traga pouca rentabilidade para os bancos em curto prazo, trata-se de “não perder a ocasião de assegurar sua futura clientela em idade tão prematura” (BRÉE, 1995, p. 20).

O interesse de profissionais de marketing por estudos que tragam informações sobre o consumo infantil objetiva melhorar a eficácia de suas ações. O mercado tem um triplo interesse nas crianças. Primeiro, devido às somas financeiras que resultam das compras de produtos direcionados às crianças, como balas, brinquedos, DVD's, CD's e revistas de histórias em quadrinhos. Segundo, para garantir futuros/as consumidores/as adultos/as e criar fidelidade a marcas e a pontos de vendas. Terceiro, pelo poder de prescrição que as crianças exercem sobre pessoas adultas da família. As crianças são alvos quando se deseja atingir pais e mães, visto que estes/as tendem a, cada vez mais, escutar as prescrições das primeiras (idem, *ibidem*).

A infância, em nossa cultura, é discursivamente representada como um polo separado da idade adulta, como um outro da adultez. Mas, ao mesmo tempo, esses polos são aproximados, são indiferenciados, são sobrepostos por vários mecanismos sociais. A invenção da adolescência, com o prolongamento do tempo de permanência na escola, na opinião de Brée (idem, p.23), “substituiu esse vaivém que coincidia muitas vezes com o descobrimento do mundo do trabalho por um *continuum* que começa a partir da primeira infância e torna a entrada na vida adulta em algo muito mais impreciso”. Tal fato produziu um gradual desaparecimento de uma suposta separação que demarcava o mundo da infância e o dos adultos.

Jane Felipe (2006, p. 207) argumenta a favor desse borramento de fronteiras em relação às práticas sexuais:

Não se trata de resgatar uma infância com aura de pureza e ingenuidade que ficou para trás, mas talvez seja produtivo nos perguntarmos: quais os mecanismos que têm propiciado um certo apagamento de fronteiras entre idade adulta, juventude e infância? Será que as marcas, antes tão bem delimitadas entre essas faixas etárias, e consequentemente as práticas – inclusive as sexuais – permitidas para cada uma delas, estão sendo cada vez mais borradas? Quais são, afinal, as fronteiras?

Neil Postman (2005), de forma mais radical, argumenta em direção ao desaparecimento da infância, relacionando-o com o que ele chamou de saturação eletrônica. A

partir de fragmentos do desenvolvimento da telecomunicação e do significado social da primeira mensagem codificada eletricamente, o autor afirma que o dispor de meios de comunicação cujas velocidades elétricas ultrapassavam a dos sentidos do ser humano, provocou, em vez de uma extensão desses sentidos, uma negação deles. A possibilidade de comunicação tão veloz entre populações de partes distantes do mundo mudou o caráter da informação. Se antes a informação era pessoal e regional, depois da invenção do telégrafo, passou a ser impessoal e global.

O que o telégrafo fez foi criar um mundo de informação anônima, descontextualizada. [...] Quando o telégrafo nos deu notícia vinda de parte nenhuma, também a deu num volume sem precedente [...]. Notícia vinda de parte nenhuma significa notícia vinda de toda a parte, a respeito de tudo e em nenhuma ordem particular. (POSTMAN, 2005, p. 85).

Os efeitos da instauração do telégrafo foram outras invenções para a comunicação elétrica que surgiram no período de 1850 a 1950, como a prensa rotativa, a máquina fotográfica, o telefone, o toca-discos, o cinema, o rádio e a televisão. Especificamente, a televisão é considerada como o artefato que registrou “o advento simultâneo das revoluções elétrica e gráfica”. Além disso, “é na televisão, portanto, que podemos ver com mais clareza como e por que a base histórica de uma linha divisória entre infância e idade adulta vem sendo inequivocamente corroída” (POSTMAN, 2005, p. 89).

O telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podem ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua seqüência, e as circunstâncias em que seria vivenciada. (POSTMAN, 2005, p. 86).

Se o telégrafo iniciou esse processo, a televisão deu-lhe continuidade e o intensificou. Felipe (2006) menciona as novas tecnologias, como o computador e a internet, como objetos que disponibilizam novas práticas e interesses. Na perspectiva de Postman (2005), se antes as crianças recebiam as informações aos bocados, respeitando uma seqüência, devido a uma suposta necessidade cognitiva – a partir de verdades criadas por um discurso psicológico – contemporaneamente aprendem sobre a vida de forma desordenada. “O efeito mais óbvio e geral desta situação é eliminar a exclusividade do conhecimento mundano e, portanto, eliminar uma das principais diferenças entre a infância e a idade adulta” (2005, p. 98).

A *kindercultura*, conceito desenvolvido por Shirley Steinberg (1997), traz outros elementos para entender o momento atual da infância. A *kindercultura* é entendida como uma pedagogia do prazer, criada pelas grandes corporações empresariais, como McDonald's e Disney. Seus produtos – revistas, brinquedos, anúncios, *video games*, livros, programas de

televisão, jornais, atividades esportivas, contos de fada, entre outros – estão implicados na saturação da mídia. Esses produtos têm características pedagógicas e seguem uma agenda interessada comercialmente, pois,

quando os fabricantes de imaginação da Disney injetam seus ensinamentos no mundo do sonho das crianças, as fronteiras entre entretenimento, educação e comércio se tornam cada vez menos distintas. Não há nada de opaco na TV ou nos filmes infantis – mensagens claras estão sendo transmitidas a nossas crianças, com a intenção de inculcar crenças e estimular ações particulares, as quais coincidem com os melhores interesses daqueles que as produzem. (STEINBERG, 1997, p. 113-114).

Steinberg evidencia o caráter empresarial da *kindercultura*, sobretudo pela forma como o prazer é produzido para as crianças. Diz ela que, “se o poder se expressasse sempre ‘dizendo não’ aos desejos das crianças, teria pouca autoridade perante elas” (idem, ibidem, p. 109). A cumplicidade entre infância e cultura popular, espaço mais amplo em que a *kindercultura* se aloja, faz com que a cultura popular dê às crianças “experiências emocionais intensas, que provavelmente não serão igualadas em qualquer outra fase de suas vidas” (1997, p. 109), inquieta-se a autora. É possível concordar com ela quanto ao vigor das experiências a que as crianças são expostas, principalmente pelo acesso fácil à televisão. Como escreve Postman (2005, p. 98):

A televisão [...] é uma tecnologia com entrada franca, para a qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. [...] Quando falamos, sempre podemos sussurrar para que as crianças não ouçam. Ou podemos usar palavras que elas não compreendam. Mas a televisão não pode sussurrar, e suas imagens são concretas e auto-explicativas. As crianças vêem tudo o que ela mostra.

Mas como analisar mais densamente os efeitos da *kindercultura* e da exposição das crianças à televisão sem tratá-las como sujeitos inocentes e vulneráveis às mensagens dessa cultura popular? Poderia pensar esses efeitos trazendo um argumento de Joe Kincheloe (2001). O autor utiliza a expressão *esquecidos em casa*, fazendo alusão ao título do filme *Esqueceram de mim* para afirmar que pais e mães, pela necessidade de trabalhar fora de casa, têm deixado suas crianças sozinhas, responsáveis pela casa e por elas mesmas. Poderia pensar que crianças sozinhas em casa entram em contato, também sozinhas, com a cultura popular; sozinhas processam, refletem e aprendem sobre o mundo. Porém abandono tal argumento, pois ele está atravessado por uma intenção de inculcar os problemas da infância na *família desestruturada* ou na *ausência materna*, além de se atribuir à TV, de forma unívoca e generalizada, a característica de ser perniciosa para a educação de crianças.

Um dos efeitos da *kindercultura* é a produção de uma criança sabida, esperta, uma *criança sabe-tudo* (STEINBERG, 1997). Trata-se de um sujeito infantil que provoca movimentos distintos nos exercícios de poder entre adultos e crianças no interior da família.

Brée (1995), ocupado em analisar os fatores que geram uma atenção singular que o mercado dispensa para as crianças, também menciona certo espaço diferenciado que as crianças estão ocupando em suas famílias. Ao contrário de um lugar de obediência e silêncio infantil em relação a adultos, atualmente dá-se às crianças um estatuto de “membro que tem voz e voto e com o qual se dialoga” (idem, p. 23). Esse espaço mais ampliado para opinar, aliado a um saber ao qual as crianças estão tendo acesso e dele se apropriando, provoca a pensar uma autossuficiência, em determinados domínios, das crianças em relação aos adultos, principalmente às mães.

1ª ENTREVISTA COM ARTUR (19-ABR., P. 2):

H – Para quem tu achas que é mais fácil pedir dinheiro e te darem?

A – Eu acho que o meu pai.

H – Por que tu achas que para o pai é mais fácil?

A – É porque a minha mãe, [...] ela não joga vídeo *game*, né? Então ela não sabe o jogo, então ela não ajuda muito. Porque se a gente não gostar, ela vai ter que sair pra trocar.

H – Teu pai joga vídeo *game*?

A – Arrã.

O fato da mãe de ARTUR não jogar *video game* faz com que o menino a considere como a que *não sabe o jogo*, a que *não ajuda muito* e a que vai comprar errado, além de não compreender seus pedidos de dinheiro. O pai do menino é posicionado de modo distinto. Como joga *video game*, podemos deduzir como afirmativas as seguintes implicações: sabe o jogo, ajuda nas compras, compra os *games* certos e entende melhor seus pedidos de dinheiro.

Na mesma direção desse argumento, Mariano Narodowski (1998) sustenta que as crianças e suas infâncias não habitam mais um lugar de não-saber. Para o autor, a maioria das crianças que conhecemos está entre a infância hiper-realizada, da realidade virtual “harmônica e equilibrada”, e a infância des-realizada, da realidade real “violenta e marginal”. A infância hiper-realizada é a infância da era tecnológica, do virtual. São as crianças que vivem seus dias em contato com a internet, escolhendo intempestivamente dezenas de canais da TV a cabo, exercitando sua coordenação motora nos *video games* e operando o – até guiando os adultos no – manejo de diversos aparelhos eletrônicos. A infância des-realizada seria a infância independente e autônoma, que vive na rua à noite e desde muito cedo trabalha e reconstrói códigos que lhe dão certa autonomia cultural.

Das 27 crianças que participaram da investigação, 17 possuíam televisões em seus quartos, três já tiveram e duas em breve iriam ter. O *video game* está presente em suas vidas de modos diferentes: já o possuem, planejam comprá-los ou visitam as *lan-houses* para usá-los e para ter acesso aos jogos eletrônicos.

Kincheloe (2001, p. 74) menciona a saturação da mídia como implicada ativamente nesse saber adquirido pelas crianças. Ele apresenta a ideia de que essa “mídia onipresente produz uma hiper-realidade que reposiciona o real como algo não mais simplesmente dado, mas artificialmente reproduzido como real” e impulsiona a proliferação infinita de significados.

Entretanto também podemos pensar que variadas e múltiplas dinâmicas familiares, podem, de alguma maneira, estar produzindo efeitos nas infâncias contemporâneas. Quando se escuta uma criança afirmar que ganhou um presente da “(...) mãe do marido da minha vó”, é necessário concentrar-se e pensar um pouco: por que o marido da avó não é o avô? Por que a bisavó não é a “mãe do marido da vó”? De fato, é necessário que pensemos esses indivíduos como pessoas diferentes. Só serão as mesmas pessoas num formato específico de família: a família nuclear. Talvez o mais oportuno seja abandonar os adjetivos, não mais pensar em formatos fixos e variar a linguagem. Talvez tenhamos que aprender a conviver com famílias sem contorno, fluidas. Famílias alargadas ou encolhidas, que se espicham para o lado do pai ou se esticam para o lado da mãe, que se derramam por várias casas, que vazam para a rua, prisões, casas de repouso, que fluem por mais de três gerações, que se fecham em apenas uma, que escoam na direção de empregos distantes e muitas outras possibilidades.

Entre as crianças da pesquisa, 15 viviam ou só com suas mães ou só com seus pais, que desfizeram suas uniões conjugais ou, como no caso de duas mães, cujos maridos faleceram. Essas crianças, em suas relações familiares, têm convivido com maridos ou mulheres; namorados ou namoradas de suas mães ou pais, assim como as famílias dessas pessoas envolvidas afetivamente com seus responsáveis.

Steinberg (1997, p. 100) apresenta a informação que “filhos de pais divorciados [...] estão três vezes mais sujeitos a sofrer dificuldades emocionais e comportamentais do que crianças criadas em lares em que pai e mãe biológicos estão presentes”. Trazendo essa afirmação para o contexto brasileiro – em que o número de separações judiciais e divórcios, entre 1993 e 2003, aumentou 17,8% e 44%, respectivamente, e a proporção de casais com filhos e filhas menores de idade, nas separações judiciais, foi de 61,9% e, nos divórcios, de 45,3% (IBGE, 2004) –, podemos chegar à conclusão apressada de que há um grande número de crianças brasileiras com enormes chances de sofrerem problemas emocionais e de comportamento. Esses arranjos familiares *desfeitos*, com possibilidades de causarem distúrbios em crianças, comumente são nomeados, nos espaços educacionais, de *famílias desestruturadas*. Em relação a essa suposta desestrutura, Claudia Fonseca (1999a, p. 257) questiona-se: “De que ‘estrutura’ estamos falando quando falamos com tanta desenvoltura da

família ‘desestruturada’?’” A autora propõe uma descolonização do pensamento científico, sugerindo que não sejam importados modelos familiares de outros contextos.

Com esse cuidado, ela traça algumas características em relação às famílias brasileiras que abrigam as infâncias contemporâneas. Algumas dessas características são semelhantes às de outros países do mundo ocidental. Uma delas é o prolongamento da expectativa de vida, que está fazendo com que pais, mães, filhos e filhas convivam na mesma residência por mais tempo. Breé (1995), em concordância com Fonseca, acrescenta que aquela família de filhos, filhas, pais, mães, avôs, avós e outros parentes morando na mesma casa, existente na cultura ocidental européia contemporânea, desapareceu, fragmentou-se. Atualmente, pais, mães, filhos e filhas são os que vivem juntos, havendo um distanciamento geográfico em relação aos outros membros familiares. Essa fragmentação familiar vai fazer com que avós e outros membros da família sejam mais indulgentes com as crianças e lhes presenteiem muito mais que seus pais e suas mães. O autor menciona os re-casamentos e des-casamentos, também apontados por Fonseca, para dizer que “não seria nada estranho que uma criança possa receber brinquedos de quatro pais e oito avós” (idem, *ibidem*, p. 23).

A partir do ponto de vista das crianças, as desuniões e uniões, facilmente reconhecidas, legalizadas e cada vez mais comuns e aceitas socialmente, estimulam o convívio com as companheiras de seus pais, os companheiros de suas mães e descendentes de ambos. Ou seja, além da possibilidade de crianças conviverem com irmãos ou irmãs unilaterais, também coabitam com filhos ou filhas das mulheres e dos homens que vivem conjugalmente com seus pais e suas mães. Crianças, nos dias atuais, já convivem com a separação conjugal de suas avós com seus avôs, assim como um re-casamento nessa geração.

Fonseca, baseando-se em outros estudos sobre tipologias de famílias brasileiras, afirma que “o importante dessas recentes contribuições é o reconhecimento de que, numa mesma sociedade complexa, podem coexistir diversas configurações familiares – cada uma com sua lógica interna” (FONSECA, 1999a, p. 261). A pesquisadora menciona seu trabalho com grupos populares brasileiros, em que identificou práticas específicas de cuidado das crianças em diversas dinâmicas familiares.

Entre outras práticas, vem à tona a “circulação de crianças”, prática histórica segundo a qual os jovens gaúchos das camadas populares transitam entre as casas de diversas “mães”: genetriz, madrinha, avó ou mãe de criação. Na maioria de casos observados, essa prática não é vista pelos pais biológicos como “abandono” e não é vivida como tal pelas próprias crianças. (FONSECA, 1999a, p. 269).

O conceito de circulação de crianças é abordado sob outro enfoque por Maria Angelica Motta-Maués (2004), quando afirma que tal movimentação não é um apanágio de

famílias de camadas sociais de baixa renda. Ao comentar sobre as camadas médias urbanas, a autora pergunta-se:

Não é mesmo isso que acontece na vida das crianças das camadas médias, particularmente (mas não apenas) aquelas cujos pais desfizeram – e, às vezes, refizeram, até mais de uma vez – seus casamentos? Não estão elas (as crianças), alternada e permanentemente, na casa da mãe, na casa do pai e nas muitas outras que [...] existem conforme os arranjos familiares que forem atualizados? E não partilham, assim, também, suas vidas com esses vários espaços de convívio? (MOTTA-MAUÉS, 2004, p. 441-442).

A circulação de crianças, esse vaivém, seja nas famílias das camadas médias urbanas, seja nas famílias das camadas de baixa renda, provoca uma ampliação no circuito de socialização do qual as crianças participam. Elas passam a conviver com um conjunto familiar que se estende em direção dos familiares da mulher e do homem que atualmente vivem conjugalmente com seu pai e sua mãe, assim como também aumenta em direção de parentes de irmãs ou irmãos unilaterais.

MARTIM (Apêndice H, p. 228), participante da pesquisa, transitava durante o dia por três casas diferentes. Ele vivia com sua mãe, Paula, e seu atual marido, Cláudio. Isis, a pequena filha de um casamento anterior de Cláudio, passava os finais de semana em sua casa, tinha inclusive, um quarto só para ela no apartamento em que MARTIM vivia. De manhã, quando sua mãe saía para trabalhar, deixava-o na casa de sua avó paterna, onde vivia também o pai dele. Depois do almoço, ele ia de transporte escolar para o colégio. Após as aulas, seguia até a casa de sua avó materna. Sua mãe e Cláudio, ao retornarem do trabalho, buscavam-no e ele retornava ao seu lar. Essa era a movimentação diária de MARTIM, por duas casas, além da dele. Mas, visitando ou convivendo com parentes, ele circulava e conhecia bem outros cinco agrupamentos familiares.

Foi MARTIM que me disse, no dia seguinte ao seu aniversário e mostrando-me a camiseta que estava usando: “Ganhei da mãe do marido da minha vó”. “Como assim, MARTIM?”, perguntei eu. “Assim, ó: o marido da minha vó, a vó Bia, é o Juca. Aí o Juca tem uma mãe, a vó Carla. Foi a mãe do Juca que me deu o presente. A vó Carla”.

Bia, a vó materna de MARTIM, era viúva e casou-se novamente. Dessa segunda união conjugal nasceram um filho e uma filha, que durante a pesquisa tinham 16 e 20 anos, respectivamente. A mãe de MARTIM era filha do primeiro casamento de Bia e tinha 30 anos. A mãe de Bia, bisavó materna de MARTIM, ainda vivia e o menino a chamava de vó Olinda. Assim, pelo lado materno, MARTIM convivia com quatro agrupamentos familiares: a família da avó Bia; a família do Juca, esposo da avó; a família da bisavó Olinda; e a família de

Cláudio, o marido de sua mãe. Pelo lado paterno, o menino conviva com duas famílias: a família da avó Joana e a família da companheira de seu pai.

Contudo há exemplos diferentes. PATRICIA (Apêncide H, p. 229) não conheceu seu pai. Ela vivia com sua mãe e convivia com a família de sua avó materna. Menina e mãe perderam o contato com a família do pai de PATRICIA. Assim, pode-se pensar que as configurações familiares das crianças são diferenciadas e que, dependendo de seus arranjos, elas circulam por muitos ou poucos agrupamentos familiares e a eles estão ligadas de formas distintas.

A noção de família nuclear tem sido problematizada por diferentes estudos e movimentos sociais, como afirmam Meyer e colaboradoras (2008a), tendo como efeitos a incorporação de conceitos de família “bastante abrangentes e produtivos” nos diferentes programas e políticas públicas, que têm sido objetos de estudo das pesquisadoras. As referências a termos e expressões como *gênero e geração, obrigações recíprocas mútuas*²⁵ (MEYER et al., 2008a) e *peçoas não necessariamente de sexos opostos*²⁶ fazem-nos pensar o quanto tem sido disputada e diferentemente significada a noção de família. Essa luta pela significação, entre outros aspectos, segue na direção de considerar outros modos possíveis de organização familiar que, em seu interior, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos podem ser posicionados em outras práticas que não as hegemônica e socialmente atribuídas a tais sujeitos.

Ainda nos estudos mencionados (idem, ibidem), é apontada “uma grande instabilidade dos vínculos conjugais” nas famílias. Além da família tipo nuclear, tais pesquisas identificam que

a família monoparental – centrada na figura materna – aparece nestes contextos como sendo uma formação familiar típica; em segundo lugar aparece a família composta por mães, filhos de vários pais e “padrastos rotativos” e aparece também a família alargada que conta com a presença e colaboração de outros parentes, muitas vezes consangüíneos e vinculados à mãe. De forma importante nossas observações apontaram a recorrência de “famílias de mulheres” e, nessas famílias, as redes de solidariedade se configuram repetidamente entre mães e filhas, sogras, irmãs etc. (MEYER et al., 2008a, p. 9 - grifos meus).

²⁵ “Família é um núcleo afetivo, cujos membros se vinculam por laços consangüíneos, de aliança ou de afinidade, onde os vínculos circunscrevem obrigações recíprocas e mútuas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero” (Guia PNAS *apud* MEYER et al., 2008a, p. 8) é o conceito com que a Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério de Desenvolvimento Social utiliza ao implementar o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF).

²⁶ Família pode ser entendida “como um grupo autônomo de pessoas não necessariamente de sexos opostos, vinculados através da luta pela sobrevivência, afetividade, solidariedade e convivência estreita” (Rio Grande do Sul *apud* MEYER, 2008a, p. 7) é um dos conceitos que embasa o Programa Família Cidadã, do Governo do Estado do RS, implementado na gestão 1999-2002 (Governo de Olívio Dutra), mas mantido na gestão seguinte (Governo de Germano Rigotto).

Ao contrário de mulheres-mães com filhos de vários pais, desde outro ponto de vista, centrando-me nas crianças da pesquisa, minha investigação permite afirmar que há também homens-pais com filhos e filhas de várias mulheres, de outras relações conjugais vividas (Apêndice 8 – Configuração familiar de LEANDRO, p. 223). Observo, todavia, que tanto homens-pais como mulheres-mães por vezes não vivem com os filhos de relações conjugais anteriores. Porém há uma predominância de homens-pais que deixam suas filhas ou filhos vivendo com as parceiras das quais já se separaram.

Trabalhar com o conceito de sujeito, especificamente, sujeito infantil inserido nessas diversas culturas familiares, ajuda-me a discutir os modos como esses indivíduos são constituídos e constituem-se em meninos e meninas que aprendem a lidar com dinheiro. Sendo os sujeitos infantis efeitos de discursos, a seguir examino com mais vagar tal conceito.

2.2 Discursos e relações de gênero

Há mais de uma década, são produzidos no Programa de Pós-Graduação de Faculdade de Educação da UFRGS, teses, artigos científicos e livros apoiados na teorização foucaultiana (MEYER, 2000; SILVA, 1999b; Alfredo José VEIGA-NETO, 1995; Rosa Maria FISCHER, 1996). Em tais trabalhos, há definições e discussões sobre o conceito de discurso e outros relacionados a ele, como enunciado, para citar apenas um. Dessa forma, examinarei o conceito de discurso, a partir dos escritos de Foucault, nos aspectos que me serão úteis e também a partir de outras autoras e autores que dele se utilizaram.

Aprende-se com Foucault, a complexidade de se ter definições precisas e definitivas. É arriscado indicar definitivamente o que é cada conceito. Tenho compreendido, com o auxílio de Meyer (2005a), que esse é um risco vivido com qualquer designação, pois a perspectiva teórica que adotamos “trabalha com a provisoriedade da linguagem”. Não há definições seguras, bem delimitadas, incontestáveis. É com esse espírito que prossigo neste capítulo.

Foucault indica, em uma definição já clássica e muito mencionada, “não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (1997, p. 56). Seguindo o autor, Fischer escreve que discurso é “o conjunto de enunciados de um determinado campo de saber, os quais sempre existem como prática” (2001b, p. 84). Pinto define discurso como o local em que as práticas sociais se materializam na linguagem (1989,

p. 19). Assim, destaco nessas definições a dimensão prática dos discursos. Os discursos são práticas. Eles criam, prescrevem, orientam práticas muito concretas e cotidianas.

Na intersecção de discursos ou de fragmentos de discursos de diversos campos de saber, isto é, na discursividade sobre a relação das crianças com o dinheiro em nossa cultura, a mesada é um elemento importante que é recomendado, desejado, reclamado em lugares diferentes, em tempos diferentes. Penso a mesada aqui como uma prática cultural que ganha significação no interior de discursos ou no intercruzamento deles. Discursos como o da educação financeira e da psicologia, em intersecção com o da educação matemática e do senso comum, dão existência e produzem essa prática, nomeando de mesada a uma determinada quantia de dinheiro, dada por adultos às crianças de seu âmbito familiar.

Discursos irrompem em várias enunciações dispersas, acenando para determinadas atualizações dessa prática cultural da mesada. Janusz Korczak, em seu livro *Quando eu voltar a ser criança*, escrito em 1925 e reeditado várias vezes, cria um personagem que já tinha sido adulto e se torna criança pela magia de um gnomo e que reclama por uma mesada.

– Preciso de dinheiro para comprar cartolina.
 – Cartolina outra vez? Você comprou outro dia.
 Uma observação como esta machuca. Acham que eu comi a cartolina? O adulto tem seu dinheiro próprio, pode comprar aquilo de que precisa. Já a criança vive de favor. Tem que esperar um momento de bom humor dos pais, caso contrário arrisca-se a ouvir o que não quer. *Toda criança deveria receber uma mesada*, para saber o que tem, para aprender como gastar e não ficar sem nada. (KORCZAK, 1981, p. 142 - grifos meus).

Numa coleção chamada *O mundo da criança*, que se propõe a orientar mães na educação de seus filhos e filhas, há uma recomendação muito explícita que parece responder ao personagem da história de Korczak:

O aprender a usar tal instrumento [dinheiro], é preciso que a criança tenha o seu próprio dinheiro sem peias ou determinações que o regulam. Somente quando tem liberdade para gastá-lo como lhe apraz, toma real interesse em dispendê-lo de forma a que lhe proporcione a maior satisfação possível. Além disso, somente quando o dinheiro é sua verdadeira propriedade sentirá responsabilidade pelo que faz dele. (Sidonie GRUENBERG, 1949, p. 215).

Quando perguntei às meninas e aos meninos que participaram da pesquisa se as crianças precisavam de dinheiro, elas, de certo modo, tornaram-se sujeitos desse discurso.

4ª ATIVIDADE DE TERÇA-FEIRA (3-MAI.) - APÊNDICE E, P. 205:

ROBERTA: Sim, porque a gente precisa ter o nosso dinheiro. A gente tem que comprar algumas coisas ela tem seu dinheiro e daí a gente não pede para seus pais.

LEANDRO: Sim, porque nós precisamos aprender a mexer com dinheiro.

RODRIGO: Sim, porque quando nós crianças precisamos comprar alguma coisa, nós vamos comprar e ela que é a mãe não fica sabendo.

Essas irrupções de enunciações diversas em meio a uma história de literatura infantil, em meio a orientações a mães e no interior de uma opinião de crianças, fazem-me concordar em tratar os discursos como uma população de acontecimentos discursivos dispersos no tempo e no espaço, como indica Foucault (1997). Analisar discursos é realizar um procedimento em que se renuncia à busca da aparição de um acontecimento verdadeiro, tão recuado na cronologia que os começos não seriam mais que recomeços. Proceder à análise do discurso é, de certa forma,

estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. (FOUCAULT, 1997, p. 28).

Há uma ênfase em suspender formas prévias de continuidade, e isso instiga-nos a renunciar e abandonar unidades. Mas o termo *suspender* é certo, pois não se trata de negá-las definitivamente. Essa renúncia e esse abandono são temporários. É um movimento que se faz para

mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas. (FOUCAULT, 1997, p. 29).

Analisar discursos é, então, levar a cabo a operação de descrição de acontecimentos discursivos. Essa descrição é feita perseguindo a questão “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” ou “que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?”. Os enunciados compõem os discursos e estão intimamente ligados a eles. Fischer sustenta que “em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault refere-se ao enunciado” (2001a, p. 201).

Foucault escreve que enunciado é um acontecimento, porém “um acontecimento estranho”, pois mesmo estando ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, também cria para si uma existência que subsiste numa memória ou na materialidade dos objetos que contêm qualquer forma de registros; pois ainda sendo “único como todo acontecimento, [...] está aberto à repetição, à transformação, à reativação”; pois, embora estando ligado às “situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas”, está ligado também “segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (1997, p. 32). Fischer (2001a) dá destaque ao enunciado como uma “função que ‘atravessa’ a linguagem”. Assim, analisar os discursos da Educação Matemática, por exemplo, seria pensar como determinado enunciado – identificado a partir do exame do

corpus – é dito, “como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 1997, p.31-32). Nesta investigação, estarei interessada, a partir de minhas questões de pesquisa, em dois discursos centralmente: o discurso do senso comum²⁷ e o discurso da educação matemática.

Discurso do senso comum, como assim o denomina Pinto (1989), é constituído por fragmentos de uma multiplicidade de outros, dos quais perde o vínculo. Nesse sentido, não se articula a nenhum outro, de forma central, que tenha como pretensão construir uma visão de mundo única e total e possui uma circulação ampla e ramificada no interior dos grupos populacionais. Essa ramificação produz efeitos na forma como o discurso do senso comum “flutua na intrincada teia discursiva” (idem, *ibidem*), dando sentido aos modos de viver a cotidianidade das populações.

As qualidades descritas anteriormente dão ao discurso do senso comum um caráter de fluidez, e é nessa fluidez que está sua força, pois ele transita por toda parte. Pinto (1989, p. 45) ratifica que é também nessa fluidez que se encontra a fragilidade de tal discurso. O senso comum não é, enquanto discurso, institucionalizado, não tendo um local privilegiado de enunciação e sujeitos com autoridade para enunciá-lo, a não ser em âmbitos restritos. Ou seja, por essas características, o discurso do senso comum apresenta-se fracionado, engendrado por porções de muitos outros discursos, o que muitas vezes o faz ser conflitante, “sem que isso lhe tire sua força e sua presença” (idem, p. 45). E um dos discursos do qual o senso comum vai abastecer-se será o científico que, em seu interior, ocupa um lugar de autoridade do conhecimento.

²⁷ Para o pensamento moderno, senso comum é o “conjunto de opiniões, idéias e concepções que, prevalecendo em um determinado contexto social, se impõem como naturais e necessárias, não evocando geralmente reflexões ou questionamentos” (Houaiss, 2002). Marilena Chaui (1995) explica que senso comum é uma expressão utilizada na filosofia para designar um conhecimento que se ao conhecimento científico nos aspectos que caracteriza a ambos, dos quais mencionarei três dos dez que a autora cita. Ao senso comum é atribuído um caráter a) subjetivo, sendo expresso a partir de sentimentos e opiniões individuais; b) qualitativo, havendo julgamentos baseados em adjetivos; c) heterogêneos, referindo-se a fatos definidos como diferentes. Ao conhecimento científico é atribuído características a) de objetividade; procurando “estruturas universais e necessárias”; b) quantitativas, buscando medidas e padrões que avaliem fatos ou objetos que parecem ser diferentes; c) de homogeneidade, investigando leis gerais que provocam fenômenos (idem, p. 248-250). Nesse sentido, à denominação senso comum é atribuída uma hierarquização frente ao conhecimento científico. Este último teria uma valoração maior do que o primeiro. Antonio Gramsci (1978, p. 35), em um de seus livros, pergunta-se: “Em que reside, exatamente, o valor do que se costuma chamar “senso comum” ou “bom senso”? [...] O “senso comum” não podia deixar de ser exaltado nos séculos XVII e XVIII, quando houve uma reação ao princípio de autoridade representado pela Bíblia e por Aristóteles: descobriu-se, com efeito, que no “senso comum” existia uma certa dose de “experimentalismo” e de observação direta da realidade, ainda que empírica e limitada. Também hoje, em casos similares, tem-se o mesmo julgamento sobre o valor do senso comum, se bem que a situação tenha se modificado e que o “senso comum” atual seja muito mais limitado em seus valor intrínseco”. A expressão senso comum articulada ao conceito de discurso, assim como Pinto (1989) a utiliza, não traz esse sentido mencionado por Chaui e Gramsci.

Um discurso que entremeia o discurso do senso comum, entre outros, é o discurso psicológico que tem desfrutado de um lugar preponderante e ativo na constituição da infância contemporânea. A Psicologia do Desenvolvimento compõe-se a partir de um conjunto de asserções de verdade que possuem uma especificidade histórica (WALKERDINE, 1998). Entretanto essas verdades não são a única forma, nem o necessário modo de compreender as crianças (idem, ibidem). Não existe um objeto *real* ao qual podemos chamar de “criança em desenvolvimento”, argumenta Walkerdine, mesmo vendo as mudanças das crianças à medida que crescem. Também inexistem conjuntos de assertivas descrevendo esse objeto de modo distorcido, “pela simples razão de que é a própria Psicologia do Desenvolvimento que produz a forma particular de desenvolvimento naturalizado das capacidades como seu objeto” (idem, ibidem, p. 167).

O discurso psicológico, ao tornar o desenvolvimento infantil um objeto de estudo, de observação e de monitoramento, fracionou a criança em várias etapas, em diversos estágios normalizados e naturalizados em direção à racionalidade. Assim,

considerando os estágios de desenvolvimento biológico da criança como fixos e imutáveis, professores, psicólogos, assistentes sociais e a comunidade em geral viam e julgavam a criança através de uma classificação de desenvolvimento fictícia. As crianças que não “atingiam o padrão” seriam relegadas ao grupo de baixa expectativa e desempenho. As que “alcançavam a meta” descobririam que privilégio econômico e racial seria confundido com capacidade. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 12).

Nesse sentido, o conhecimento é naturalizado e biologizado como uma capacidade e uma competência individual, e sua dimensão social é preterida, excluída (WALKERDINE, 1998). Uma sequência normalizada de um desenvolvimento que progride em direção a uma suposta racionalidade adulta é tomada como referência por *experts* posicionados no lugar de prescrever para mães, pais e profissionais da educação o que é adequado e conveniente para o crescimento sadio de uma criança. Particularmente, como mostrei no capítulo inicial, profissionais do campo psicológico determinam também como ensinar as crianças a ganhar, gastar e poupar dinheiro. As prescrições e determinações são apoiadas em faixas etárias, em fases que fragmentam as crianças.

Até os sete anos: a criança não tem noção de quanto vale o dinheiro e não saberá como gastar [...]. Dos oito aos 12 anos: é quando a criança aprende a administrar o que ganha [...]. Acima dos 12 anos: na adolescência fica difícil controlar os gastos [...]. (BURKHARDT, 2003).

As etapas do desenvolvimento cognitivo da criança também fundamentam o discurso do marketing, que passa a melhor persuadir o consumidor infantil, pois utiliza essas informações sobre quando as crianças se tornariam capazes de diferenciar cores, avaliar e

comparar as marcas de produto, reconhecer e verbalizar nomes de marcas (Nicolas MONTIGNEAUX, 2003). Pesquisas sobre o desenvolvimento das ideias econômicas e sobre os conceitos ligados ao uso do dinheiro na infância (Barrie GUNTER; Adrian FURNHAM, 1998), de igual forma, são realizadas conforme a noção piagetiana do avanço cognitivo infantil.

Assim, há um conjunto de discursos que em algumas de suas enunciações convergem e se reforçam e, em outros momentos, a partir de outras posições de sujeitos que os enunciam, divergem ou conflitam. Esse conjunto discursivo, ao interpelar um indivíduo, acaba por constituí-lo num sujeito da cultura, com muitas e variadas marcas: seja a de pertencer a um agrupamento familiar considerado *desestruturado*, seja a marca do gênero. O sujeito infantil é um sujeito generificado.

Já dá para ver, doutora? É uma guria ou um guri? Ao responder a esta pergunta, numa sala de ultrassonografia, a médica, a partir de algo que um monitor deixa ver, uma saliência ou uma entrância, sentencia: *É guria!* Ou: *É guri!* Então, antes mesmo de nascer, inicia-se um processo de produção de uma menina ou de um menino que crescerá e se tornará mulher ou homem, não respectivamente²⁸, vivendo um processo que “não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2003, p. 13).

Meyer (2004, p. 52), ao definir de forma ampla seu entendimento de educação, descreve-a “como um conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura”. Esses processos agem sobre os indivíduos, imiscuindo-se por entre relações sociais, e educam-nos de forma não intencional ou intencionalmente. Ocorre de forma não intencional quando o processo não tem propósito educativo *stricto sensu* e contempla o que em outras abordagens é chamado de socialização. É intencional quando este é o propósito explícito de tal processo. Esses processos são constituídos por um conjunto de linguagens, valores, representações, atitudes, comportamentos; alguns estimulados, incitados, valorizados, outros vetados, constrangidos, desprezados. Esse conjunto de aspectos articulados e em ação veicula, modifica e produz conhecimentos. E produz também sujeitos de gênero.

Uma entre tantas práticas que pode iniciar esse processo pode ser a compra de roupas, que se diferenciam, pois não nascerá uma criança e, sim, uma menina ou menino.

²⁸ Aqui estou considerando a possibilidade das intervenções cirúrgicas de alteração de sexo e conseqüentemente viver outro gênero.

Serão roupas cor-de-rosa, azuis, verdes com babados, amarelas com gravatas. Roupas compradas talvez a partir da incitação de propagandas, como as da marca Tip Top (SABAT, 1999). Nestes anúncios publicitários, para a roupa de um menino, há uma mensagem – *Grandes decisões. Por enquanto ele precisa de Tip Top* – acima da imagem de um menino, risonho, com gel no cabelo arrebitado, sentado sobre a mesa de um sóbrio escritório, com computador próximo e com um carrinho de brinquedo nas mãos. Noutro anúncio, abaixo da inscrição *Futura mamãe. Por enquanto ela só precisa de Tip Top*, está uma menina, séria, com um penteado de uma mulher adulta, num cenário vazio, puxando um carrinho de bebê de brinquedo, com uma boneca. Ambas as crianças têm cerca de dois anos. Nesses anúncios, inscritos em uma cultura que reitera determinados discursos e não outros, escreve Sabat (ibidem), há modos de viver, há comportamentos sendo ensinados, tanto para um como para a outra. Ambos “têm seus espaços delimitados, seus caminhos traçados, suas identidades configuradas” (idem, ibidem): *grandes decisões* para o menino; *futura mamãe* para a menina.

Há artefatos culturais, como revistas, que sugerem modos distintos de decorar os quartos, como pesquisou Claudia Santos (2004). Para os bebês masculinos, cores brancas, azul, tons pastéis nas paredes com desenhos de personagens andando de *skates*, saltando de paraquedas, subindo em árvores ou simplesmente bolas, aviões e helicópteros. Para as bebês femininas, cores brancas, rosas, amarelas, lilases, entre outras, para as paredes com decorações de muitas bonecas, regando flores, rodeadas de borboletas ou com avental segurando um pacote, garfo e colher, e ainda desenhos com varais e roupas penduradas.

As crianças brincam, e há brinquedos direcionados para meninas e outros para os meninos. Aqueles que tratam de esportes, movimentação, força física, concentração e o raciocínio lógico têm fotografia de meninos em suas caixas. Os brinquedos que tratam do espaço do doméstico, do cuidado com as bonecas, como se bebês fossem, e do cultivo da beleza, são predominantemente rosas e têm meninas em suas embalagens (FELIPE, 1999). Assim, os brinquedos e as brincadeiras estão imersos nas manifestações da cultura, produzem e impõem significados nos modos de viver das crianças, estando “comprometido[s] ativamente na construção dos processos identitários dos sujeitos infantis” (Maria Isabel BUJES, 2000).

Quando as crianças chegam às instituições de educação infantil, há determinadas formas de organizar o espaço social da sala de aula: quem senta na frente, quem senta próximo da professora, quem senta atrás, quem senta na fileira mais distante da mesa da professora, quem senta com quem. Daniela Auad (2006) afirma que as relações de gênero são, dentre outras, importantes organizadoras do espaço da sala de aula escolar. Os meninos tidos

como inquietos e bagunceiros, ocupam espaços próximos da professora e fazem duplas com as meninas, consideradas como mais silenciosas e mais caprichosas. Assim, escreve a autora, os meninos ficam estabilizados em seus comportamentos e as meninas tornam-se auxiliares pedagógicas.

Desejo mostrar que a confecção de roupas, o fazer anúncios publicitários das mesmas, as sugestões de decoração e pinturas para as paredes de quartos, a produção de brinquedos e a localização de cada criança nas salas de aulas escolares são práticas convergentes para uma construção cultural e social de gênero; práticas que vão transformando a criança, antes declarada como guria ou como guri, em sujeitos que socialmente serão distinguidos e percebidos como tais. Ou seja, ser um sujeito masculino ou feminino não se trata de uma determinação biológica, mas de uma construção social. Há processos, práticas, discursos, artefatos que, de forma insistente, sutil e intensa, participam dessa construção (LOURO, 1998; MEYER, 2003). É dessa forma que significo construção social e o conceito de gênero. Como enfatiza Silva (1999b), não se trata de qualquer construção social; são construções que têm na linguagem – práticas e atos linguísticos – o início e o fim desse processo de criação social. E, seguindo a clássica definição de Joan Scott de que “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p.86), é possível notar nos processos antes apresentados delimitações e hierarquizações que posicionam meninas e meninos de forma distinta, deixando rastros da significação das relações de poder.

A movimentação discursiva densa e a multiplicidade de dinâmicas familiares que interpela e acolhe o sujeito infantil, em articulação com as marcas de gênero que o constituem, vão compor o que chamo de pedagogias financeiras para a infância, conceito que desenvolvo a seguir e nos demais capítulos.

2.3 Pedagogias Financeiras para a Infância

É usual relacionar pedagogia com escola, com professora, com sala de aula, com estudantes. Entretanto é inusitado relacionar pedagogia com televisão, com filmes, com anúncios publicitários. Mas, ao concordar que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (Henry GIROUX; Peter MCLAREN, 1995a, p. 144), pode-se entender que há uma pedagogia em ação naqueles espaços sociais. Programas de televisão, filmes e anúncios publicitários são artefatos culturais que incorporam um conjunto de conhecimentos. Ao interagir com eles, os sujeitos apreendem determinados comportamentos,

atitudes, valores, constituindo modos de ser e de viver. Há uma dupla e não coincidente produção de conhecimentos: de um lado por quem produz tais artefatos e, de outro, por quem os consome. Nessa direção, Giroux e McLaren reconhecem o caráter produtivo de uma pedagogia, produzindo conhecimentos e subjetividades (idem, ibidem).

O processo pedagógico que “se ajusta ao nosso desejo, apreende nossa imaginação e edifica nossa percepção” produz uma aprendizagem cultural que compõe a constituição de sujeitos, escrevem Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14-15). Esse processo de transmitir e produzir comportamentos, atitudes, valores, modos de significar determinados objetos, que não se limita apenas ao interior de uma instituição escolar, é chamado, pela autora e pelo autor, de pedagogia cultural.

Giroux, defendendo uma agenda dos Estudos Culturais para as faculdades de Educação, argumenta que “pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (1995b, p. 87). Uma pedagogia é uma produção de significados e de verdades, e, nesse processo, naturaliza os próprios significados que produz e, também, as estruturas sociais e as formações culturais que agem diretamente no reforço e na difusão dessa prática de significação (GIROUX; MCLAREN, 1995a). Giroux contesta a noção de pedagogia como um conjunto de habilidades neutras, reduzindo-se ao domínio de técnicas e metodologias (1995b, p. 87 e 100).

Instâncias sociais, como a mídia visual, são lugares que, ao criarem seus artefatos culturais, como revistas em quadrinhos, por exemplo, engendram processos de significação que hierarquizam marcas sociais de sexualidade, gênero, raça/cor, configuração familiar, entre tantas outras, que nos tornam sujeitos. Nesse processo, há relações de poder que operam com representações de diferentes aspectos dos modos culturais de viver e dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, muitos trabalhos apoiados nos Estudos Culturais têm tido como foco analisar diferentes artefatos produzidos na cultura e exibir quais aprendizagens estão sendo reiteradas, quais significados culturais estão sendo reforçados, entendendo esse processo como uma pedagogia cultural. Foram analisados, por exemplo, desenhos animados produzidos pela Disney (Claudia RAEL, 2002; SABAT, 2003; Eunice KINDEL, 2003), filmes de Hollywood (Anderson CORRÊA, 2007; Eli FABRIS, 2005), programas de televisão (Cristiane FENSTERSEIFER, 2005; Rosângela SOARES, 2005), anúncios publicitários (Marise AMARAL, 1997; SABAT, 1999b) e revistas dirigidas ao público feminino (Maria Simone SCHWENGBER, 2006; Sandra ANDRADE, 2002). Esses trabalhos investigativos, todos produzidos em diversas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, desarticulam e desenredam as tramas das histórias narradas nesses

artefatos e evidenciam significados ali naturalizados, assim como mostram fissuras nas significações tidas como hegemônicas. Essas pesquisas tomam como objeto de estudo um conjunto de conhecimentos materializados em artefatos culturais e nomeiam essas pedagogias culturais de *pedagogias da sexualidade, pedagogias da publicidade, pedagogias do corpo*.

Ainda, Letícia de Freitas (2006), em seu trabalho investigativo, utiliza-se da expressão *pedagogia do gauchismo* para nomear um conjunto de práticas e sentimentos que reforçam e atualizam o ser gaúcho fora do Rio Grande do Sul, numa situação de diáspora, como escreve a autora. Usar a indumentária da bombacha e do vestido de prenda, manter ou criar o hábito de tomar chimarrão, comemorar nas instituições escolares datas relativas ao Estado, como o 20 de setembro²⁹, frequentar com regularidade o Centro de Tradições Gaúchas, cultivar uma saudade e a possível volta à terra natal são algumas das práticas que, segundo Freitas, compõem a pedagogia do gauchismo e que recrudescem a identidade regional de ser gaúcho ou gaúcha. A autora reitera:

A pedagogia do gauchismo se apresenta de várias formas desde manifestações mais discretas, como a visibilidade de alguns elementos, simbólicos do gauchismo, sobretudo a presença do chimarrão em lojas e em instituições comerciais como bancos e lojas – até a presença de todo o aparato gauchista dentro da escola da região. (FREITAS, 2006, p. 107).

Assim como Freitas, identificarei um conjunto de práticas culturais para examinar uma pedagogia cultural específica. Chamo de *pedagogias financeiras* ao conjunto de mecanismos e estratégias sociais e culturais orientados diretamente às crianças e que se propõem a ensinar-lhes a prática de lidar com o dinheiro. Com a expressão *lidar com dinheiro*, indico dois grupos de ações. Um grupo envolve a manipulação física de notas e moedas de nosso sistema monetário ou outros objetos³⁰ que substituem as mesmas para algum fim; ou seja, a criança precisa ter o dinheiro em suas mãos para ser sujeito desse exercício financeiro. As práticas ligadas a esse grupo podem ser condensadas com os seguintes verbos: conseguir, gastar e guardar. O outro grupo congrega ações que envolvem dinheiro, mas não se precisa tê-lo em mãos para levá-las a cabo; isto é, são ações muito concretas em seus significados para as crianças, mas abstratas em termos materiais. Incluo nesse grupo as

²⁹ O dia 20 de setembro é feriado no Estado do Rio Grande do Sul, pois nessa data, em 1835, iniciou a chamada Guerra dos Farrapos ou Revolução Farroupilha. Com essa denominação, ficou conhecida a revolução ou guerra regional, de caráter republicano, contra o governo imperial do Brasil.

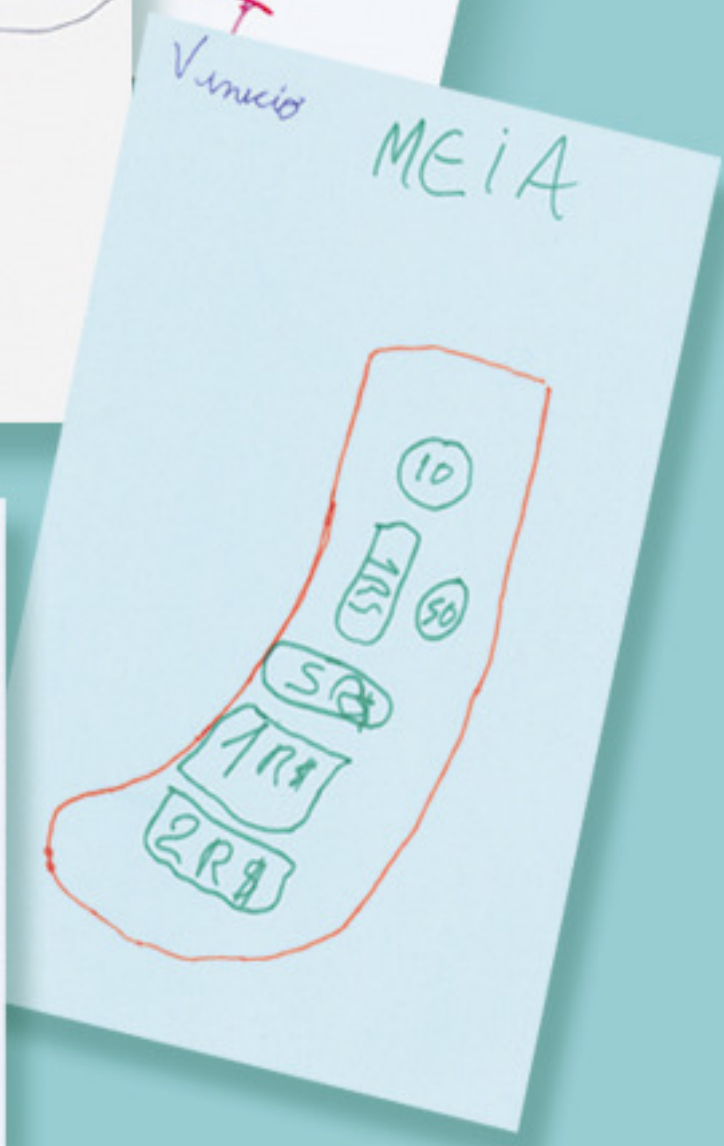
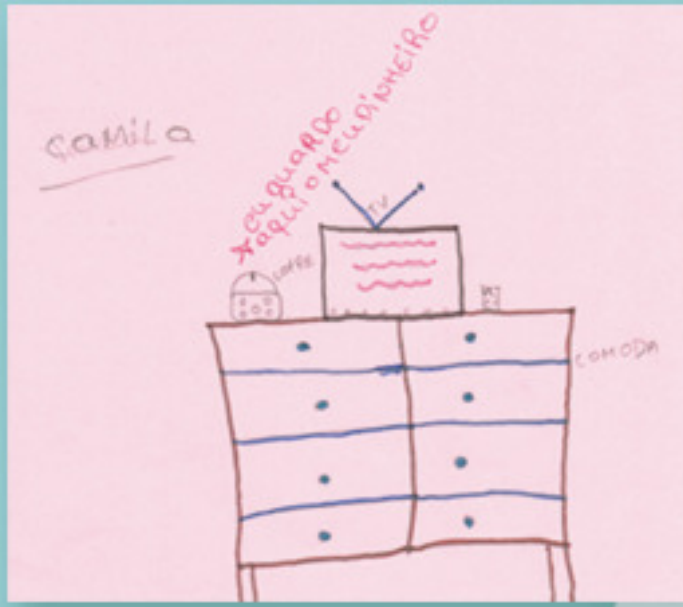
³⁰ Esses objetos são cartões de débito, cartões de crédito, cheques, vales transporte, fichas de passagem escolar, entre outros. Ressalto que, em 2008, fichas de vale transporte, passagem escolar e outras que isentavam o pagamento do transporte público em Porto Alegre, passaram a ser substituídas por um cartão eletrônico, deixando de existir em julho de 2009.

práticas de planejar o que precisa ser comprado, acompanhar os gastos da família e perguntar, pesquisar e comparar preços.

Argumento que há pedagogias financeiras para a infância em funcionamento em quaisquer práticas sociais envolvendo, no mínimo, uma das ações anteriores. Essas práticas, ou são produzidas para as crianças tomarem conhecimento, ou são por elas vivenciadas. As pedagogias financeiras produzem aprendizagens nos sujeitos envolvidos, quer estes percebam, quer não, principalmente nos sujeitos crianças. Dessa maneira, as pedagogias financeiras para a infância são formas de educar as crianças a lidarem de determinados modos com o dinheiro. Nesse entendimento de educação, que engloba as pedagogias culturais em geral – e as pedagogias financeiras, em particular –, pode-se pensar que ela é um domínio em que nada está dado de antemão. É um espaço também de possibilidades, de criações.

Esse conjunto de aprendizagens incorporado por um indivíduo acaba por constituí-lo num sujeito educado financeiramente ou num sujeito financeiramente responsável.

No capítulo seguinte, descrevo como produzi e analisei os materiais empíricos, para examinar as pedagogias financeiras para a infância e para responder às questões de pesquisa.



3 VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS

No que diz respeito ao modo de efetivar a pesquisa, minha primeira decisão foi definir o lócus. Isso significou pensar no segmento da escolarização básica no qual faria a investigação, a escola, o ano e a turma. Meu trabalho no ensino universitário está diretamente comprometido com a formação de educadores e educadoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental, seja com crianças, com jovens ou com adultos. Assim, esse foi o segmento da Educação Básica que escolhi. Privilegiei uma turma da antiga 4ª série, pois há pressupostos pedagógicos assegurando que, durante esse período, as crianças têm a habilidade da escrita mais desenvolvida. Também, a partir de uma previsão de suas idades, pensei que operariam de modo mais intenso com dinheiro. Esses dois atributos – habilidade de escrita e operar com dinheiro – eram necessários para a construção de um dos materiais empíricos da pesquisa. Supus também que, dependendo dos recursos financeiros das famílias, é mais provável que uma criança cursando a 4ª série do Ensino Fundamental receba mesada, uma forma cultural de dispor quantias de dinheiro às crianças.

Realizei o trabalho de campo durante o ano letivo de 2006, junto a uma das escolas públicas estaduais de Porto Alegre com a qual a equipe de Práticas de Ensino das Séries Iniciais da Faculdade de Educação, da qual participo, tem trabalhado. A equipe conhecia esses espaços e seus modos de trabalho, a partir das visitas de acompanhamento aos grupos discentes em período de estágio. O coletivo docente das escolas conhecia nossa forma de orientar os estágios e a pedagogia neles implementada. Esse conhecimento mútuo convergia para um respeito e uma confiança entre as equipes. Minha intenção ao escolher uma entre essas escolas foi valer-me da familiaridade, do respeito e da confiança já adquiridos para potencializar o trabalho de campo.

Dentre as escolas com as quais já tinha trânsito, optei por uma específica, por três fatores, da qual omito o nome por questões de sigilo. O primeiro deles foi a participação de algumas professoras da escola em vários projetos de extensão que integrei e coordenei, o que indicava a aproximação que o corpo docente tinha com o trabalho da Faculdade de Educação, especialmente do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolarização Inicial (NEPEEI), ao qual pertencço.

O segundo fator teve relação com a localização do colégio. A escola situa-se no bairro Cidade Baixa, região central de Porto Alegre, o que lhe imprime a peculiaridade de nela estudarem crianças oriundas de diversos bairros de Porto Alegre. Essa característica relaciona-se com a prioridade que pais e mães têm em matricularem seus filhos e filhas em

escolas próximas aos seus locais de trabalho ou a caminho dos mesmos. Às vezes, são os avós, que cuidam das crianças em algum turno do dia, que moram nas proximidades da escola. Ainda outro motivo é que as famílias moravam no bairro do colégio, mas mudaram-se e as crianças acabaram não sendo transferidas.

Das 27 crianças participantes da pesquisa, 18 viviam em bairros próximos da escola, a saber: sete na Cidade Baixa, cinco no Menino Deus, cinco no Centro e um no Praia de Belas. As nove demais moravam nos bairros Vila Nova, Medianeira, Santa Teresa, Partenon (uma em cada bairro), Azenha (duas) e Lomba do Pinheiro (três). Essa singularidade permitiu-me o envolvimento com alunas e alunos cujas famílias viviam em locais bem diferentes da cidade e tinham poder aquisitivo variado.

O terceiro fator de minha escolha foi a proximidade da escola de minha residência. Pensei na economia de tempo e de custos financeiros na investigação. Poderia deslocar-me a pé, ocupando no máximo 20 minutos. Durante o trabalho de campo, percebi outros efeitos que me auxiliaram. Por morar no bairro da escola, conhecia as ruas do entorno e os estabelecimentos comerciais que as crianças mencionavam nas entrevistas. Também não era raro encontrar as crianças nas redondezas, com seus familiares ou apenas elas, brincando com as amigas vizinhas. Esse fator aproximou-me delas de um modo distinto e não planejado.

Tendo escolhido a escola, iniciei as tratativas a fim de obter o consentimento para realizar a investigação e definir a turma de crianças. Em duas conversas com a Diretora e a Orientadora da Escola e, posteriormente, com a professora, ficou decidido em qual das turmas de 4ª série da escola eu poderia realizar a pesquisa.

No encontro com Eliana, a professora responsável pela turma, enfatizei que o foco do trabalho de campo não era conhecer sua prática pedagógica, e sim, conviver com as crianças, estabelecendo uma relação de confiança, para desencadear a produção dos materiais empíricos pensados. A resposta de Eliana foi positiva. Combinamos que estaria em sala de aula nas terças, quartas e quintas-feiras, pois de acordo com ela, a turma agitava-se muito nas segundas e sextas-feiras. Marcamos o início de meu trabalho: 15 de março, dia da primeira reunião de pais³¹ daquele ano letivo. Após duas semanas de convivência com a turma,

³¹ Reunião de pais é uma expressão muito utilizada em ambientes escolares, a partir de um sentido atribuído à palavra *pais*, no qual se incluem, além dos pais propriamente ditos, as mães. Discordo de tal expressão por entender que em tais encontros comparecem pessoas adultas das famílias das crianças, que podem ser pais, mães, avós, avôs, irmãs e irmãos maiores, madrinhas, tias, entre outras. Pelo motivo que já argumentei, a respeito do quanto a linguagem constitui aquilo que pretende comunicar, adoto nesta tese a expressão *reunião de responsáveis*. Acrescento que *responsáveis* é um termo já utilizado nas instituições educacionais em avisos escritos para os adultos que cuidam das crianças. A partir daqui, também utilizo a palavra *pais* como o plural de pai e não como o casal de genitores, pai e mãe.

apresentei-lhe meu planejamento do trabalho de campo. Foi só nesse momento que consegui ter um domínio do mesmo e pensar a duração e a sequência das etapas do trabalho de campo e um cronograma (Apêndice A. p. 201).

Tendo a concordância de Eliana, encaminhei à direção dois ofícios. O primeiro, agradecendo a acolhida e entregando uma cópia de meu Projeto de Pesquisa, e o segundo, informando à direção o cronograma da pesquisa e como seria minha circulação na escola (Apêndices B e C, p. 202). Antes de continuar a relatar, analiticamente, minha inserção da sala de aula da turma 42, apresento as crianças dessa turma.

3.1 As crianças e o estar na escola

Sem saber de antemão se nos materiais empíricos produzidos pelas crianças apareceria algo que as comprometesse e que demandasse resguardá-las, iniciei o trabalho de campo decidida a não divulgar os seus nomes verdadeiros. Seguindo Sonia Kramer (2002), não considero adequado utilizar números, iniciais ou as primeiras letras de seus nomes. Abandono essas alternativas, pois, concordando com a autora, de alguma forma alteram “a forma da escrita do trabalho, por prejudicar a narração das histórias e interferir na transcrição e força dos diálogos entre as crianças” (KRAMER, 2002, p. 47). O texto perde o caráter de fluidez e adota um ritmo entrecortado. Cada nome apresentado com uma letra torna-se uma palavra impronunciável, gerando interrupções. Decidi então nomear as crianças com outro nome, escolhido por elas.

Ocupei um dia de campo para pedir às crianças que pensassem o nome que gostariam de ter na pesquisa. Por vezes, lhes dava uma indicação para pensar nesse nome: “Que nome tu gostarias de ter, se não te chamasses assim, como agora?”. Quando ainda não conseguia explicar-me bem, indagava diferente: “Diz-me um nome de que tu gostas?”. Como algumas crianças mencionaram nomes dos colegas amigos da turma, justificando que tinham admiração pelo colega, estabeleci a condição que não podia ser nome de ninguém da sala de aula. Dois meninos, no entanto, não me atenderam, apresentando como motivos que eram nomes de outras pessoas de quem gostavam muito. Aceitei.

Assim, uma a uma, foram dizendo-me um nome, algumas quase que instantaneamente, outras com um pouco de demora. Poucas faziam-me voltar depois. BRUNO justificou sua escolha: “Era o nome que o meu pai queria me pôr. Mas daí meu primo nasceu antes e botaram esse nome nele.” LEANDRO também era para ser o nome de outro menino,

mas pelo seu relato, sua mãe tinha um amigo “bebum” que sugeriu o nome atual dele. FLAVIKER³² foi um nome inventado pelo menino dizendo: “Eu acho bonito. Esse era o nome que eu queria que a minha mãe botasse no meu irmãozinho. Daí, ela não quis”. ROBERTA, LUPITA e SABRINA, segundo as meninas, eram nomes de que gostavam porque era dos Rebeldes³³. ARTUR, CARLOS e GABRIEL eram nomes de irmão e primos dos meninos. CAMILA, VINICIUS e MARTIM eram nomes de amiga e amigos das crianças. LEO respondeu à minha pergunta com um nome estranho para mim, dizendo que era o nome de um surfista famoso. “E como se escreve?”, perguntei. “Ah, não sei, sora. Acho que é assim...”, e escreveu no meu caderno de anotações *Qelis Leiter*³⁴. Não queres dizer outro nome que saibas como se escreve? Foi assim que surgiu LEO. LUIZA, JÚLIA, PEDRO, LARA, PRICILA, DANIEL, TIAGO, ALEX, MAITE, PATRICIA, ROZANA, RODRIGO, KATHLIN e CAROLINA³⁵ justificavam suas escolhas simplesmente dizendo: “Porque eu gosto, sora!”. A decisão de deixar as crianças escolherem o nome que queriam ter nesta pesquisa se constituiu em mais um procedimento para conhecer fragmentos de suas vidas. As demais crianças que mencionarei, além das pessoas adultas, como já adverti em uma nota anterior, terão nomes criados por mim.

Agora que as crianças já têm nomes, passo a apresentá-las. O grupo de crianças era conhecido na escola como “turma 42” ou “turma quatro dois”, isto é, da 4ª série e do turno da tarde. A composição da turma alterava-se seguidamente. A lista de presenças da professora tinha muitos nomes que não coincidiam com o grupo que diariamente se apresentava em sala de aula.

Com algumas crianças convivi muito pouco, pois saíram da escola. Enquanto me enturmava, ROZANA afastou-se do grupo e DANIEL e LEO nele entraram. ROZANA transferiu-se para uma escola do bairro Partenon, onde mora; LEO veio da turma 41, a 4ª série da manhã e DANIEL, de outra escola. Duas semanas depois, ROZANA retornou, dizendo que naquela escola tinha muita violência.

³² Esse nome incomum era pronunciado pelo menino com a sílaba tônica em FLA e o E da última sílaba aberto.

³³ Os Rebeldes era uma novela juvenil mexicana do canal SBT, cujos personagens principais, três moças e três rapazes eram também integrantes de uma banda juvenil musical.

³⁴ Fiquei com o nome *Qelis Leiter* na memória, aliado à referência de ser um surfista. Folheando a Revista Caras numa sala de espera de um consultório médico, encontrei uma reportagem sobre o namorado surfista da *top model* brasileira Gisele Bündchen, chamado Kelly Slater. Era o surfista do LEO.

³⁵ A grafia dos nomes é aquela escrita pelas crianças quando escreveram seus nomes de pesquisa num desenho que fizeram a meu pedido. São exceções LEO, que escreveu Leu, e KATHLIN que não sabia como escrever o nome escolhido. No caso de LEO, mudei a grafia para que a pronúncia não fosse igual à conjugação do verbo LER. No caso de KATHLIN, apresentei para ela algumas possibilidades de escrita do nome tais como: Catlin, Katlen, Kathlin e Kathlen, para ela optar.

Além das saídas e das entradas, existiram alterações temporárias. PEDRO, ROBERTA e LUPITA estiveram, não concomitantemente, aproximadamente um mês afastadas das aulas. PEDRO teve hepatite e as meninas tiveram fraturas na perna. Em meu último encontro com a turma, ainda houve nova mudança. PATRICIA e Janice trocaram de turno de estudo. PATRICIA foi para a turma 41 e Janice veio para a 42. Ainda veio para a turma o Joaquim³⁶.

Assim, numa tentativa de congelar a turma 42, tão inconstante e mutável, descrevo-a como um grupo de 27 crianças: 14 meninos e 13 meninas, nascidas nos anos de 1993, 1994, 1995 e 1996 e que, durante aquele ano letivo, completaram 13, 12, 11 e 10 anos, respectivamente. Apresento a turma “quatro dois” a partir de seus grupos afins, dos que ficavam mais próximos e que também se tornaram cambiantes ao longo do trabalho de campo.

LUIZA, MAITE, CAROLINA e ALEX sentavam-se próximos. CAROLINA e ALEX namoravam, segundo LUIZA. Era um grupo muito conversador e risonho. ALEX era um dos meninos que trazia bola de futebol para jogar no recreio. Às vezes, sua bola estava no campinho de futebol do pátio da escola e ele estava bem longe, junto com as três meninas. Ele usava gel para manter o corte moicano³⁷ de seu cabelo. MAITE, por vezes, era alvo de alguns comentários por parte de alguns meninos, que acreditavam que ela teria privilégios por sua mãe trabalhar na escola. Era raro as três meninas se juntarem a outras, mesmo quando alguma delas faltava. LUIZA e MAITE discutiam, às vezes, ficando seriamente bravas e demorando dois ou três dias para voltarem a conversar.

JÚLIA, SABRINA, PRICILA, LARA, LUPITA, PATRICIA e ROBERTA formavam um grupo grande de meninas que ocupava quase uma fila inteira da sala. Conversavam muito, sorriam, brincavam, corriam, copiavam, desenhavam, conferiam seus exercícios, disputavam a professora, riam de seus corpos porque não tinham seios e também brigavam e se separavam. PATRICIA e JÚLIA agrediram-se fisicamente num momento de pátio, porque, após confiarem seus segredos³⁸ uma à outra, estes se tornaram públicos. Depois foi a vez de JÚLIA e ROBERTA, segundo a Eliana por ciúmes entre as amigas. Mas, na grande parte do tempo, o grupo estava junto, unido.

³⁶ Soube do Joaquim, pois em um encontro com TIAGO e FLAVIKER, depois de terminado o ano letivo, perguntei se alguém da turma tinha reprovado. “Só o Joaquim, sora!”, responderam. “Joaquim?”, questionei. “Tu não conheceu ele. Ele veio depois!”

³⁷ Moicano é um corte de cabelo muito usado atualmente pelos meninos. O cabelo todo é bem curto e uma faixa de cabelo iniciando na frente e indo até a nuca fica mais comprida e, com gel, ela é mantida arrepiada para cima. Esse corte foi usado durante um tempo pelo jogador de futebol, o inglês David Beckham, que em 2006 era do time Real Madrid.

³⁸ Um segredo era ter tomado mamadeira até os oito anos; outro, era ter um padrinho gay.

A turma 42 tinha também um grupo grande de meninos que, ora sentavam nas últimas classes, ora espalhavam-se pela sala, ora ficavam juntos dois a dois. O grupo era composto por RODRIGO, VINICIO, FLAVIKER, PEDRO e LEANDRO. Eles iniciavam seu recreio indo ao refeitório para comer a merenda oferecida pela escola e terminavam-no suados de tanto jogar futebol e correr pelo pátio. Eram muito alegres e espertos, cantavam *rap* muito bem e várias vezes faziam Eliana rir de suas respostas ou comentários. Eles tinham uma brincadeira de se chamarem pelos nomes de suas mães. Quando escolhiam alguém para chatear, dependendo da paciência do ou da escolhida, a distração terminava com agressões e, nos casos mais graves, com a presença dos adultos responsáveis pelas crianças no dia seguinte. O grupo também se desentendia entre si, brigando fisicamente. Às vezes, quando um deles se sentia injustiçado por Eliana, baixava a cabeça na classe e chorava. Diferente do conjunto grande das meninas, esses meninos misturavam-se com as demais crianças da turma e transitavam bem tanto entre as meninas quanto entre os colegas.

CAMILA e KATHLIN eram inseparáveis. Em nenhum momento do trabalho de campo vi a dupla conversando com as outras meninas. Brincavam e falavam somente com o grupo de meninos. Estas eram as meninas da turma que tinham seus corpos já transformados pela puberdade. Já no fim de meu trabalho, começaram a se sentar junto com ROZANA, que vivia isolada na turma. ROZANA, no início de março, sentava-se com CAROLINA, mas depois de sua curta estada em outra escola, CAROLINA passou a ficar junto com outras colegas e ela ficou isolada. A dupla de CAMILA e KATHLIN, e, por vezes o trio, quando ROZANA a elas se juntava, era um grupo cuja conversa não se sobressaía na sala.

MARTIM e LEO sentavam-se próximos e, às vezes, recebiam a companhia de outros meninos. Talvez eu possa escrever, a partir de uma informação de Eliana, que LEO era o menino considerado mais bonito da turma para algumas das meninas.

BRUNO, DANIEL, ARTUR, CARLOS e GABRIEL eram meninos que alternavam entre se sentarem junto, separados ou com outras crianças. À exceção de CARLOS, eram pouco mencionados pela professora. Gostavam de ler, desenhar e colorir. CARLOS era inquieto e movimentava-se muito pela sala.

Nesta descrição, foi necessário censurar o componente quantitativo que me constitui como sujeito professora de Matemática. Numa primeira versão, havia muitos números: quantas crianças repetentes, quantas tinham 13 anos, quantas foram transferidas de outras escolas, quantas eram órfãs de pai, quantas moravam apenas com a mãe, quantas moravam apenas com o pai, quantas eram filhas ou filhas únicas, entre outras informações possíveis de serem quantificadas, tabuladas. Ao abdicar dessas informações quantitativas, abduco também

de descrever a turma a partir de seus arranjos familiares, que, sob um olhar “colonizador” (FONSECA, 1999a), prioriza um suposto e naturalizado formato familiar. Na medida em que essas informações e muitas outras que tenho dos 14 meninos e das 13 meninas da turma 42 tornarem-se úteis para a análise, apresentá-las-ei. É possível fazer isso, tanto por tudo o que as crianças contaram-me de si, de suas vidas, de suas famílias, quanto por tudo que pude registrar em meu caderno de anotações.

Retornando para minha inserção na sala de aula, entrei na turma, para meu primeiro dia de observação, como uma visita que chega, diz a que veio e se senta próxima aos da casa, querendo logo ficar à vontade. Falei rápido com a turma, dizendo meu nome, idade, profissão, a *escola* em que estudava e trabalhava, onde e com quem morava. Informei que estava ali para fazer um trabalho sobre o uso dinheiro. Perguntei se eles usavam dinheiro. Pipocaram dizeres: “Eu só gasto em porcarias”, “E se a gente for pobre?”, “Mas pobre até tem dinheiro!”. Quando contei minha idade, comentaram: “Bah, não parece”, “Quase a idade da minha mãe”, “A minha mãe tem 28 anos”, “E a minha tem...” e começaram a mencionar as idades de suas mães. Comuniquei que ficaria junto com a turma até maio: “Tu vai passar o meu aniversário aqui”, “Meu aniversário é primeiro de abril”, “E o meu é...” e lá começaram a falar de seus aniversários. Encerrei a conversa inicial e logo fui sentar-me, para não atrasar a aula da Eliana. Esse sentimento de não perturbar o trabalho da professora e do corpo docente da escola foi meu companheiro inicialmente.

Entender a observação participante, um dos procedimentos da pesquisa qualitativa, é de algum modo estar ciente de uma impossibilidade intrínseca a essa técnica: a investigadora não será “uma mosca na parede”, no sentido de tudo observar, sem ser observada e sem influenciar o ambiente em que se encontra (Ceres VITÓRIA; Daniela KNAUTH; Maria de Narareth HASSEN, 2000). Assim, precisei compreender que inevitavelmente mudaria a rotina daquela turma e que minha presença junto àquelas crianças também produziria efeitos nos materiais empíricos.

Após a breve conversa com a turma, sentei-me na primeira cadeira vazia que enxerguei e na qual não atrapalharia a visão de ninguém. O lugar escolhido estava entre as classes de um menino e uma menina e atrás de meninas. Abri meu caderno de anotações, rascunhei os comentários iniciais das crianças e parti para meu primeiro objetivo: conhecer o nome das crianças. Muito falantes, elas respondiam às minhas indagações e prolongavam suas respostas com diversos comentários. Numa de minhas primeiras movimentações na sala, aproximei-me de um menino que estava sério e sozinho. Diante de minhas perguntas, desandou a contar-me fatos de sua família (Apêndice H, p. 237).

MEU CADERNO DE ANOTAÇÕES (15-MAR.):

O filho do meu padrasto é ladrão e roubou no serviço e ficou sem trabalho. Eu morava na Cidade Baixa, mas agora minha mãe voltou com meu pai, e moro na Lomba do Pinheiro. O pai é zelador [...], sora. Venho para a escola com o ônibus Bom Sucesso. A gente compra as passagens com o Bolsa-Família, que é 15 reais. Dá prá comprar 40. Eu sinto saudades dos amigos de quando eu morava aqui. [...] Não estudo lá na Lomba, porque tem um vizinho que tá na 4ª série e não sabe multiplicar nem dividir.

As crianças mostraram-se solícitas e desinibidas. Tocou para o recreio. Eliana organizou duas filas no corredor, em frente à sala. Ambas as filas foram desorganizando-se à medida que se deslocavam. Precisávamos seguir em frente, pelo corredor, passando pela sala da Biblioteca, a qual tinha a porta sempre aberta, e logo dobrar à direita, chegando num saguão amplo, cuja parede lateral direita tinha, nessa ordem: a porta do banheiro feminino, um bebedouro, a porta do banheiro masculino e a porta de uma pequena sala onde permanecia a profissional responsável pela disciplina. Ao terminar essa parede, estava a escada, bastante larga, com dois lances. Após descer, chegamos ao saguão do térreo. À frente estava o pátio do recreio e, dobrando à esquerda, seguia-se para o refeitório. À direita estavam as salas da secretaria e da direção.

Ao chegar nesse saguão, já não havia mais fila. Algumas crianças ficaram pelos banheiros, poucas no bebedouro, outras correram e dispersaram-se no pátio, e um grupo pequeno caminhou para o refeitório, junto com a professora. Fui atrás da Eliana e dos remanescentes da turma que estavam com ela. Percorríamos o corredor cuja porta à direita dava para uma ampla sala com mesas grandes e bancos presos a elas. Era o refeitório. Nessa minha primeira incursão, tudo queria ver, tudo desejava saber e tudo ansiava anotar.

O turno da tarde iniciava às 13h30min e finalizava às 17h40min. O recreio acontecia das 15h às 15h20min. Naquele dia, às 18h30min seria a reunião com os responsáveis das crianças. A reunião ocorreu no ginásio de esportes da escola e o assunto central, pelo tempo destinado a ele, foi a greve geral dos profissionais da Educação Pública do Estado do Rio Grande do Sul, declarada no início daquele ano letivo. Assim a diretora pronunciou-se:

MEU CADERNO DE ANOTAÇÕES (15-MAR.):

A escola está parcialmente em greve. O CAT³⁹ está funcionando completo. Os professores não estão contrários à greve, mas acharam apropriado ficarem em aula e no momento oportuno participarão das Assembleias Gerais. A greve é por tempo indeterminado, mas esperamos que os nossos governantes nos atendam, que não só

³⁹ CAT significa Currículo por Atividades e é uma sigla comumente utilizada no vocabulário escolar para apontar as turmas dos quatro primeiros anos da escolarização. A organização curricular desses anos é por atividades e não por disciplinas, como nos anos finais.

olhem para nossos salários, mas também para as condições de trabalho que temos nas escolas.

A reunião finalizou com as pessoas responsáveis pelas crianças e jovens estudantes dirigindo-se ao encontro das professoras e dos professores. Aproximaram-se de Eliana o pai de ARTUR e a mãe de PRICILA. Após a conversa com Eliana, apresentei-me e expliquei alguns aspectos da pesquisa. Ambos a consideraram importante e permitiram, verbalmente, a participação das crianças. O pai de ARTUR ainda falou que o menino iria gostar muito: “Ele tem uma capacidade grande para negociar. Negocia tudo!”. Terminada a conversa, despedi-me de Eliana. Retornei para casa satisfeita com o resultado daquele intenso primeiro dia de trabalho de campo.

Nas tardes dos dias seguintes, dei continuidade ao trabalho de construir uma relação de confiança e respeito com as crianças, conhecendo-as, sabendo um pouco mais sobre suas vidas. Pretendia tornar-me parte da turma, não como uma criança a mais, nem como uma segunda professora, mas como uma pessoa que faria parte daquele ambiente e que teria funções determinadas. “É difícil conseguir que uma criança aceite um adulto como igual, embora seja possível que o tolere como membro de um grupo de crianças” (Robert BOGDAN; Sari BIKLEN, 1994, p. 126). Não era esse o meu desejo. Meu objetivo era delimitar bem minhas funções, como pesquisadora naquele espaço escolar. Mesmo as crianças me chamando de sora – denominação que gostava de escutar –, eu enfatizava que era uma professora diferente da Eliana. As permissões para sair da sala e mudar de lugar eram com ela. Quando a Eliana estava falando com a turma, eu interrompia qualquer conversa, sempre dizendo: “Agora temos que escutar, porque a sora⁴⁰ Eliana está falando”.

Mas não foi só uma familiarização com as crianças que ocorreu nesta etapa; foi também com o espaço onde elas estavam. Foi necessário apropriar-me dos territórios da escola, circular neles um pouco mais à vontade, sem sentir-me pertencente a eles, mas de alguma forma sendo um sujeito adulto em meio a crianças e jovens, o que me conferia alguma autoridade. Ileana Wenez (2005, p. 67) relata que passou a se questionar se, durante suas observações no pátio escolar ao longo do recreio, deveria ou não intervir, caso presenciasse situações entre as crianças consideradas por ela como violentas. Sua postura inicial foi intervir, pois como ela escreve: “Se alguém estivesse me observando, e eu não interferisse,

⁴⁰ Na tentativa de falar parecido às crianças, cheguei à sala de aula abreviando a palavra professora para *profi*, mas muito rápido percebi que minha linguagem era de uma alienígena. As crianças encurtam a palavra tirando o início dela, e não o final, como eu estava falando.

essa pessoa poderia me questionar: ‘o que você estão fazendo aqui?!’” (ibidem). A autora altera seu comportamento, posteriormente.

Depois de um tempo, optei por não intervir, e o que aconteceu foi que alguém apareceu detrás de mim para intervir e controlar a situação. Afinal de contas, minha função não era cuidar das crianças, embora eu fosse uma pessoa adulta. A não-intervenção permitia-me observar o desenvolvimento dos acontecimentos e lograr uma parceria maior com as crianças, já que eu não xingava, nem dizia que estava ‘errado’. Tudo isso possibilitou-me uma maior identificação afetiva. (WENETZ, 2005, p. 67-68).

Minha posição de sujeito pesquisadora e sujeito adulto-professora, no interior de uma escola, não se mostravam para mim tão delimitadas assim, de forma binária, ora uma, ora outra. Por vezes, essas posições mesclavam-se, alternavam-se. A posição de pesquisadora tomava conta quando estava ao lado de alguma ou algum profissional da escola. Mas quando estava entre as crianças, sem nenhum adulto por perto, a posição de professora fazia-me intervir em algumas situações de conflito, no pátio, durante o recreio.

Na sala de aula, criei um modo próprio de nela circular. Quando chegava à sala de aula, sentava entre as crianças, mais atrás do que à frente e perto das paredes, para não atrapalhar a visão do quadro. Muitas vezes, as mesas escolares estavam em filas duplas, outras vezes formando um semirretângulo. Na primeira formação, sempre ficava no fundo. Na segunda, conseguia estar junto às crianças sem tirar-lhes a visibilidade. À medida que ia conhecendo as crianças, mapeei as informações de cada uma delas. Após cada tarde de trabalho de campo, relia o meu caderno de anotações e planejava: “falta saber isto de tal criança”. Era essa necessidade de conversar com a criança em questão que fazia escolher uma classe para sentar.

Procurei fazer com que minha movimentação em sala de aula fosse o mais imperceptível possível. Deslocava-me pela parte de trás da sala, de preferência enquanto Eliana escrevia no quadro ou realizava outra atividade, evitando desviar sua atenção. Cochichava com as crianças, agachada ou ajoelhada junto a elas, quando percebia que já tinham finalizado a tarefa proposta. As conversas em tom baixo eram interrompidas a qualquer fala geral da Eliana, principalmente diante de um pedido de silêncio. Algumas vezes acontecia de alguém dizer: “Ué, onde está a sora?” “Estou aqui”, respondia Eliana. “Não! A sora Helena”. Então entre as crianças, eu levantava o braço e abanava. Ainda escutava algumas exclamações: “Bah, a gente não enxerga ela!”. “Parece que ela se esconde!”⁴¹. Era

⁴¹ No momento em que escrevi esta parte, em março de 2007, exatamente um ano depois de minha estada junto à turma 42, percebi que muitos desses episódios não foram registrados em meu caderno de anotações, mas ao mesmo tempo consigo descrevê-los e ver o sorriso das crianças, escutar suas vozes, ouvir suas exclamações,

exatamente esse meu objetivo, deslocar-me por entre a turma sem desviar a atenção delas. No entanto, com esses comentários, em voz alta, a fantasia de desejar passar despercebida esvaía-se.

Em meu deslocamento pela sala de aula ou pela escola, acompanhava-me um caderno. “Tu e teu caderninho!”, disse-me Eliana, antes de uma saída para o recreio. Esse comentário expressa como esse objeto começou a ser colado a mim, ou ainda, como a figura de pesquisadora se constituía, naquele ambiente, numa pessoa e *seu caderninho*. O *meu caderninho* era o que chamo aqui de *cadernos de anotações*, o qual guarda uma semelhança com o que se costuma denominar de *diário de campo*, nas pesquisas de cunho etnográfico.

Abandonei a denominação *diário de campo* por dois motivos. O primeiro é por um rigor com a linguagem. Entendo o *diário de campo* como um instrumento de pesquisa importante para a etnografia e essencial para profissionais da Antropologia. Ele constitui-se como aquele material que exige uma escrita com regularidade, e alguns autores sugerem que os registros sejam feitos em duas colunas, uma para as descrições e a outra para reflexões e comentários (Yves WINKIN, 1998, p. 138). O *diário de campo*, como escreve Winkin, tem três funções: uma catártica, outra empírica e a terceira reflexiva e analítica. Catártica porque tem um papel emotivo, porque nele seu dono descreve o que é privado, que só ele pode ler e reler, é onde, diz o autor, pode-se ser “escandalosamente racista”, fazendo alusão à acusação de racista feita a Malinowski quando da publicação de um de seus *diários de campo*. Função empírica, pois se escreverá tudo o que chama a atenção no campo observado. E, finalmente, função reflexiva e analítica, pois a releitura regular e as novas anotações a partir do que a releitura provoca deverão ocorrer e estar registradas no *diário de campo* (idem, p. 138-139).

Nessa direção, evitei chamar meu caderno de anotações de *diário de campo*, pois esse material empírico que construí não ocupa, dentre outros materiais empíricos que compõem esta investigação, esse lugar tão central quanto um *diário de campo* ocupa numa etnografia. Também preciso afirmar que não realizei uma etnografia. Minha estada em campo esteve amparada e inspirada por estudos, dos quais a etnografia fez parte (OLIVEIRA, 1996; WINKIN, 1998; FONSECA, 1999b; VITÓRIA et al., 2000), mas não tive esse objetivo.

sentir o barulho quando arrastam as cadeiras, lembrar suas letras, perceber o olhar da Eliana. Tenho a sensação de que parte de meu trabalho de campo ficou registrado no caderno de anotações e parte, na memória do sujeito pesquisadora que fui. Roberto de Oliveira (1996, p. 31) menciona que os registros de nossas cadernetas de campo adquirem uma inteligibilidade maior quando lembrados por nós, no momento da textualização, da escrita. Assim ele escreve: “[...] a memória constitui provavelmente o elemento mais rico na redação de um texto, contendo ela mesma uma massa de dados cuja significação é mais bem alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado, tornando-a presente no ato de escrever” (idem).

O segundo motivo está relacionado com a escrita, para evitar o uso demasiado da palavra *diário*, pois as crianças produziram também um diário sobre seus modos de lidar com dinheiro. Então estaria lidando com dois materiais diferentes com denominações parecidas: o diário de campo e o diário das crianças. Minha opção foi criar outro nome para deixar a escrita mais fluida e compreensiva.

As crianças e suas vidas eram os meus focos. Foi disso de que me ocupei. Em muitas folhas de meu caderno de anotações constam diferentes mapeamentos da turma 42, com as informações ao lado: os nomes adotados nesta pesquisa, os locais onde moram, nomes dos seus pais e das suas mães, entre outros dados.

Meu caderno de anotações tinha capa dura, possibilitando escrever sem apoio, e pequeno o suficiente para caber na minha bolsa. Não me constrangia em fazer meus registros diante de crianças ou de profissionais da escola, mas não era sempre que isso ocorria. Algumas vezes, quando pertinente, avisava: “Se não te importas, vou anotar isso porque é importante para meu trabalho”. Nenhuma vez alguém se importou, ou talvez meu repentino impulso de registrar não desse tempo às pessoas para pensarem sobre o assunto. Outras vezes, deixava a conversa prosseguir e, assim que finalizava, recorria a um registro, ora sintético, ora com dizeres os mais literais possíveis, para não perder peculiaridades dos modos de falar. No recreio, sempre descia com o caderno de anotações, provocando a exclamação de Eliana, já mencionada.

Esse modo de estar em campo, tendo meu caderno perto de mim durante o recreio não foi súbito, não foi pensado *a priori*. Entendo que isso também aconteceu porque minha movimentação no recreio modificou-se. Nos primeiros dias, as meninas da turma 42 conseguiram uma corda, e eu era uma das que ficavam numa ponta *tocando-a* para elas e muito poucos meninos, em fila, pularem cada um a sua vez, até pisarem na corda. Esse foi meu primeiro movimento para integrar-me no ambiente do recreio junto às crianças e ir rompendo com o estranhamento, nesse momento inicial.

Na medida em que os dias foram passando, sentindo-me e sendo sentida menos estranha naquele tempo e espaço escolar, encontrei meu lugar, muito mais de observadora do que de participante, muito mais de pesquisadora do que de professora. Foi então que necessitei de meu caderno, pois tinha condições para as anotações e também porque continha um guia para meu olhar. Antes de mais uma tarde de imersão no campo, planejava o que deveria olhar, o que deveria saber naquela tarde.

Com o decorrer das semanas, minhas atividades de observação foram mudando de foco e o trabalho de campo foi complexificando-se, pois acessava a muitas informações num

curto período de tempo. Precisava ler, organizar, assimilar e pensar sobre o que estava conhecendo, para, logo em seguida, muito em seguida, já estar em campo outra vez. Numa entrevista, RODRIGO falou-me de sua predileção pelos tênis da marca Nike. Numa outra conversa, MARTIM disse-me que queria comprar um tênis igual ao do RODRIGO. A partir de então, meu olhar baixou para os pés das crianças, para conhecer quais calçados costumavam usar e de quais marcas. Ou seja, a própria atividade de observação foi apresentando-me novas necessidades e curiosidades, que acabaram direcionando meus sentidos e registros.

Antes de expor os materiais que compuseram o *corpus* da pesquisa, examino o processo de autorização necessário para a participação das crianças na construção dos materiais empíricos planejados. O Termo de Consentimento (Apêndice D, p. 204) foi o documento que iniciou tal processo e estabeleceu uma comunicação entre os responsáveis das crianças participantes e mim. Porém estive atenta às condições em que essa comunicação ocorreu, às relações de poder que circularam nessa comunicação e aos efeitos que produziram em meu trabalho.

Esforcei-me em escrever um documento objetivo e compreensível, sem palavras rebuscadas e acadêmicas. Li e expliquei o documento para as crianças, mesmo tendo a sensação de não estar conseguindo prender a atenção delas. No dia combinado, a maioria das crianças trouxe o documento assinado, sem ressalvas, sem perguntas, sem avisos. Algumas o extraviaram. Rapidamente, providenciei outros e retornaram assinados. Esse foi o processo de comunicação ou *diálogo*, segundo o pensar de Juan Figuroa (2002), e esse era o resultado que esperava: que as crianças levassem o documento e o trouxessem assinado por algum de seus responsáveis. Obtendo o documento assinado, dei-me por satisfeita, e essa comunicação mais formal com os responsáveis das crianças, em princípio, encerrou-se.

Contudo quatro situações não esperadas por mim prolongaram essa comunicação. Elas fazem-me pensar sobre esse suposto *diálogo* que o termo institui e como me movimentei nesse processo, como me posicionei com cada sujeito.

Situação 1: LEANDRO disse-me: “Meu pai não me deixou participar disso daí, por isso não assinou”. Conversando com o menino, pensei que o pai dele não tinha compreendido bem o que seria o trabalho de investigação. E, antes de pensar algo diferente, obtive o número do telefone e, apenas com a anuência do menino, telefonei para seu pai. Antes de qualquer pergunta de Seu Alberto, ou ainda, antes de uma pergunta inicial minha, tipo “Gostaria de compreender melhor, por que não é possível que o LEANDRO participe do trabalho que estou realizando?”, comecei explicando demoradamente do que se tratava a pesquisa. Seu Alberto escutou-me, nada argumentou e no dia seguinte obtive o documento assinado.

Situação 2: ARTUR, uma das crianças que tinha perdido o documento e estava demorando em trazê-lo assinado, disse-me: “Não trouxe ainda e até não escrevi nada no diário, porque ainda estou pensando se vou participar”. Surpresa, ocupei um tempo, agachada junto ao ARTUR, conversando sobre quão importante seria para mim sua ajuda, do quanto eu podia aprender se ele contasse para mim sua experiência com o uso do dinheiro. Dias depois, disse-me que iria escrever no diário e trouxe-me o documento assinado. Porém, cinco semanas depois, perdeu o diário. Consegui outro caderno e ele voltou a escrever.

Situação 3: SABRINA demorou os três meses para trazer o termo assinado. Escrevia no diário, integrava-se nas atividades de pesquisa, participava das entrevistas que realizei, mas não trazia o documento. Eu sempre me ocupava disso, conversando muito com a menina e criando meios de fazê-la não se esquecer de trazer o documento. Não desejava abrir mão das informações que ela me trazia. No último dia de meu trabalho de campo, SABRINA veio correndo ao meu encontro trazer-me o termo assinado pela sua mãe.

Situação 4: MAITE foi uma das primeiras crianças a trazer o termo assinado, porém não escreveu no diário. Sua mãe, professora dos anos finais do Ensino Fundamental e trabalhando naquela escola, semanas depois, explicou-me o motivo pelo qual MAITE não faria o diário. A menina tinha muitas atividades fora da escola. Pela manhã, MAITE estudava num curso preparatório para ingressar no Colégio Militar de Porto Alegre. Ainda pela tarde, uma vez por semana, MAITE participava da catequese. Compreendi sem demora seus argumentos e, sem insistência, aceitei e combinamos que MAITE participaria das atividades de pesquisa realizadas durante o período das aulas, mas não escreveria seu diário.

Nas quatro situações que relatei, a comunicação estendeu-se para além das demais. Com ARTUR, sem a presença dos adultos por ele responsáveis e eu, numa posição de adulta e professora – portanto hierarquicamente superior à posição de criança e aluno – e ainda utilizando-me de uma conversa frente a frente, consegui convencê-lo daquilo que queria. Com o pai de LEANDRO, numa conversa por telefone, provocada e pautada por mim, ambos estávamos em posições de adultos, com uma diferença pequena de idade, mas ele homem e eu possivelmente mais escolarizada. O resultado da comunicação foi a concordância por parte dele, sem problemas, sem perguntas, sem condições. Na conversa com a mãe de MAITE, frente a frente, ambas mulheres adultas, mesma profissão, num ambiente de trabalho de ambas, embora eu pesquisadora e ela profissional e mãe de uma criança participante da pesquisa, acatei sua negativa. SABRINA, em sua posição de criança, com muito para contar daquilo que eu queria saber, pois os recursos financeiros de uma família que trabalha com

reciclagem de papel são escassos, resistiu, manteve-me preocupada com o documento durante todo meu trabalho de campo.

O que me interessa aqui é pensar questões de como agir eticamente numa pesquisa. Denise Gastaldo (2002) questiona o mito de que uma investigação sendo qualitativa já é intrinsecamente ética. O que construí como um comportamento ético nesta pesquisa, seguindo o referencial teórico no qual me apoio, foi uma atitude de contínua crítica e permanente respeito com os sujeitos envolvidos na investigação. Essa atitude crítica, de permanente questionamento, é uma característica dos Estudos Culturais. Segundo Carry Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (1995, p. 31), “os Estudos Culturais devem constantemente questionar sua própria conexão com relações contemporâneas de poder, seus próprios interesses”. Ou seja, a existência do Termo de Consentimento não garante relações de igualdade destituídas de hierarquias sociais. As relações constituídas entre mim, pesquisadora, e as crianças, seus parentes e a equipe de profissionais da escola esteve o tempo todo atravessada por desigualdades sociais de ordens diversas: gênero, grau de escolaridade, classe social, raça/etnia, entre outras. O desafio é manter-nos éticos, cientes das relações de poder que exercemos, e que são exercidas sobre nós, e cientes também do caráter produtivo das mesmas (FOUCAULT, 1999).

Ao entregar o Termo de Consentimento, meu trabalho de campo enveredou para a etapa da produção do *corpus*, e o central era manter as crianças entusiasmadas na escrita do diário. Tendo esse foco presente a cada dia de trabalho, ocupava-me também em continuar conhecendo mais as crianças e iniciei a produção concomitante de outros dois materiais empíricos: o conjunto de entrevistas e o que chamei das *atividades das terças-feiras*. As seções seguintes tratam desses três materiais.

3.2 Produção e organização dos materiais empíricos

Tenho me referido à produção de materiais empíricos e não à coleta de dados. Renuncio à noção de coletar dados, pensando com Louro (2002, p. 2), de que “não há ‘dados’ disponíveis para serem apanhados”. Não se recolhe nenhuma informação pronta, já determinada e sancionada. O que chamamos de dados não estão acessíveis e dispostos em um determinado lugar, à espera de serem coletados.

Apropriando-me de um modo pós-estruturalista de pesquisar, provoquei e organizei práticas que, postas a funcionar, engendraram e tornaram possíveis relatos, descrições, pensamentos, desenhos, textos, respostas, entre outras práticas. Arquitetei um projeto

interessado para produzir um conjunto de materiais empíricos. Mas a produção a que me refiro precisa ser distinguida de uma fabricação de dados para comprovar uma hipótese pensada *a priori*. Enquanto pesquisadora, não produzi as informações, mas estive implicada em sua produção. O projeto arquitetado foi um ambiente que arranjei para propiciar a criação de um conjunto determinado de informações de meu interesse. Para dar existência a esse ambiente, concebi critérios e busquei justificativas para determinar um bairro, uma escola, um ano da Educação Básica, uma turma, um período de tempo, algumas atividades pedagógicas, alguns materiais escolares. Portanto ir a campo possibilitou-me planejar práticas e utilizar procedimentos de investigação que deram vida a materiais empíricos que me forneceram elementos suficientes para pensar minhas questões de pesquisa.

Os materiais empíricos produzidos em minha investigação foram: meu caderno de anotações; 23 diários que as crianças escreveram (um cada uma), em que relataram os usos que davam ao dinheiro que conseguiam; cinco produções escritas diferentes de cada criança, a que chamei de atividade das terças-feiras; 54 transcrições de entrevistas realizadas, duas com cada criança, e duas coleções de livros didáticos de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É sobre cada material empírico produzido que discorro a seguir.

3.2.1 Diários

Ao apresentar-me para as crianças, informei que estava ali para fazer um trabalho para a “minha escola” e que precisaria da ajuda delas, pois lhes pediria um favorzão. O que nomeei de *favorzão* era a solicitação da escrita de um diário. Quando minha orientadora e eu decidimos utilizar um diário, planejei um trabalho piloto com duas crianças que cursavam a 3ª série de uma escola pública (Jujuba e Lucas, nomes escolhidos por ela e ele) para refletir sobre a pertinência de tal material empírico. Essa experiência forneceu vários indicativos importantes que me serviram de apoio em algumas decisões que precisei tomar.

O diário constituiu-se em um dos principais materiais de meu *corpus* de investigação. Presenteei as crianças com um caderno, um lápis e uma borracha, materiais que considerei necessários para a escrita de um diário sobre a vida cotidiana delas com dinheiro. Solicitei que cada uma, a cada dia que usasse dinheiro, anotasse informações tais como: A quem pede dinheiro? Qual adulto da família dá? Como é nomeado esse dinheiro? Que destino lhe é dado: é guardado, é gasto? Em que é gasto? Onde é guardado? O que compra? Como é escolhido o que compra? Onde compra os produtos? Confere o troco? O que faz com o troco? Quais conversas sobre dinheiro escuta em casa? Às vezes, durante o dia, pensa em dinheiro? O que

pensa? Essas foram perguntas dadas como exemplo para explicar o que desejava que fosse escrito no diário.

Utilizar-se de um diário como um material empírico foi opção também das autoras Anne Ramos (2006) e Cristiane Schmidt (2007). Ramos, pesquisando sobre velhice e infância com um grupo de crianças, em uma das atividades para o grupo focal, solicitou que as mesmas se imaginassem sendo adultas e depois envelhecendo. Como se fossem pessoas idosas, a autora pediu que o grupo escrevesse “uma espécie de diário”, relatando o que tinham feito no dia anterior (idem, p. 259). Schmidt trabalhou com um grupo de jovens que conviviam com seus avôs e suas avós. Para discutir a possibilidade de co-educação entre avós e netos, a pesquisadora solicitou que os e as jovens registrassem seus convívios diários ou semanais com seus avôs e suas avós, por um período de dois meses. A autora, assim como eu, realizou um projeto piloto para analisar a viabilidade desse instrumento (2007, p. 81).

Em relação aos diários, Schmidt afirma que orientou o grupo de jovens a “registrar o teor dos contatos diários com os avôs, sem induzi-los, deixando de sugerir temáticas específicas, a fim de obter maior fidelidade e autenticidade desses relatos” (idem, p. 80). Como apresentei anteriormente, sugeri temáticas bem específicas e direcionei o que desejava que as crianças escrevessem. Tal prática está respaldada por um pressuposto de que não há como garantir uma *fidelidade* e uma *autenticidade* nas informações que os sujeitos de nossas pesquisas nos fornecem. As narrativas dos acontecimentos registrados, nos quais as autoras e os autores dos mesmos participam desses acontecimentos, não são simplesmente recordações do passado trazidas para o presente e ordenadas na escrita (LARROSA, 1994, p. 68). “A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos” (ibidem). No trabalho piloto que realizei, Jujuba já tinha me instigado acerca das ideias de Larrosa. Dizia ela:

TRABALHO PILOTO – ENTREVISTA COM JUJUBA (2-JUN., 2004):

J – Eu vou dar um conselho que a minha mãe também me dá. Assim, tem que lembrar de escrever no diário. Tem que ver se tem alguma anotação, tem que saber. Tem que inventar uma historinha para essa anotação.

H – Por que inventar? O que é inventar para ti?

J – Pensar e escrever. Eu não sei o que é inventar, mas para mim é criar uma coisa e escrever no papel, fazer. Às vezes, nem é preciso inventar, é só inventar uma coisa parecida com o que aconteceu.

H – E por que não pode escrever o que *aconteceu mesmo*?

J – Se não lembrar, tem que inventar parecido. Se lembrar, pode escrever.

O acontecimento foi vivido, mas a narrativa do que aconteceu é uma versão, é a invenção de algo próximo do que aconteceu, como diz a menina, é *inventar parecido*. O que

aconteceu mesmo, como ressaltou, inadequadamente, em minha pergunta, é impossível trazê-lo para os registros do diário, é impossível acessá-lo. O que virá para os registros será algo diferente, por isso a preocupação com a autenticidade e fidelidade não procede.

Para desencadear o processo da escrita do diário tive alguns cuidados. A descrição a seguir terá algumas minúcias para frisar os pressupostos que nós, adultos, utilizamos para fascinar e convencer crianças a um pedido nosso: de muito colorido, de muita variedade, de surpresas, de suspense, de atividades curtas, de movimento. Transcrevi minhas palavras iniciais às crianças também para pensar sobre nossa forma de falar com elas: diminutivos e aumentativos, frases acompanhadas com gestos e caretas, encenações e imitações. “Nós sabemos o que são as crianças, [...] e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las”, escreve Larrosa (1998a, p. 68). O autor sustenta que concebemos a infância como algo já conhecido, sabido, capturado, explicado e nomeado. Assim, desde esse ponto de vista, a infância

não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. (LARROSA, 1998a, p. 68).

Nesse sentido, como pesquisadora e também concebendo a infância desde o ponto de vista analisado pelo autor, aliei saber e exercício de poder de um modo produtivo, para preparar as crianças ao meu pedido.

Para manter meninos e meninas entusiasmadas com a escrita no diário, primeiramente fiz um suspense em relação ao favor que iria pedir à turma: “*Na semana que vem, vou dizer qual é o favorzão!*” e “*O nosso próximo encontro, turma 42, vai ser o dia do favorzão.*”.

Enquanto mantinha as crianças na expectativa da surpresa, ocupava-me com o planejamento desse dia, considerado decisivo para o desencadeamento de meu trabalho. Era a construção do que eu concebia como o material principal de meu *corpus*, daquilo que exigiria mais atenção de minha parte. Ocupei bastante tempo pensando nos materiais que daria às crianças para possibilitar a existência do diário. Olhava os cadernos nas livrarias, imaginava as reações das crianças ao recebê-los e calculava os gastos financeiros na compra. Sabia que meu pedido seria trabalhoso, por isso desejava enfeitar o momento de divulgá-lo com surpresas, alegria, fantasia, imaginação e afeto.

Cada compra era uma escolha, era uma decisão a ser tomada e a ser defendida aqui, nesta tese. Qual capa para o caderno? Da Hello Kitty ou ursinho Pooh para as meninas e do

Homem Aranha ou do Mickey para os meninos? Quais cores? As já culturalmente incrustadas em nós: rosa para as meninas e azul para os meninos?

Como sujeito de uma cultura que estimula o consumo, o descartável, a troca constante de produtos, sentia-me seduzida a presentear as crianças com belos materiais escolares, coloridos, emborrachados, com figurinhas, com personagens do mundo animado infanto-juvenil. Como pesquisadora inserida num pensamento que entende que diferentes artefatos culturais são produzidos interessada e comercialmente, com efeitos de construir uma fidelidade a uma marca que se dirige para crianças cada vez menores, rechaçava os produtos com personagens da Disney e com outros apelos comerciais. Vivi essa tensão entre a posição de mulher capturada pelas belezas sedutoras de produtos escolares e a comprometida posição de pesquisadora. Resultante desse conflito foi o abandono de capas de cadernos estampadas e detive-me, apenas na escolha das cores.

Mas algo escapou! Folhas coloridas que comprei para utilizar em atividades com a turma tinham, em sua borda inferior, em cada um dos cantos, personagens da Disney: Mickey e Pateta na frente e Margarida e Minnie no verso. Estes últimos personagens femininos figuravam alegres, com sacolas, muitas sacolas em suas mãos, como quem retorna das compras. Margarida com quatro e Minnie com três sacolas.

Comprei, então, cadernos – pequenos, de capa dura, costurado, com 48 folhas –, borrachas e lápis coloridos, com tons diferentes, com cores distintas, matizes diversos. Também compôs o conjunto de materiais escolares fornecidos a cada criança, uma pasta pequena, de plástico fumê transparente, do tamanho dos cadernos, para melhor conservar os materiais⁴². Assim, organizei os materiais, de forma que cada produto tivesse uma cor diferente e coloquei-os dentro da pasta, e esta dentro de um envelope de papel presente. Ainda para o dia da surpresa levei um cartão, no qual escrevi o favor que lhes estava pedindo e um pedaço de papel pardo em que pediria que cada criança escrevesse para mim se aceitava ou não realizar a solicitação que lhes fazia. Também entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis das crianças assinarem. Para essa atividade, eu havia solicitado para Eliana um tempo de 1h30min.

No dia combinado, cheguei com dois enormes pacotes, enrolados para presente e enfeitados com fitas e grandes laços. Em cada pacote, 12 e 13 presentes respectivamente. Escrevi o roteiro de minha conversa com a turma, como a Eliana fazia antes de iniciar suas aulas. “Roteiro: 1) Presente esquisito; 2) Favorzão: 1º e 2º; 3) Compromisso; 4) Bilhete”. E,

⁴² A sugestão de ter uma pasta para guardar o diário foi de Jujuba.

após organizar as crianças e obter um silêncio que me permitisse ser escutada, tarefas essas que começaram a ser cada vez mais difíceis para mim, introduzi a conversa pelo ponto 1.

MEU CADERNO DE ANOTAÇÕES (4-ABR.):

Hoje vamos falar daquele favorzão que vou pedir a vocês. É um favorzão, porque é grande. E é grande porque gostaria que vocês fizessem esse favor para mim durante todo o mês de abril e todo o mês de maio. Então ele é um favor bem comprido. Para pedir esse favor, antes eu vou dar um presente a vocês. Mas é um presente esquisito. É esquisito porque é meio presente, meio emprestado. É meio emprestado, porque tem parte deste presente que vocês vão usar para fazer o favorzão e depois vão precisar me entregar. E é meio presente, porque tem parte que vai poder ficar com vocês.

O presente esquisito a que me referia era o conjunto de materiais escolares que estava entregando às crianças. Elas não gostaram da ideia de ter que devolver parte do presente e quando falei da importância de escrever bastante no caderno e a cada dia que usassem dinheiro, JÚLIA, disse: “Então é tipo um diário, sora? Mas diário é secreto!” Claro que JÚLIA tinha razão. Além do presente, o diário também era esquisito. Ao receberem e abrirem os presentes, fui escutando exclamações: “Ah, eu queria um caderno vermelho. Eu sou Inter!”, em meio a vários “Obrigado, soraaa!”. Para quem não tinha ficado satisfeito com a cor do caderno, pedi que trocasse com algum colega. Depois da alegre algazarra de receber, abrir, trocar e espreitar os presentes seus e os dos colegas, ter a atenção da turma para os outros itens do roteiro foi algo trabalhoso. Mesmo assim, expliquei o que deveria ser escrito no diário, solicitei que respondessem para mim se aceitavam ou não me ajudar e entreguei o chamado bilhete, que era o Termo de Consentimento Livre e Informado, lendo-o e solicitando que deveriam me entregar, nos dias seguintes, assinado por algum adulto responsável, caso a família permitisse a participação na pesquisa. E, assim, desencadeei a escrita do diário, avançando para outra fase do trabalho de campo.

Após uma semana, em um momento coletivo que passei a ter com as crianças e que comentarei na próxima seção, ocupei-me de conhecer como estava a produção delas em seus diários. “Quantas vezes já escreveste no diário?” foi a pergunta que constava no material escrito entregue a cada criança.

Os resultados dessa atividade preocuparam-me. Por um lado, havia 14 crianças que responderam já terem escrito no diário: uma vez, quatro vezes, 31 linhas, cinco vezes, ou “Algumas coisas”, “Bastante”, “Eu já escrevi, mas não muito”, “Muitas, porque gosto de escrever e porque já usei muito dinheiro”. Mas, por outro lado, transcorridos seis dias do início do trabalho, 11 crianças ainda não tinham escrito nenhuma vez no caderno. Os motivos apresentados foram:

2ª ATIVIDADE DA TERÇA-FEIRA (11-ABR.) - APÊNDICE E, P. 205:

CARLOS: Eu só não fiz, porque eu tinha que passar a limpo o tema da escola.

ARTUR: Eu não escrevi ainda porque estou pensando se faço ou não.

LEO: Eu já mexi no dinheiro, mas me esqueci de escrever no diário.

KATHLIN: Eu não escrevi nada ainda porque eu não tenho tempo, porque eu vou sempre lá na minha vó, porque eu ajudo ela a limpar a casa.

BRUNO: Eu não escrevi nada ainda, porque minha mãe não pede para mim ir no mercado.

LARA: Porque eu esqueço e também eu não tenho tempo, porque eu vou ao meu inglês e também tenho várias coisas. Por isso! Mas eu vou escrever, eu juro!

MARTIM: [...] Não escrevi ainda no diário porque sinto preguiça.

PRICILA: [...] porque não tive tempo. E também, eu fico cansada porque eu cuido dos meus irmãos.

Esses eram motivos com os quais precisaria lidar. Com as mães, avós e madrinha das crianças que iam levá-las ou buscá-las na escola, conversava sobre a importância de, sem deixar de priorizar os temas escolares, escrever no diário. Com as crianças, comecei a estimulá-las a escrever. Pedia que trouxessem os diários para a sala de aula, eu os lia e escrevia algum recado, na direção de incentivar a continuação da escrita, por exemplo: “*Flaviker: Está muito legal o que estás escrevendo no diário. Estou bem feliz porque estás me ajudando muito. Um beijo, sora Helena*”. Continuei com esse procedimento e, na primeira entrevista, solicitei que as crianças me explicassem algo que porventura eu não tivesse entendido do diário.

Até um dia em que ARTUR disse que achava que tinha perdido o diário. Preocupei-me muito e passamos mais de uma semana conversando, eu dando sugestões onde ele poderia procurar e ele respondendo-me: “Não tá!” Meu sentimento de perda foi grande, pois sabia que ARTUR já tinha escrito bastante. Demorei a compreender que essas eram as vicissitudes de um trabalho de campo. O diário não foi encontrado e trouxe outra pastinha completa para ARTUR, recomendei cuidado e pedi que tentasse lembrar e reescrever o que já tinha escrito.

Alguns dias depois, foi a vez de PATRICIA suspeitar que tinha perdido o diário. “*Mas eu vou procurar, sora. Acho que guardei numa gaveta que a mãe tem*”. A cada novo dia de campo, quando via PATRICIA, lhe perguntava: “*Tens uma notícia boa para mim?*” Até que PATRICIA, numa terceira busca na gaveta achou seu diário e continuou com os registros. Mas a perda do diário por parte das crianças começou a ser motivo de muita preocupação para mim. Por isso, solicitei que deixassem o diário em casa e não dei prosseguimento à estratégia de pedir alternadamente que trouxessem o diário para eu vê-lo. Tal atitude teve seus prejuízos. Embora frequentemente perguntasse às crianças se estavam escrevendo e as estimulava,

quando me entregaram os diários, algumas crianças tinham, a meu ver, poucos registros. ALEX fez apenas um, e eu não sabia que não estava escrevendo.

No dia da entrega dos diários, entre ausências e esquecimentos, faltaram 10 diários. No dia seguinte, Eliana deixou na caixinha de correio de meu apartamento quatro deles e eu iniciei uma sequência de ligações telefônicas e de visitas para ter acesso aos demais. Consegui três. Não consegui recuperar outros três. Eis o resultado final da produção das crianças.

MENINOS		MENINAS	
NOMES NA PESQUISA	REGISTROS	NOMES NA PESQUISA	REGISTROS
1. ALEX	1	1. CAMILA	19
2. ARTUR	6	2. CAROLINA	13
3. BRUNO	Não o recuperei.	3. JÚLIA	16
4. CARLOS	3	4. KATHLIN	3
5. DANIEL	5	5. LARA	11
6. FLAVIKER	7	6. LUIZA	18
7. GABRIEL	11	7. LUPITA	20
8. LEANDRO	7	8. MAITE	Não escreveu.
9. LEO	7	9. PATRICIA	16
10. MARTIM	10	10. PRICILA	28
11. PEDRO	2	11. ROBERTA	Não o recuperei.
12. RODRIGO	6	12. ROZANA	10
13. TIAGO	6	13. SABRINA	3
14. VINICIO	Não o recuperei.		
71 registros dos meninos		157 registros das meninas	
Média de 6 registros/menino		Média de 14 registros/menina	
Total de 228 registros			

3.2.2 Atividades das terças-feiras

Já tinha combinado com Eliana que ocuparia um intervalo de tempo realizando atividades com os alunos. Essas atividades teriam como objetivo obter mais informações do cotidiano das crianças, para compreender melhor os registros que faziam nos diários. Escolhi as terças-feiras, logo no início do horário de aula, pois a turma estaria mais tranquila e também porque era o primeiro dia da semana de meu trabalho de campo – eu também estaria mais descansada, mais atenta.

As temáticas das atividades das terças-feiras apoiavam-se em minhas preocupações do trabalho de campo. Continuei a usufruir do colorido para cativar as crianças, combinando cores das folhas com a tinta de impressão⁴³. Outra característica dos materiais escritos entregues para a turma era a personalização que tentava imprimir aos mesmos, causando admiração nas crianças: “*Bah, a sora escreve o nome da gente e tudo!*”.

Nas demais atividades, conforme mostro no Apêndice E (p. 205), quis obter relatos para pensar sobre o que a literatura do marketing produz acerca das diferenças dos modos de fazer compras de homens e mulheres. O que meninos e meninas estão aprendendo quando acompanham os adultos em suas compras? Não se trata de reduzir o lidar com dinheiro a compras. Apoiada no pressuposto de que a família é uma instituição que, ao praticar modos de lidar com dinheiro diante das crianças, também as ensina, alarguei meu olhar para pensar como circula o dinheiro entre as pessoas adultas que convivem com as crianças.

Para a quarta e a quinta atividade, realizei um procedimento diferente. Trabalhei, primeiro, com metade da turma na sala de vídeo da escola, enquanto Eliana trabalhava em sala de aula com a outra metade e depois trocamos o grupo de crianças. Na produção desses materiais empíricos, em vez de apresentar as questões impressas para as crianças, eu escrevia, no quadro, uma questão por vez. Acreditei que desse modo concentrava mais a sua atenção. Alterei o modo de comunicar-me com elas, pois tinha dificuldades de manter a turma tranquila para a escuta e para o entendimento do que desejava que me respondessem, por isso também diminuí tais atividades, inicialmente pensadas para serem semanais. Outro motivo para reduzi-las foi ter iniciado a realização das entrevistas individuais. Eu já tinha uma relação de confiança estreita com as crianças, e o início das entrevistas permitiram-me e conhecer muito sobre a vida de cada uma delas e de suas famílias, de uma forma calma, gravando, com raras interrupções e com bastante tempo. Esse foi um fator forte para investir mais nas entrevistas e diminuir as atividades das terças.

Mesmo em um ambiente descontraído, *sem aula*, observei que as crianças empenhavam-se em responder aquilo que lhes pedia. Em determinados momentos, quando as via conversando com colegas, sem realizar a atividade, perguntava se podia recolher, muitas delas diziam-me para esperar, que ainda não tinham terminado. Tal fato evidenciava a importância dispensada pelas crianças às atividades das terças-feiras. A sexta atividade das

⁴³ O material de consumo citado e utilizado nesta pesquisa foi adquirido com recursos disponibilizados pela Pro-Reitoria de Pesquisa da UFRGS – PROPESQ.

terças foi o dia em que recolhi o diário das crianças. Essas atividades não foram todas em semanas consecutivas e nem todas foram nas terças-feiras, por motivos do cotidiano escolar.

3.2.3 Conjunto de entrevistas

Tendo desencadeado o início do diário, na semana seguinte, comecei a realizar as entrevistas. Planejei entrevistar um grupo pequeno de crianças que se destacassem no uso do dinheiro. Escolheria esse grupo a partir dos diários. No entanto o acompanhamento aos registros mostrava-me uma descrição curta sobre os modos de utilizar o dinheiro. Queria ter conhecimento de quem dava o dinheiro, quanto dava, para que dava, onde as crianças realizavam suas compras, se sobrava troco ou não. As meninas e os meninos em alguns registros escreviam algumas informações, mas não todas.

Conversei com a vice-diretora da tarde, Tatiana, para decidirmos um local para reunir-me com as crianças. Aprendi, na experiência do diário com Jujuba e Lucas, que entrevistas em duplas provocavam distração e o áudio ficava prejudicado. Assim, desejava conversar individualmente com cada criança. Propus à Tatiana alguns espaços, como refeitório, biblioteca ou alguma sala vazia. Descartamos a biblioteca pela necessidade de silêncio. O refeitório foi Tatiana quem desconsiderou, preferindo que lá ficassem apenas as merendeiras para realizarem seu trabalho. Após dizer-lhe do tempo que precisaria e da frequência com que utilizaria o local, ela disponibilizou a sala de vídeo da escola. Era uma sala contígua à sala da turma 42. A sala tinha uma grade, antes da porta de madeira.

Após iniciar as entrevistas, minha trajetória ao chegar à escola modificou-se. Eu passava pelo portão e dirigia-me à sala da secretaria para solicitar a chave, que permanecia pendurada na parte interna da porta de um armário. Eu sabia a cor do chaveiro e o lugar do prego onde ela estava. Às vezes, eu mesma dizia a alguma professora o local onde estava a chave, mas nunca a tomei sozinha, nem a guardava. Tomava-a de alguém e entregava-a a alguém, mesmo que tivesse que esperar alguns minutos. Muitas vezes pedi essa chave, lidando com um desconforto de provocar mais uma tarefa numa tarde já por si repleta de afazeres. Entretanto a chave sempre me foi entregue e guardada com boa vontade. Muitas vezes foi Tatiana, ocupada, alegre, cansada, lanchando seu almoço, recém chegada ou preocupada, a responsável por transformar aquele meu desconforto em mais uma atividade rotineira de uma pesquisadora. Poucas vezes não pude utilizar a sala por estar ocupada.

Novamente, demorei-me na descrição para pensar como a nossa presença desarranja um cotidiano. A forma como nós e os outros lidam com esse desarranjo produz efeitos na pesquisa. Se Tatiana não houvesse, inúmeras vezes, me alcançado a chave da sala de vídeo de

forma tão habitual, talvez tivesse feito entrevistas apenas com um grupo de crianças. Mas tanto as crianças quanto, principalmente, Tatiana⁴⁴, ao mostrarem-se receptivas, facilitaram as tarefas que a realização das entrevistas demandava. Assim, com a disposição em auxiliar que encontrei naquele espaço escolar e com a potencialidade que percebia naquilo que cada criança me dizia, planejei fazer duas entrevistas com cada criança.

As entrevistas eram semiestruturadas e gravadas. Iniciava a conversa deixando as crianças escutar suas vozes gravadas e explicava o funcionamento do gravador, tirando fita e pilhas. Muitas vezes elas cuidavam para ver se “a coisinha estava girando”. Para planejar o conteúdo das entrevistas, reli detidamente o diário de Jujuba e de Lucas. Queria mapear as formas de lidar com dinheiro daquela dupla para organizar os eixos do roteiro da primeira entrevista. Este primeiro encontro individual aconteceu a partir do diário de cada criança. No dia anterior, eu solicitava a algumas crianças que trouxessem o diário. No momento inicial da aula, em que geralmente Eliana conversava com a turma inteira, eu recolhia os diários e os lia, anotando alguma parte sobre a qual desejava mais informações. Então, chamava uma das crianças, fazia um sinal para Eliana e saía da sala acompanhada, levando sempre todos meus materiais, o que fazia as crianças me perguntarem: “Sora, tu já vai embora?”. Após esquadrihar o gravador, elogiava o diário e os registros já feitos e pedia que lessem para mim. A partir de então começava a fazer perguntas: Quem tinha dado aquele dinheiro? O que tinha dito? E a conversa ia acontecendo, enquanto eu me guiava pelo roteiro e sob o olhar curioso das crianças. Num encontro, JÚLIA disse-me: *Tu vai me perguntar sobre tudo isso?* E quando interrompemos para o recreio, ela ainda olhou o roteiro, perguntando-me: *Até onde a gente chegou?*

O roteiro da primeira entrevista (Apêndice F, p. 207), amparado no diário, constava em mapear seus modos de lidar com dinheiro, em diferentes âmbitos. Ainda estive atenta para acompanhar, durante a conversa, qual era o convívio das crianças com as pessoas da família que lhe davam dinheiro e como circulava esse recurso após chegar às crianças.

No início de maio, terminei de realizar a primeira entrevista com a turma, faltando apenas uma das meninas que fraturou a perna e o menino que adoeceu. Iniciei, então, a realização da segunda entrevista. Levei para o segundo encontro individual com as crianças todos os materiais que tinha delas: a primeira entrevista digitada, as folhas com as respostas das atividades das terças-feiras e um organograma que fiz da família de cada uma. A

⁴⁴ Nomeando apenas a Tatiana, incluo também as outras pessoas que inúmeras vezes me alcançaram a chave da sala de vídeo.

entrevista digitada era para mostrar à criança o que eu tinha feito com a conversa anterior, ou melhor, naquilo em que ela tinha se transformado, e como pretendia trabalhar com ela; as respostas das atividades eram para perguntas pontuais sobre o que eu não tinha entendido e o esquema familiar para ser conferido e completado, pois foi sendo construído a partir do que eu conhecia da criança, das conversas em sala de aula e nos recreios.

A segunda entrevista (Apêndice G, p. 208) foi mais difícil de ser encaminhada. Eliana mudou seu esquema habitual de organizar as atividades da tarde, já que a turma estava muito falante, brincalhona e travessa. Eliana era rápida na passagem de uma atividade para outra, quase sem deixar tempo entre o término de uma tarefa e o início da outra, talvez para evitar a desorganização da turma. Isso fez com que as crianças estivessem sempre ocupadas. Elas continuavam conversando, brincando e fazendo travessuras, mas num ritmo menor, pois precisavam dar conta, e de fato davam, das atividades propostas. Elas não queriam ficar atrasadas nas tarefas e eu não queria prejudicá-las. Como a sala de vídeo ficava ao lado da sala de aula, ouvia-se o barulho produzido pela turma e a voz da Eliana durante as explicações e quando chamava a atenção das crianças para organizá-las. Acontecia que quem estava conversando comigo ficava atento às movimentações da sala de aula. Quando eu percebia que essa distração era demasiada, interrompia o encontro e continuava em outro momento. Com várias crianças, realizei a segunda entrevista em dois momentos diferentes.

3.2.4 Coleções de livros didáticos

Escolhi duas coleções⁴⁵ de livros didáticos para fazerem parte do *corpus* desta pesquisa. Uma delas chama-se *Matemática paratodos*, da Editora Scipione, cujos autores e autora são Luis Márcio Imenes, Marcelo Lellis e Estela Milani (2004). A segunda coleção chama-se *Brincando com os números*, da Editora do Brasil e escrita pela autora Joanita Souza (1999).

A escolha da primeira coleção advém de minha experiência pessoal. Fischer (2002) utiliza uma expressão de Pierre Bourdieu para incitar-nos ao desafio de colocarmo-nos “um pouco fora da lei”. Diz a autora que “isso significa investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calma, para nossas inquietações sociais, teóricas e metodológicas” (2002, p. 58). Fischer faz esse convite referindo-se a questões mais amplas, como fontes conceituais e teorizações. Porém inspiro-me em seu desafio para pensar algo

⁴⁵ Ambas as coleções foram doadas para mim pelas editoras Scipione e Editora do Brasil.

mais restrito, que é a justificativa da escolha dessa coleção específica para compor meu *corpus*.

Em minha graduação, no curso de Licenciatura em Matemática, fui marcada pelos livros de *Matemática Aplicada, 2º Grau*. Lembro de colegas mais adiantados no curso, sugerindo esses livros para nossas atividades de estudo. Igualmente, há lembranças de bons professores e ótimas professoras, indicando esses livros para consulta. Eram livros que mostravam a utilidade de *alguns conteúdos* da Matemática na vida diária. Propunham-se a evidenciar uma matemática “contextualizada” em *alguns de seus conteúdos*, pois não era possível mergulhar a totalidade dos conhecimentos matemáticos estudados no então 2º grau na concretude e nas emergências do cotidiano. Além de ir compreendendo esse pressuposto de uma “matemática baseada na realidade”, fui aprendendo a guardar nomes de autores e de autoras. Os dessa coleção eram: Fernando Trotta, Imenes e Jakubovic (1980a, 1980b, 1980c). Recém graduada, recebia outras indicações para subsidiar as primeiras aulas como professora, tendo como autores os mesmos acima indicados.

Obras com os autores mencionados ainda servem de apoio à minha atividade profissional. Nos últimos anos, tenho utilizado como material pedagógico para organizar atividades de sala de aula coleções de livros que têm como autores Imenes, Jakubovic e Lellis⁴⁶. Assim, escolhi essa coleção pela marca que os autores Imenes e Jakubovic provocaram em minha formação profissional; para sacudir e agitar tanto o que nos é dado quanto aquilo que nós mesmos tomamos como calma e salvação, lembrando o desafio de Fischer.

A segunda coleção escolhida foi aquela que a professora Eliana utilizava nos planejamentos das atividades de Matemática. Primeiramente, ela mencionou o nome de uma das coleções cujos livros estavam no armário de sala de aula. Depois, em entrevista, ela disse-me:

1ª ENTREVISTA COM ELIANA (25-MAI., P. 2):

E – Em matemática, eu não estou usando [os livros do armário]; porque eu tenho um outro que é da escola particular, lá do meu filho que eu estou utilizando. Estou mais em cima daquele livro, mas não tenho o nome aqui agora. É Brincando com Matemática. Não, tem mais umas palavras em português: Brincando com as... os Números, é Brincando com os Números. Deixa eu ver se eu me lembro o autor...[não lembrou].

⁴⁶ Essas coleções para 1ª a 4ª séries são: *Matemática ao Vivo* (1993); *Novo Caminho Matemática* (1997) e *Novo Tempo* (1999). A coleção *Matemática Paratodos* tem como autores Imenes e Lellis e a eles juntou-se Estela Milani. Jakubovic faleceu em 1996. Segundo informações obtidas na página eletrônica da Editora Scipione (disponível em <<http://www.scipione.com.br>>), nessa recente coleção, os autores e a autora “incorporam a experiência acumulada com os trabalhos” anteriores.

H – Mas como utilizas os livros de Matemática?

E – Quando eu preciso, quando tenho que dar matéria nova, aí eu tiro tudo o que eu tenho sobre [aquilo]. Sei que eu deveria pedir pra eles pesquisarem, que é mais..., às vezes até peço, mas isso eu peço mais no Português; mas geralmente quando é Matemática eu trago os conceitos, faço, explico, aí depois eu faço só as atividades. Fico em cima daquela atividade um tempão, até ver que eles estão sabendo bem, aí eu troco de atividade.

2ª ENTREVISTA COM ELIANA (31-MAL, P. 1):

H – Fala-me um pouco, qual foi o motivo de teres escolhido o livro de Matemática do Alberto e não o da turma?

E – Eu acompanhei toda a didática do livro, quando ele estava na quarta série, que foi o ano passado – agora ele está na quinta – e eu gostei muito daquele livro. Eu achei bem de acordo com o que a exigência do currículo pede. E esses livros daqui [os do armário da sala de aula], eles já estão defasados, não era nem para estarem sendo usados mais, já tinham que ter trocado.

Ao escolher uma coleção adotada pela professora, pretendi alargar o âmbito das práticas matemáticas escolares, indo além daquelas práticas que me constituíram profissionalmente. Ao trabalhar com duas coleções selecionadas por critérios distintos, não estarei preocupada em compará-las. Tampouco avaliarei a suposta qualidade pedagógica de cada uma. Não é a pedagogia da educação matemática que estará no centro de meu exame. Com esses documentos – os livros didáticos –, examinarei como e por quais modos meninos e meninas são ensinados a lidar com dinheiro quando se ensinam conteúdos matemáticos escolares. Com os livros didáticos, estarei perseguindo fragmentos do discurso da educação matemática. Estarei atenta na busca de indicativos para pensar como, durante a escolarização matemática das crianças, são produzidos discursivamente os modos com que sujeitos-infantis lidam com dinheiro. Escrito de outro modo, que discursos e representações sobre modos de lidar com dinheiro, em meio aos conhecimentos de Matemática, interpelam as crianças e, de algum modo, as subjetivam? Ainda, mais especificamente, como gênero marca o sujeito-consumidor nesses artefatos pedagógicos que são os livros didáticos?

Tendo digitado grande parte do resultado da produção dos diferentes materiais empíricos, o que chamei de modos de lidar com dinheiro guiou-me para separar e, de alguma forma, classificar os materiais. Entendendo modos de lidar com dinheiro como um conjunto de ações que envolvem, entre outras, o manusear notas e moedas de nosso sistema monetário, uma das maneiras de separar e organizar o material que me serviu muito de referência foi utilizando os verbos conseguir, gastar e guardar e as ações deles derivadas ou a eles relacionadas, como pedir e ganhar, para o conseguir, e comprar e pagar, para o gastar.

O conceito de gênero auxiliou-me também na organização dos materiais de pesquisa. Além de uma separação básica dos registros, respostas e problemas matemáticos que citavam mulheres/meninas e homens/meninos, articulei esses marcadores de gênero com os verbos

antes mencionados, com os objetos que eram comprados, com os ambientes que serviam de contexto, entre outras associações. Dessa forma, busquei trabalhar inspirando-me nos modos de teorizar o gênero que aponta Meyer (2003), entendendo que nos tornamos sujeitos masculinos e sujeitos femininos, inseridos em diferentes práticas culturais, como fazer compras; em distintos processos educativos, como a alfabetização matemática; em várias fases de nossa vida, como na infância. No capítulo seguinte, passo a analisar o que os materiais produzidos, orientada também por minhas questões de pesquisa e operando com os conceitos teóricos antes expostos, permitiram-me construir.



4. 25 CENTAVOS DADOS PELO PAI E 100 REAIS GANHOS DA AVÓ: MODOS DE AS CRIANÇAS TEREM DINHEIRO

Em nossa cultura, a origem e a totalidade da renda financeira pessoal ou familiar quase nunca é explicitada. Raramente divulgamos qual é e de onde vem a nossa renda integral⁴⁷. Como sujeito do discurso da educação financeira, que o multiplica e o reforça, D'Aquino (2008) alerta aos pais e mães que as crianças com aproximadamente 9 anos de idade tornam-se mais diretas em relação à renda familiar, desejando conhecer quanto ganham os adultos da família. Nesse momento, escreve a autora, é necessário ter serenidade e responder às crianças que tal informação não lhes diz respeito, além de “mencionar a falta de educação que essa pergunta manifesta. E ensinar que, como regra geral, gente elegante não pergunta nem responde a esse tipo de investigação” (idem, p. 45). Simonet também ativa esse discurso, quando afirma que poucos jovens sabem qual é a renda de seu pai, de sua mãe ou de ambos, pois “é comum manter-se discrição sobre o assunto” (1994, p. 50).

Esse elemento discursivo de não perguntar, nem responder sobre o quanto se ganha ou manter discrição sobre a renda replica-se e torna-se recorrente e ativo em várias outras instâncias da cultura. Em novelas televisivas, em revistas em quadrinhos, por exemplo, é muito pouco mencionado como as pessoas se sustentam financeiramente. Propagandas de financiamento de imóveis ou de aquisição de crédito não raro trazem a advertência: sem comprovação de renda.

O discurso da educação financeira interpela indivíduos e torna-os sujeitos com uma determinada *elegância cultural*: não se questiona e não se informa sobre como se consegue ou sobre a origem de nossa renda financeira integral. No processo dessa interpelação, é produzido um silenciamento. Numa sociedade na qual o consumo é necessário para movimentar a economia, e para consumir, na maioria das situações⁴⁸, é preciso dinheiro, silenciar sobre os recursos financeiros é produzir uma naturalização da posse dos mesmos.

⁴⁷ Quando uma pessoa tem um emprego, é fácil supor que seus recursos financeiros se originem de seu salário. Mas é possível ter diferentes fontes, como pensões, renda de investimentos, aluguéis de propriedades, entre outras e sobre as quais é raro falar. Por isso, tenho sublinhado a *totalidade* da renda ou a renda *integral*.

⁴⁸ Enfatizo *na maioria das situações*, pois partilho da ideia de Mariângela Momo (2007, p. 102) que destaca, apoiada em Zygmunt Bauman, que não é preciso só comprar para consumir. A autora escreve que “[...] a capacidade de consumo da população pobre pode ser entendida não apenas como o dinheiro que possuem para efetuar compras, mas também como a capacidade de ser consumidor em uma sociedade de consumo. Eles compartilham os mesmos significados, os mesmos desejos, anseiam pelos mesmos estilos de vida como qualquer outro segmento da população”.

Nesse sentido, é possível pensar que nos constituímos como sujeitos-adultos que naturalizamos o ter dinheiro. Algo considerado como *natural* incorpora-se nos discursos circulantes entre as populações e solidifica-se de modo que custa rachar-se, resiste a infiltrações, tarda a mostrar os alicerces e andaimes de sua edificação, impedindo que se compreenda seu caráter construído, naturalizado. Essa naturalização torna implícita e silencia a origem da totalidade de dinheiro do sujeito-adulto. Tem-se dinheiro. Ponto.

A pedagogia financeira, engendrada por uma confluência de discursos, está atuando sobre a infância, educando-a. E as crianças ora estão capturadas pelos ensinamentos de tal pedagogia, ora estão assujeitadas por outros discursos e educadas por outras pedagogias. O silêncio sobre a origem do dinheiro que possuem e sobre os modos como adquirem o dinheiro que gastam e guardam, parece ainda oscilar enquanto constitutivo do sujeito-criança. Elas ora explicitam, ora ocultam, como o dinheiro chega às suas mãos.

Utilizando-se de quatro verbos predominantemente – dar, ganhar, conseguir e pedir –, em 33 registros elas relatam receberem dinheiro de suas mães; em 13, de seus pais; e em 17, de outros parentes⁴⁹ e de amigas. Ainda há nove registros, nos quais as crianças contam que acharam dinheiro (dois), que receberam de amigas que estavam lhes devendo (dois), que venderam CDs, figurinhas e um celular (dois) e que seu dinheiro vem das mesadas (três). Ou seja, nesses escritos, as crianças visibilizam de onde vem o dinheiro com o qual lidam.

Entretanto, em 25 registros, elas não escrevem de quem receberam o dinheiro e, em outros 95, relatam as compras e pagamentos que realizaram ou que vão realizar e o quanto guardam, sem informar como conseguiram os recursos. Assim, em 63% de seus escritos diários é invisibilizada a proveniência do dinheiro.

A seguir, dou a conhecer alguns de seus registros. Os dois primeiros, de SABRINA e de LEO, foram utilizados no título deste capítulo, pois de algum modo evidenciam os extratos econômicos das famílias das crianças e representam uma das menores e uma das maiores quantias de dinheiro recebidas pelas crianças durante a pesquisa.

DIÁRIO DA SABRINA:

5/4/06 Hoje, o *meu pai* me deu 25 centavos. Eu comprei um picolé.

DIÁRIO DO LEO:

Hoje, eu *ganhei* da *minha vó Tere* 100 reais e guardei na carteira. Até agora, ainda não gastei.

⁴⁹ Estes parentes são: maridos das mães, avós e avôs, tias, padrinhos e madrinhas, primas, irmãs e irmãos.

DIÁRIO DA ROZANA:

Esses dias *minha mãe* me *deu* [dinheiro], porque eu fui *pedir* 1 real para comprar bolo de laranja, sem troco.

DIÁRIO DA PATRICIA:

30/5/06 – Hoje, eu *pedi* para minha *mãe* 1 real e 50 centavos para eu comprar chicle para mim.

DIÁRIO DO PEDRO:

Hoje, 18 de junho de 2006, 5:30, o meu amigo *conseguiu* 2,00 reais, e eu *consegui* com minha mãe também 2,00 reais. Jogamos Play Station na Carminha. Depois disso, eu e o meu primo Hamilton fomos ao Ernesto, porque meu primo tinha 5,00, então, jogamos mais ou menos umas 3,00 horas, só de futebol. Com o que sobrou, fomos comer algodão doce. Foi escurecendo aos poucos, e *meu padrasto* chegou. Eu *consegui* com ele 1,00 real, meu amigo também *conseguiu* 1,00 real, e jogamos, de novo, na Carminha, futebol.
Grifos meus.

As ações de *dar* e *ganhar* estão muito relacionadas. Se algum adulto se propõe a *dar*, haverá uma criança para *ganhar*, ou seja, uma ação é efeito da outra. Há uma diferenciação na forma da narrativa, no ponto de vista de quem narra. Quando SABRINA relata que seu pai lhe *deu* dinheiro, coloca-o no lugar de sujeito da ação. LEO faz seu relato, colocando-se como o sujeito da ação. Aliás, ele escreve assim nos sete registros de seu Diário. Assim, o sujeito que dá o dinheiro não é fixo na narrativa, ora ocupa o lugar principal da frase, como o pai de SABRINA, ora um lugar não central como a avó de LEO. E, dessa forma, as crianças, enquanto sujeitos que recebem o dinheiro, também se movimentam nas narrativas.

As ações de *dar* e *ganhar*, em alguns casos, também se relacionam com o *pedir*. Se uma pessoa pede dinheiro, ela pode ganhá-lo ou alguém pode lhe dar. No entanto, em apenas três registros, (um é o da ROZANA, que exemplifiquei no quadro acima) as crianças apresentam o ganhar ou o ato de alguém lhes dar dinheiro como resultado da ação de pedir. Essa constatação possibilita pensar que elas só registraram em seus Diários os pedidos bem-sucedidos ou quando ganham e alguém lhes dá dinheiro, sem ser antecedido por uma demanda.

Ainda merece ser salientado que, em seus escritos, as crianças não dão tanta importância ao dinheiro que recebem, mas ao destino que darão a esse dinheiro, à mercadoria pela qual este já foi ou será trocado. Como reforça LEO, com sua expressão *até agora, ainda não gastei*, é possível dizer que certamente o dinheiro será gasto. O discurso da educação financeira vem alertando que falta na educação dos estudantes não como ganhar dinheiro, mas como gastá-lo. Kiyosaki e Lechter (2000, p. 70) chamam isso de *aptidão financeira*, isto é, “o que você faz com o dinheiro depois que o ganhou, como evitar que as pessoas lhe tirem o dinheiro, quanto tempo você o conserva e o quanto esse dinheiro trabalha para você”.

Neste capítulo, continuo analisando as pedagogias financeiras no que se refere aos modos de as crianças conseguirem dinheiro. Discutirei quatro práticas culturais. Uma delas é

a maneira considerada mais adequada e eficiente pelo discurso da educação financeira: a mesada. Outra é a prática de ir pedindo aos bocados, *uns pilas*, dia-a-dia. A terceira é realizar favores para os adultos da família e, na maioria das vezes, ganhar como retribuição alguns trocados. Ainda uma última prática, considerada pelo discurso que os livros didáticos de matemática veiculam como a mais correta, é o trabalho.

4.1 “Ô mãe, minha mesada!”

Início esta seção, historicizando a emergência de discursos e modelos pedagógicos psicológicos para pensar em que contexto se torna necessária a existência dessa quantia de dinheiro fixa e regular fornecida às crianças e chamada de mesada.

Júlia Varela (1995) distingue três modelos pedagógicos, que surgem conectados a períodos históricos distintos: as pedagogias disciplinares ou tradicionais, generalizadas a partir do século XVIII; as pedagogias corretivas, que aparecem nos primeiros anos do século XX; e as pedagogias psicológicas, que contemporaneamente encontram-se em expansão. Interessa-me trazer alguns elementos das duas últimas.

As pedagogias corretivas⁵⁰ objetivavam “conseguir um novo controle menos visível”. E para tal “não apenas situam a criança no centro do próprio processo educativo, (...) mas, além disso, fazem coincidir um meio educativo “artificial”, minuciosamente organizado e preparado, com algumas supostas “necessidades naturais” da criança” (VARELA, 1995, p. 48).

No volume 13 da coleção *O mundo da criança* (chamado *Orientação para o desenvolvimento da criança*), que foi lançada nos Estados Unidos em 1923⁵¹, dar mesada às crianças era indicado como tendo uma função educativa, algo tão necessário quanto lápis ou cadernos, e que deve ser entregue “ao inteiro controle da criança” (GRUENBERG, 1949, p. 216-217). A autora ainda conclama à paciência das mães para uma prova que será dura, como “ver cruzeiros, notas e níqueis desperdiçados” em brinquedos de pouca qualidade, por exemplo. Esse “dinheiro, entretanto, não deve ser considerado ‘perdido’, e sim o ‘preço’ da educação que a criança está adquirindo” (idem, ibidem). Assim, percebe-se um *ambiente*

⁵⁰ Maria Montessori e Ovidio Decroly estão entre os preconizadores das pedagogias corretivas. Ambos formaram-se em medicina e trabalharam com crianças consideradas *anormais*, antes de fundarem escolas com crianças *normais*, nas quais os métodos eram de caráter experimental e vinculados aos postulados de Rousseau (VARELA, 1995).

⁵¹ A coleção *O mundo da criança* consta de 15 volumes e é a tradução de *The Child's Treasury*.

criado, sob a tutela da mulher-mãe, em que a criança satisfaz suas *necessidades naturais*, seguindo as determinações das pedagogias chamadas de corretivas.

As pedagogias psicológicas, tendo como referentes obrigatórios as teorizações de Piaget e de Sigmund Freud – que, mesmo com produções diferentes, coincidiam em “perceber o desenvolvimento infantil em etapas ou estágios progressivos e diferenciados, supostamente universais” (VARELA, p. 51) –, incidiam seus esforços para minorar o controle exterior, promovendo a criatividade, a espontaneidade e as atividades infantis. Tais pedagogias, ao minorar o controle exterior sobre as crianças, fortaleciam e se focavam cada vez mais no controle interior, já não tanto priorizando a organização do meio educativo como na pedagogia corretiva, escreve Varela, mas valendo-se pelas “normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil” (idem, *ibidem*).

Articulo a predominância dessas pedagogias, tanto as corretivas como as psicológicas, nos séculos XIX e XX, com a abertura para o “treinamento da docência” da escola primária às mulheres nas primeiras décadas do século XX. A justificativa para tal atividade era a ampliação da capacidade feminina para o cuidado maternal, devendo as mulheres fazer parte “do ambiente que era necessário para cultivar o desenvolvimento natural da criança” (WALKERDINE, 1995, p. 213). Assim, se nas instituições escolares as crianças eram alvo de pedagogias, em suas famílias também.

Segundo Walkerdine (*ibidem*), as mulheres-mães foram posicionadas como as formadoras de um sujeito cognoscente, necessárias para a “produção de um tipo correto de cidadãos democráticos, [...] cidadãos racionais, autônomos, livres, mas cumpridores da lei” (idem, *ibidem*). Tal missão deveria ser desenvolvida em seus lares, *naturalmente*,

[...] através do seu amor, das suas brincadeiras e não daria quaisquer lições explícitas e, ainda assim, coisas como *a correspondência um a um* poderiam emergir como naturais através, por exemplo, da ação de pôr a mesa ou ainda a *habilidade de ordenar* poderia se tornar um jogo quando do preparo de uma mistura de cereais ou da colocação das louças lavadas em ordem. (idem, *ibidem*, p. 218 – grifos meus).

Ou seja, o trabalho doméstico e suas atividades serviriam como ambiente, para as mulheres-mães irem ensinando alguns conhecimentos matemáticos, de forma imperceptível, para seus filhos e suas filhas. Entretanto a centralidade desses ensinamentos das mulheres-mães era “dar certas ilusões às crianças, ilusões do seu próprio poder e autonomia, como uma pessoa igual com direitos iguais, um ser raciocinante” e essa ilusão esconderia “o poder que os pais têm sobre elas” (idem, *ibidem*, p. 219). Afirmo que é na emergência desses discursos psicológicos que a mesada tornou-se necessária e prescrita.

Atualmente, esses discursos vêm sendo atualizados, existindo até uma fórmula recomendada para se chegar a um valor, de acordo com a idade da criança e os estágios de desenvolvimento infantil. D'Aquino (2008, p. 60) sugere que a mesada passe a vigorar, a partir dos 11 anos. Antes, dos 6 aos 11 anos, a autora sugere semanadas no valor de R\$ 1,00 por cada ano da idade da criança. Por exemplo, LARA, com 10 anos, deve receber R\$ 10,00 por semana, e dessa forma ao final do mês receberia R\$ 40,00. A autora dá ênfase à regularidade da quantia dada às crianças – “sempre no mesmo dia e com a quantia exata combinada” (idem, *ibidem*) – e ao que ela nomeia cuidados preliminares.

O mais importante, é que os pais sejam capazes de definir, com clareza, por que razão pretendem fazer uso dessa prática. [...] Ter bem acordado entre o casal – ou ex-casal – que a mesada não servirá para manifestações de status; que não funcionará como brinde ou recompensa por notas ou bom comportamento; nem será, no oposto, passível de servir como campo para punições por mau desempenho escolar ou social; bem como definir que adiantamentos não serão fornecidos. (D'AQUINO, 2008, p. 52-53).

Definir a quantia a ser dada na mesada é um elemento divergente no discurso da educação financeira. Gruenberg (1949, p. 218) afirma que esta “não pode ser fixada, tanto para uma idade e tanto para outra”. Cerbasi (2006, p. 107) corrobora, sustentando “que não existe uma regra do tipo ‘crianças de até 6 anos devem receber 5 reais por semana’ ou ‘aumente 10% da mesada a cada ano’”.

D'Aquino (2008) prescreve, ainda, que deve ser definido e combinado com as crianças qual adulto da família lhe entregará a semanada ou mesada, e esta deve ser entregue em notas de baixo valor, ou seja, é necessário ter trocados. Ressalto a função definida para esta prática, por essa autora.

A função primordial da mesada deve ser a de possibilitar que a criança seja igualmente capaz de ordenar um orçamento, definir escolhas para o dinheiro e desenvolver um plano de poupança. [...] Com crianças entre 3 e 5 anos, a função da semanada é exclusivamente habituá-las a esperar tanto para receber quanto para gastar dinheiro. Fixando um dia certo para o pagamento [...] e mantendo-o sempre o mesmo, os pais estarão dando ao filho instrumentos para lidar com sentimentos difíceis como ansiedade e impulsividade. E atenção: não importa a idade em que a semanada ou mesada comece a ser dada, a justificativa deve sempre ser anunciada aos filhos (“Para que, quando cresça, você já saiba lidar com seu dinheiro”). (D'AQUINO, 2008, p. 53).

Nota-se que o discurso da educação financeira investe e deposita força no tempo futuro. É necessário *poupança, perspectiva em longo prazo, e para quando se cresça*. O dinheiro deve ser utilizado como um instrumento para outras aprendizagens: *aprender a esperar e controlar a impulsividade e ansiedade*. Mas se existe uma penetração tão intensa do

discurso da educação financeira, se ele se ativa e se replica, é porque há populações que são e/ou que precisam ser interpeladas, que são e/ou que precisam ser por ele educadas.

A fala que intitula esta seção é o modo que MARTIM utiliza para lembrar à sua mãe que “já passou o dia” de ela dar-lhe sua mesada⁵², como ele conta na entrevista.

2ª ENTREVISTA COM MARTIM (29-MAI., P. 1):

M – De vez em quando, assim, *ela se esquece*, daí eu falo pra ela. Daí ela me dá no dia.

H – Tu lembras a mãe de te dar mesada? Me diz bem certinho as palavras que tu usas.

M – ‘Ô, mãe, minha mesada! Já passou o dia, lembra?’ Daí ela fala: ‘Ah, é verdade!’. Daí eu digo: ‘Então me dá agora!’. E ela diz: ‘Vamos passar no banco então, que eu vou pegar dinheiro e vou te dar, que eu não tenho aqui, agora’. De vez em quando ela não tem na bolsa dela, daí ela passa no banco e pega.

Grifos meus.

O que aconteceu com a mãe de MARTIM é o que D’Aquino (2008) chama de dobradinha: esquecer o dia de dar a mesada e não ter dinheiro trocado para tal. A autora admite que “toda essa história pode ser um tantinho cansativa para os pais, com as exigências de não esquecer o dia das entregas ou a preocupação em trocar o dinheiro antes de repassá-lo para a criança” (idem, p. 60). A autora, ao referir-se ao cansaço que a prática adequada da mesada impõe aos pais e às mães, utilizando-se do termo *tantinho*, minimiza e diminui o valor e a importância das várias ações a serem efetivadas. Ao mesmo tempo, considerando a rotina de adultos responsáveis por crianças, adicionar esse conjunto de tarefas da educação financeira, mesmo que elas sejam só um *tantinho cansativas*, faz desse cotidiano de educar crianças, não mais um *tantinho*, e sim um dia-a-dia bastante atarefado.

Estudos como o de Meyer (2008b) mostram-nos como são exigidas, ainda, outras tarefas ao cotidiano das mulheres-mães. A autora examina determinadas políticas públicas desenvolvidas por um Estado, inserido dentro de pressupostos neoliberais e reduzindo seu papel de prover bens e serviços sociais à população, que tomam como foco de educação e de qualificação mulheres pertencentes a grupos desfavorecidos economicamente. Nessas políticas, afirma a autora, é incorporada uma noção de indivíduo mulher-mãe que parece supor

a existência de um ser que incorpora e se desfaz em múltiplos – a mãe como parceira do estado, a mãe como agente de promoção de inclusão social, a mãe como provedora do núcleo familiar e a mãe como principal produtora de cuidado, educação e saúde de suas crianças. (2008b, p. 9).

⁵² Embora a maioria das crianças da pesquisa tivesse a idade recomendada por D’Aquino (2008), para ganharem semanada, poucas foram as que descreveram tal prática. Elas mencionavam a prática das mesadas ou a de ganhar dinheiro quando pediam.

Além disso, o Estado parece requerer, prioritariamente, da mulher-mãe, no Programa Nacional do Bolsa-Escola⁵³, estudado por Carin Klein (2003), ser fiscal da frequência à escola de seus filhos e filhas e gerenciar uma quantia de dinheiro que lhe é repassada por tal atividade. Meyer (2008b) discute o posicionamento do Estado. Este, ao excluir os pais, priorizando as mães para repassar o valor do chamado Bolsa-Escola, dentre outros efeitos, acaba por provocar a “sobreposição de uma parte significativa dos deveres até então definidos como ‘paternos’ (sobretudo aqueles vinculados ao provimento do lar) aos já consagrados *deveres maternos*”. Assim, às atividades cotidianas das mulheres-mães que Meyer questiona e nos apresenta, acrescenta-se ainda mais uma – de uma dimensão menor, é claro – a de dar mesada aos filhos ou filhas, cuja tarefa deverá ser partilhada com o pai das crianças, mas que, como as crianças informaram, é desempenhada pelas suas mães.

Um dos pressupostos que o discurso da educação financeira assume é o de que as pessoas adultas responsáveis por crianças têm dinheiro disponível para as mesadas. Mas esse discurso, quando interpela adultos com pouca disponibilidade financeira, transforma a mesada de algo que deveria ser combinado, regular, dado sempre no mesmo dia do mês e com valor fixo para algo que varia de acordo com as condições financeiras das famílias e que depende das mesmas. Há autores que mencionam as condições e o padrão de vida das famílias para justificarem a impossibilidade de fixar um valor da mesada (GRUENBERG, 1949; CERBASI, 2006), no entanto eles excluem de suas prescrições como fazer quando a renda familiar impede a prática da mesada.

Num contexto de condições financeiras bastante restritas, SABRINA, uma entre um conjunto de nove filhos e filhas de um casal que trabalha com reciclagem de lixo, escreveu, durante a pesquisa, apenas três vezes no Diário. Quando lhe perguntei, por que tinha escrito tão pouco, respondeu-me: “Porque não tinha dinheiro” (2ª entrevista, 5-jun., p. 6).

A mesada, assim, assume diversos matizes, transmuta-se em várias outras práticas. No caso de MARTIM, a mãe dele demonstra esquecer-se dessa tarefa, e é o menino que assume o encargo de controlar sua própria mesada. Cabe perguntar: numa prática semelhante a essa, se a criança não está aprendendo a lidar com a espera, que tipo de aprendizagens está sendo realizado?

⁵³ O programa Bolsa-Escola, junto com os programas Bolsa-Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio-Gás, implantados na gestão Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), atualmente foi incorporado ao Programa Bolsa-Família (KLEIN, 2003).

1ª ENTREVISTA COM JÚLIA (12-ABR., P. 2-3):

H – Quando que tu ganhas a mesada?

J – Todo o dia 30 de cada semana, não, de cada mês.

H – Quanto tu ganhas?

J – 5 pila⁵⁴, do meu Dindo, [5] da minha mãe. E eu ganho 7 pila do namorado (*sic*) do meu Dindo.

H – Então... tu ganhas 17 reais?

J – É.

H – Tu nunca tinhas feito a conta?

J – Não.

H – E tu ganhas tudo no mesmo dia?

J – Separado. [...]

J – A minha madrasta, ela é cabeleireira, ela vai abrir um salão, lá na frente de casa, no pátio da casa do pai. Daí, ela disse que quando ela ganhar um dinheiro bom, lá no salão, daí ela vai me dar de mesada 10 pila.

Na análise cultural que aqui empreendo, o foco é examinar o que é criado em práticas sociais como efeito de processos de significação de determinados objetos fabricados discursivamente (SILVA, 1999b). Assim, a mesada é significada de múltiplas formas no dizer das crianças, quando elas se tornam sujeitos das enunciações de determinados fragmentos de discursos do senso comum que os adultos de suas famílias reiteram. Na articulação entre os discursos da educação financeira e do senso comum, dá-se um processo de significação que produz distintos sentidos para o signo mesada. Assim, essa categoria no singular (*a mesada*) – que para a educação financeira é tida como homogênea, fixa, calculada de determinada forma, única para cada sujeito-criança – vai sendo fragmentada e multiplicada.

Dar dinheiro às crianças tem elementos que, combinados, produzem mesadas distintas: quem dá, quanto dá, quando dá e como é nomeado esse dinheiro. O dinheiro é dado por diversas pessoas da família que vivem com as crianças ou bem próximas delas e por familiares que não vivem com elas, como mães e pais que se separaram; avós e avôs; madrinhas e padrinhos; irmãos, tias e primos. O dia para dar mesada varia: “quando ela [a mãe] tem, ela dá”; “quando eu peço”; “se eu fizer algum favor”; “por semana”; “me dá de vez em quando”; “quando sobra alguma coisa”. Os dias para receber a mesada e até a própria mesada, como se vê a partir das expressões anteriores, dependem muitas vezes do pedido, da lembrança, da insistência da criança. É das formas de as crianças pedirem dinheiro aos adultos que trata a seção que segue.

⁵⁴ Ao apresentar excertos dos Diários das crianças, transcrevo seus modos de expressar, através da escrita, quantias em dinheiro sem modificá-los ou corrigi-los. Na p. 136, apresento as diversas formas de representação utilizadas pelas crianças em seus Diários. *Pila* ou *pilas* é um modo que utilizamos no Rio Grande do Sul para nomear o dinheiro.

4.2 “Ô paizinho, tem um pila pra me dar?”

O título desta seção é a forma que LUIZA utiliza para pedir dinheiro a seu pai. A menina (Apêndice H, p. 225) vive com ele, a atual esposa de seu pai, Amarília, e um irmãozinho do recasamento de seu pai. Já foi relatado anteriormente que ela ganha mesada de sua mãe. Para Amarília, ela não pede. Assim, a menina justifica: “Não, porque a Amarília não tem, assim, o dinheiro dela, só quando às vezes, a mãe dela dá ou o pai (aqui é o pai de LUIZA) dá para ela, né?, porque ela não trabalha, por enquanto”. Articularei estes diferentes modos de ter dinheiro com um dos domínios discursivos que discuti no capítulo 2, a saber, as diferentes configurações familiares de grande parte das crianças.

A configuração da família de MARTIM, que já comentei em tal capítulo, e o trânsito e convivência do menino em vários outros agrupamentos familiares adjacentes ao dele dão uma dimensão de quão ampla é a rede social na qual ele circula. Esse aspecto tem efeitos em suas formas de lidar com dinheiro, especificamente, de conseguir dinheiro.

DIÁRIO DO MARTIM (20-MAL):

[...] eu já consegui R\$ 11,50 só pedindo para a minha tia, a minha Vó e para o meu pai.

Em seu registro do Diário, MARTIM dá uma ideia de que sabe transitar entre seus parentes e de que sabe pedir e conseguir o dinheiro que precisa, para além de sua mesada. A partir das entrevistas, pude construir um mapa familiar de cada criança (Apêndice H, p. 210). Esse mapeamento mostrou-me o quanto esses agrupamentos familiares põem em movimento pedagogias financeiras que os discursos da educação financeira não dão conta. A pedagogia cultural financeira ensina meninas e meninos nessa ação de conseguir dinheiro, pois as crianças adquirem conhecimentos sobre a quem, de que forma e quando pedir dinheiro, além de saber o que fazer antes de encaminhar tal solicitação. Várias são as marcas e as combinações que compõem essa prática de conseguir e que vão produzir uma disponibilidade nas pessoas adultas a darem dinheiro às crianças. Nos discursos da educação financeira, também há conselhos a respeito de qual é o momento mais oportuno para solicitar que a mesada seja *reajustada*. “Aguarde a hora propícia. [...] todos devem estar com uma certa disponibilidade. Evita o risco inútil de um diálogo fracassado por falta de tempo” (SIMONET, 1994, p. 12). Tal precaução PEDRO já tinha aprendido. Ele só pede dinheiro ao seu irmão André, 18 anos, “quando ele não tá irritado” (1ª entrevista, 24-mai., p. 6). Essa destreza apreendida é um dos resultados da pedagogia financeira.

KATHLIN lida com os dois casais de avós no momento de pedir a eles e a elas dinheiro de uma forma também perspicaz, atravessada por marcas de gênero.

2ª ENTREVISTA COM KATHLIN (29-MAL, P. 1-2):

H – Para quem mais, tu pedes dinheiro?

K – Pra vó e pro vô.

H – Qual deles, os que moram contigo?

K – Sim, e pros outros também. [...]

H – Tu pedes mais para o vô ou mais pra vó?

K – Pro vô.

H – Por que para o vô?

K – Porque às vezes ele tem mais que a vó.

H – Por que achas que ele tem mais dinheiro que a vó?

K – Ah, porque a vó já tá mais velhinha do que ele. A vó nem caminha quase, e ele sempre vai ao banco receber. Daí ele sempre tem mais dinheiro que a vó.

H – O vô trabalhava em quê?

K – Numa farmácia.

H – A vó trabalhava?

K – Trabalhava.

H – Onde?

K – Eu não sei.

H – E o vô Paulo e a vó Elisa, te dão dinheiro?

K – Dão.

H – Então me fala, como é que tu pedes para eles?

K – “Ô vó, a senhora tem dinheiro pra me emprestar?” Daí eu não peço dar. “Ô vó a senhora tem dinheiro pra me emprestar?” Daí ela pega e me dá. Daí quando eu tenho, eu dou pra ela de novo. [E para o vô Paulo], eu peço: “Ô vô, o senhor tem dinheiro pra me dar?”.

H – Para ele é dar? Para ele, tu não devolves?

K – Não.[Risos]

H – E acontece como o vô Neide, ele dá mais dinheiro que a vó Elisa?

K – Não. A vó Elisa dá mais dinheiro do que ele.

H – Por quê?

K – Ah, não sei. Ela sempre tem mais dinheiro do que ele.

KATHLIN, cujo casal de avós maternos vive junto com sua família, sabe qual das duas pessoas tem mais dinheiro para lhe dar. Pode ver-se uma distinção entre masculino e feminino, mas não só. O feminino está articulado com o fato da avó de KATHLIN não ter mobilidade e, assim, não ter acesso a instituições bancárias. A menina constrói uma relação entre receber – aposentadoria, certamente –, ter possibilidade de ir a bancos e possuir dinheiro disponível para dar às netas. Essa é uma situação que não acontece com seus avôs paternos, que vivem bem perto de sua casa. KATHLIN muda seu jeito de pedir. Para sua avó paterna, ela pede dinheiro emprestado e não dado. E, claro, se é emprestado, depois ela devolve. KATHLIN também distingue uma forma diferente de circulação do dinheiro neste casal, percebendo que sua avó Elisa tem mais dinheiro que seu avô Paulo, mas não sabe explicar por que acontece isso.

PATRICIA já tem alguns pressupostos sobre esse assunto.

2ª ENTREVISTA COM PATRICIA (22-JUN., P. 3):

P – Ela [avó] me dá [dinheiro] no Natal, ela me dá na Páscoa, nesses dias assim, no meu aniversário, às vezes. Me dá 5 reais, me dá 10, por aí. [...] Às vezes ela me dá o dinheiro só, às vezes, ela me dá o dinheiro e presente.

H – Tu pedes dinheiro para a vó, às vezes?

P – Umas moedinhas, porque eu sei que ela não tem, umas moedinhas às vezes quando eu quero comprar alguma coisa pra mim. Ela trabalha num restaurante, então tem bastante [moedinhas]... Aí eu peço: “Ô, vó, me dá 50 centavos ou 1 real?”, é assim que eu peço. Pro meu tio não, eu peço: “Ô, tio, me dá aí um dinheirinho!”, *porque o meu tio é homem*, a vó é mais velhinha. [...] Ah, não sei, *porque ele não reclama e a Vó reclama né?* “Ah, eu tenho que pagar as contas”

Grifos meus.

Aqui não há uma simples separação entre homens e mulheres. Diferente da relação dos avôs de KATHLIN, há uma conjugação entre atividade profissional, gênero e geração. Quem dá dinheiro não é apenas quem trabalha, mas alguém que tem acesso, regularmente, ao dinheiro e que dispõe dele, no sentido de não tê-lo todo comprometido com os gastos diários. Mas quem argumenta que não pode dar dinheiro porque necessita dele para tais gastos, neste caso, é a avó, a responsável da família, a que parece se colocar na posição de provedora. A vó Tania, mãe de duas filhas e um filho, está viúva e vive junto com seu filho Eriberto, solteiro. Suas filhas, tanto Ivânia, mãe da PATRICIA, como Mônica, vivem, cada uma em sua residência. A avó e o tio de PATRICIA, ambos trabalham num restaurante – como diz menina: “Eles moram juntos e trabalham juntos” –, mas Eriberto vende também churrasquinho. Esse arranjo familiar talvez faça a menina significar sua avó como a dona da casa, a responsável e preocupada com as contas dessa casa que cuida, a provedora do lar, como ressaltéi antes. Quando PATRICIA justifica que seu tio tem mais dinheiro *porque ele é homem*, replica uma noção naturalizada de que homens têm acesso a quantias maiores de recursos financeiros.

Entender as relações sociais de gênero implicadas na constituição e no funcionamento de instituições, normas, legislações, políticas públicas, entre outros aspectos que compõem a sociedade (MEYER, 2003, p. 18), possibilita examinar aquela noção de masculinidade, incorporada no dizer da menina, constituindo um tipo de família. Naturalizar o fato de homens terem mais dinheiro que mulheres também se torna constituinte do social, na medida em que, por exemplo, as remunerações das atividades profissionais realizadas por homens são maiores quando comparadas com as das mulheres. “A renda média dos homens”, aponta Robert Connel (1995, p. 197), “é aproximadamente o dobro da renda média das mulheres”, nos países capitalistas, ditos ricos. No Brasil, segundo dados do IBGE⁵⁵, no censo

⁵⁵ Informações disponíveis no site www.ibge.gov.br.

demográfico de 2000, o valor do rendimento nominal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas, era para os homens de R\$ 779,33 e para as mulheres R\$ 533,04. Por outro lado, essa desigualdade em termos de gênero nos salários, para quem exerce a mesma atividade profissional, também se torna constituinte de uma masculinidade significada da forma como PATRICIA o faz, pedindo mais dinheiro a seu tio do que à sua avó, porque *ele é homem*.

Ainda examinando as noções que embasam os dizeres de PATRICIA, podemos pensar que, articulado à representação de masculinidade e sua relação com recursos financeiros, há os marcadores de geração e estado civil. Por ser jovem, viver com sua mãe, ainda ativa em suas atividades profissionais, e ser solteiro, Eriberto vive uma masculinidade, à qual não lhe é imposta a responsabilidade de prover o lar, nem de sustentar financeiramente sua família. Sua posição no arranjo familiar é de filho e não de pai, é de provido – em seu caso pela sua mãe – e não de provedor. Nesse sentido, é possível afirmar que o fato exaltado pela menina de que seu tio *não reclama*, alia-se a essa suposta des-responsabilidade, pois não cabe a ele o *pagar as contas*.

Outro aspecto na fala de PATRICIA é a qualificação utilizada pela menina para referir-se à sua avó. O fato de dona Tania ainda trabalhar e ser responsável pelas contas da casa em que vive não parece ser uma representação positiva ao olhar da menina, como poderia ser. É sua posição de sujeito, permeada pela idade que, aos olhos da criança, é realçada. Ela é nomeada de *mais velhinha*, em relação ao tio que *é homem*. A menina poderia dizer: porque minha vó é *mais velhinha* e meu tio é moço; ou porque minha vó é mulher e meu tio *é homem*. No entanto, o discurso que atravessa a fala da menina contrapõe à masculinidade de seu tio, não a feminilidade de dona Tania, e sim, sua velhice, uma velhice que *reclama*. Talvez dona Tânia tenha uma idade que culturalmente nos permita chamá-la de velha, mas ela vive esse período combinando viuvez, gerenciamento de um restaurante e chefia de sua família. Dona Tânia, além de ser *mais velhinha*, é uma mulher e vive essas posições de sujeito de forma autônoma e independente de outros integrantes de sua família, inclusive financeiramente.

Estudos, como o de Patrícia LICHTENFELS (2007), mencionam o aumento de lares brasileiros habitados por famílias chefiadas por mulheres. Tais configurações familiares, junto com famílias unipessoais, compõem, aproximadamente, um terço dos grupos domésticos brasileiros (P. SCOTT *apud* LICHTENFELS, 2007, p. 45). Em seu trabalho investigativo, Lichtenfels relata como mulheres idosas com a morte, com a doença ou com a separação de seus companheiros passam a ser as provedoras financeiras de seus lares. Mulheres com mais

de 60 anos, aposentadas ou pensionistas, vivem e partilham sua casa com filhas, filhos, netas e netos. Esses indivíduos de segunda e terceira geração vivem com suas mães ou avós por diversos motivos, como separação, dificuldades econômicas ou problemas com vícios. Nessa composição de fatores, mulheres em situação de aposentadas ou de pensionistas “passam a constituir unidades mãe-filhos e chefiar suas famílias” (idem, ibidem, p. 46). Lichtenfels evidencia que mulheres que chefiavam suas famílias na idade adulta, continuam a fazê-lo na velhice, partilhando casa, renda, trabalho e afeto com filhas e netas. A pesquisadora argumenta que a melhoria das condições de vida de mulheres com idades acima de 60 anos tem sido possível graças à universalização da Seguridade Social, “fazendo com que esta[s] passe[m] da condição de assistid[as] para a de assistente, devido à importância que sua renda vem adquirindo na família” (LICHTENFELS, 2007, p. 48).

Como decorrência disso, em muitos lares com pessoas com mais de 60 ou 70 anos, a renda oriunda de aposentadoria ou pensão é utilizada para manter uma família com filhos adultos economicamente dependentes, seja pelo prolongamento dos estudos, pela instabilidade dos empregos e das relações afetivas (idem, p. 65). Assim, as crianças vão produzindo significados em relação à distribuição do dinheiro na família, delimitada por hierarquizações e por diferentes marcadores sociais.

Os avôs e as avós não são iguais, em relação a dar dinheiro às crianças. Esses sujeitos fragmentam-se quando o acesso ao dinheiro se articula a outros marcadores como: gênero, idade, arranjo familiar, profissão, estado civil, entre outros. Assim, os modos como as crianças conseguem dinheiro é uma ação complexa, que elas compreendem e na qual aprendem a dominar os jogos e os códigos nela implicados, construindo representações de quem pode ou não pode lhes dar dinheiro.

2ª ENTREVISTA COM MARTIM (29-MAI., P. 2):

H – E quem mais que te dá dinheiro?

M – A vó Bia, que *me dá bastante dinheiro* agora.

H – E como é que a vó faz para te dar dinheiro?

M – Ela pergunta assim: “Tu tem dinheiro pra ti comprar merenda? Tem dinheiro pra ti comprar as coisas que tu quer?”. Daí de vez em quando eu tenho, de vez em quando não. Daí eu digo pra ela se eu tenho ou não, daí ela diz: “Então pega pra ti”. Daí ela me dá uns 5, 3 [reais].

A avó de MARTIM lhe dá dinheiro, sem o menino pedir. Ele é o único neto de sua avó materna Bia. Essa avó, segundo o menino, “trabalha em escritório” (2ª entrevista, 26-mai.,

p.8), mas como viúva talvez receba pensão⁵⁶. De duas filhas e um filho que tem, apenas o último vive com ela e com seu segundo companheiro. Assim, pode-se supor que essa dinâmica familiar lhe garanta uma tranquilidade financeira, permitindo-lhe dar dinheiro com mais frequência a MARTIM, além de garantir a subsistência de sua família.

Padrinhos e madrinhas, chamados de dindo e dinda, são figuras importantes na ação de as crianças conseguirem dinheiro, além dos avós. KATHLIN diz que não precisa pedir para ele ou para ela; quando o casal visita sua família, sempre lhe dão dinheiro: *Às vezes, eles dão mais que o pai e a mãe, às vezes me dão 15, 20... [...] eu ganho sem pedir*. CAMILA usufrui de forma diferente do carinho de sua dinda e de seu dindo.

2ª ENTREVISTA COM CAMILA (24-MAI., P. 2):

C – A minha dinda não me dá dinheiro, ela ia comigo no shopping, no centro, comprar alguma coisa pra mim, nunca me deu dinheiro assim. E o meu dindo... me deu, mas eu não peço pra ele. Ele mora perto da minha casa, aí ele vende churrasco, sabe?, churrascaria. Daí, eu vou de vez em quando lá buscar churrasco com as minhas primas, daí ele me dá umas coisinhas ou me dá dinheiro.

2ª ENTREVISTA COM MARTIM (29-MAI., P. 5-12):

M – Ah, quando eu vejo eles [padrinho e madrinha], eles me dão 10 pila, só que eu quase não vejo eles.

H – Cada um ou os dois juntos?

M – Cada um. De vez em quando cada um, de vez em quando os dois juntos. [...] E também, sempre quando eu vejo ele, ele me leva pra sair, a gente vai ao shopping. Ele é quase rico, tem um monte de coisa. [...]

M – De vez em quando, quando o pai do Vicente, que é o Japonês, vai lá na vó, tipo ele vai levar o Vicente pra passear na Redenção, no Marinha, daí ele pergunta se eu não quero ir junto. Daí eu vou, quase sempre.

H – O Japonês te dá algum dinheiro, às vezes?

M – Não, ele só compra as coisas que eu quero: picolé, refri, quando a gente sai.

As crianças vão estabelecendo suas relações entre quem tem mais dinheiro nas suas famílias. MARTIM não sabe explicar bem, mas identifica que seu padrinho *é quase rico*. E assim como CAMILA, ele também compreende que alguém lhe comprar algo é parecido a lhe dar dinheiro. MARTIM percebe isso tanto com seu padrinho, como com o Japonês, pai de um primo seu.

Às vezes, as crianças escutam um *não* ao pedido delas, mas dizem-me que compreendem. Foi-me possível acessar essa informação nas entrevistas que realizei, pois,

⁵⁶ Uma mulher viúva, sendo pensionista, ao casar-se novamente perde a pensão. No caso de Bia, avó de MARTIM, como não se tratava do foco de meu trabalho, não perguntei sobre isso nas entrevistas. Fonseca (2000) relata que legalizar uma segunda relação não era a escolha de várias das mulheres das vilas em que realizou sua pesquisa, e a perda da pensão, no caso de mulheres viúvas, era um dos motivos.

como já mencionei, nos registros dos Diários, os pedidos não indicavam ser seguidos de uma negativa.

2º ENTREVISTA COM LEANDRO (5-JUN., P. 6):

H – Teu pai nunca te diz não?

L – Só de vez em quando, quando ele não tem dinheiro.

H – O que ele te diz?

L – Depois eu te dou.

H – Tu ficas chateado?

L – Não.

Aqui se vê um modo como a criança se depara com uma negativa de um adulto homem. Anteriormente, a avó de PATRICIA, nega-lhe dinheiro, justificando com a necessidade de pagar algo. Neste caso, é um homem-pai que não dá dinheiro no momento do pedido, porém não justifica. É um não parcial, ou seja, é um *não* agora, mas um *sim* depois.

Rosely Costa (2002) afirma que

a paternidade não é concebida apenas como ‘fazer filhos’; ela está relacionada também à capacidade de sustentá-los e educá-los. Sustentar os filhos é uma responsabilidade considerada masculina, o que coloca o trabalho remunerado dos homens como referência fundamental nas concepções sobre paternidade e masculinidade. Assim, se ‘fazer filhos’ pode servir para comprovar o atributo físico da paternidade, conseguir sustentá-los e educá-los comprova seu atributo moral. (COSTA, 2002, p. 341).

Assim, o pai de LEANDRO, ao dizer *depois eu te dou*, resguarda o atributo moral mencionado por Costa. Na reiteração de cenas cotidianas semelhantes a essa, o menino pode ir compreendendo que o fato de seu pai não ter dinheiro é provisório e que é esperado que homens tenham dinheiro, se não agora, depois.

Fonseca (2000, p. 143) analisa essa representação de homem provedor da família no contexto específico de sua pesquisa. Ser um “*bom marido*”, para as informantes de Fonseca, é um homem que se responsabilize por elas e seus filhos. Entretanto a representação de homem bom provedor de família abala-se pelo desemprego ou por um emprego informal. Estabelece-se uma rede intrincada e complexa entre os atributos *moralidade*, *respeito*, *manutenção da família* e *masculinidade*. Ser um homem provedor de família produz como efeito respeito e garante a moralidade daquela família. Tais aspectos não seriam garantidos para uma mulher provedora de família se não tiver uma presença masculina. Cynthia Sarti (2007, p. 29) afirma que para a mulher não é um problema ocupar a posição masculina de provedora da família. O problema está em “manter a dimensão do *respeito* que é conferida pela presença masculina” (grifos da autora).

A representação de o homem ser o provedor da família, enquanto a pessoa que trabalha num espaço público, exterior à casa, está ativa nos discursos que atingem as crianças. A conexão linear “homem - trabalho remunerado - recursos financeiros para a família” produz como efeito também outro nexos potente na lida com o dinheiro, presente nas pedagogias financeiras para a infância. É disso que trata a seção seguinte.

4.3 “Se não trabalha o dinheiro não vem”

A frase acima é a forma como TIAGO responde à pergunta: “O pai e a mãe precisam fazer alguma coisa para ganhar dinheiro?”. “Claro, trabalhar. Se não trabalha o dinheiro não vem” (2ª entrevista, 30-mai., p. 5). Esse é um dito que as crianças contaram que muito escutam das pessoas adultas de suas famílias. Estas últimas posicionam-se como sujeitos do discurso do senso comum que replicam e atualizam, de forma central, a ligação trabalho-dinheiro. Assim, essa ligação é um conhecimento que as pedagogias financeiras produzem para a infância. Diante de minha pergunta de onde elas achavam que a mãe e o pai conseguiam o dinheiro e se elas consideravam fácil ou difícil conseguir esse dinheiro, foi-me possível conhecer, na forma como as crianças se expressam e que apresento a seguir, a multiplicação do dito que conecta trabalho a dinheiro.

2ª ENTREVISTA COM KATHLIN (9-MAL., P. 4):

K – Ah, que tem que trabalhar muito pra ganhar o dinheiro. Ah, e estudar muito para trabalhar e ter teu dinheiro, essas coisas assim.

2ª ENTREVISTA COM ROZANA (26-MAL., P. 6):

R – Agora, ela não tá recebendo. Mas depois, ela vai receber e daí ela diz assim: “Filha, eu trabalhei, eu me esforcei, e agora eu consegui dinheiro”.

2ª ENTREVISTA COM TIAGO (30-MAL., P. 5):

T – Eles fazem assim quando eu peço [dinheiro]: “Ah, tu quer dinheiro? Tem que trabalhar, porque dinheiro não cai do céu”. Minha vó fala assim: “Vai trabalhar, porque dinheiro não cai da árvore. Se caísse de árvore, eu estaria rica a esta hora”.

Nas enunciações das crianças, há dois aspectos que são importantes para discutir. O primeiro diz respeito aos ditados populares que são expressos, escutados, repetidos no interior da família. E são dessa forma e nesse espaço que são repetidos e renovados de geração em geração. Os ditados populares, fragmentos do discurso do senso comum, têm uma capacidade para dar sentido à vida cotidiana (PINTO, 1989). Os ditados *Dinheiro não cai do céu* e *Dinheiro não cai de árvore*, reproduzidos por TIAGO, e *Dinheiro não vem na m...* dito pelo pai de MARTIM e repetido pelo filho (2ª entrevista, 29-mai., p. 8), traduzem uma aprendizagem central que os adultos querem transmitir às crianças que é a não facilidade de se obter


dinheiro. Os ditados, nestes casos e como Pinto (idem) afirma, incorporam-se na “bagagem discursiva de um povo”, fazendo parte do discurso do senso comum.

Um segundo aspecto é o ter que *trabalhar e esforçar-se muito* para ter dinheiro, que foi dito pelas mães a suas filhas KATHLIN e ROZANA. Há uma vertente do discurso da educação financeira que se focaliza no *tornar-se rico*. Kiyosaki (2000) centra-se nos ensinamentos de seu pai, que no livro foi nomeado de pai pobre, e nos do pai de um amigo de infância do autor, em cuja família ele circulava bastante. A esse último, o autor denomina pai rico. O que foi ensinado pelo pai pobre assemelha-se ao que às mães de KATHLIN e de ROZANA ensinam a suas filhas. O pai pobre recomendava “Estude arduamente para *poder trabalhar* em uma boa empresa” e o rico falava “Estude arduamente para *poder comprar uma* boa empresa” (ibidem, p. 23, grifos meus). Tanto Kiyosaki (2004) e Cerbasi (2006) defendem e tentam ensinar outra forma de se ganhar dinheiro, ou o que o primeiro chama de *saga financeira* e o segundo de *construção de riquezas*. Ambos os autores vão defender que é necessário fazer o dinheiro *trabalhar para as pessoas*, fazendo investimentos, aplicando em ações, por exemplo.

O discurso da educação matemática converge, de algum modo, com os ensinamentos das mães de KATHLIN e ROZANA, já que o mesmo reitera nos livros didáticos que trabalhar, no sentido de ter um emprego com salário, é uma forma *legítima, correta e mais comum*.

A quarta questão da seção *Conversando sobre o texto*, como mostra a ilustração ao lado, informa

Estas páginas sugerem a abordagem de vários tipos de atividades, que vão além da Matemática. Leia comentários no item 6 do CAP.




Dinheiro e Matemática

Há muito, muito tempo, o dinheiro não existia. Para ter as coisas de que precisavam, as pessoas faziam trocas.

ESTE ANO A CAÇA FOI BOA. TENHO MUITAS PELES, MAS PRECISO DE BATATAS! TROCO UMA PELE POR TRÊS SACOS DE BATATAS.

TRÊS? LEVE DOIS, E JÁ É MUITO!



Mas nem sempre é fácil fazer trocas. O homem das peles queria batatas, mas o homem das batatas poderia não estar interessado nas peles. Essa e outras dificuldades acabaram levando à invenção do dinheiro. Assim, mercadorias passaram a ser trocadas por dinheiro. Também os serviços passaram a ser trocados por dinheiro. Quando uma pessoa trabalha, ela troca seu trabalho por dinheiro. Seria bom se cada pessoa que trabalha recebesse o suficiente para ter uma vida digna.

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

Alguns destas questões estão comentadas no item 6 do CAP.

* Pergunte ainda: "Quais são os valores das moedas em circulação no Brasil?"

78

(I3, p. 78, Dinheiro e matemática)⁵⁷

⁵⁷ Por motivos de economia, ao referenciar os livros didáticos analisados, utilizarei a inicial I para referir-me à coleção Matemática Paratodos, pois um dos autores é Luiz Márcio Imenes e a letra S para referir-me à coleção Brincando com os Números, cuja autora é Joanita de Souza. Os números juntos às iniciais indicam a série à qual se destina o livro. Também considerei importante complementar na referência o conteúdo matemático trabalhado na seção do livro de onde extraí o problema.

sobre alguns modos de ganhar dinheiro, como prêmios de loteria e heranças, e interroga sobre qual é “a maneira mais comum e correta”. No chamado CAP (Caderno de Assessoria Pedagógica⁵⁸), é reiterado que “trabalho honesto é maneira legítima de ganhar dinheiro”. Essa enunciação é repetida no livro 2, em notas nas margens das páginas.

ATIVIDADE DO LIVRO DIDÁTICO (I2; P. 86):

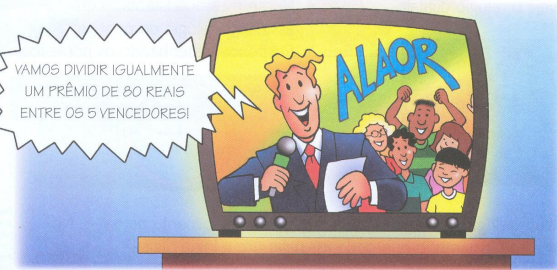
3. As crianças fizeram dinheiro de brinquedo mas, no dia-a-dia, precisamos de dinheiro de verdade. Como é que se faz para ter dinheiro?

NOTA DA MARGEM DA PÁGINA:

Na atividade 3, se julgar necessário, converse com as crianças mostrando que o *trabalho é uma maneira correta de ganhar o dinheiro* de que precisamos. Esse é um princípio ético básico de nossa organização social.

Embora seja enfatizado que o trabalho é a maneira *correta* de se ter dinheiro, há vários problemas nos livros tratando de prêmios da loteria. Esses problemas, além de servir para que as crianças exercitem seus conhecimentos sobre divisão, acabam também por incitá-las a conhecer uma forma pouco *comum*, mas não incorreta de se ter dinheiro e, junto com os programas televisivos de várias emissoras, vão compondo uma pedagogia financeira que incita as crianças a buscarem prêmios e participarem de sorteios, como se pode ver na ilustração abaixo.

2. Alair Gonçalves apresenta um programa de auditório na TV.



• Ajude Alair a efetuar a divisão.


a) Se ele começar dando 20 reais para cada pessoa, o que acontecerá?
faltará dinheiro

b) Se Alair começar dando 10 reais para cada pessoa, quanto ainda faltará dividir? 30 reais

c) Agora, já dá para você descobrir o resultado. Complete: $80 \div 5 = \underline{16}$

d) Você sabe quanto dá 80 reais dividido por 5 pessoas. Pensando nessa conta, descubra o resultado desta outra: $85 \div 5 = \underline{17}$

7. Veja a manchete do jornal:



No problema 7, a chave é a leitura da informação na manchete do jornal.

As atividades 8 e 9 exploram a noção de operação inversa.

Esse prêmio foi igualmente repartido entre 8 acertadores. Quanto recebeu cada um?
Cada um recebeu R\$ 17 625 000,00.

(I2, p. 218, Dividindo por tentativas)

(I4, p. 116, Problemas e cálculos)

⁵⁸ Nas coleções de livros didáticos, há o chamado *Livro do Professor*, cuja venda é proibida. Esse livro diferencia-se dos livros utilizados pelas crianças, pois apresenta as respostas dos exercícios e uma parte dirigida para as professoras, trazendo propostas para ampliar o processo pedagógico, entre outras temáticas como Avaliação, por exemplo. Essa parte específica chama-se Caderno de Assessoria Pedagógica na coleção Matemática Paratodos e Manual do Professor na coleção Brincando com os Números.

Nenhuma criança mencionou o ganhar dinheiro via prêmios de loteria, nem mesmo as que expressaram vontade de ter muito dinheiro. Assim, para as crianças vão-se tornando mais sólidas e inquestionáveis as aprendizagens sobre a relação entre dinheiro e trabalho, com o sentido de emprego.

Tenho ressaltado *um trabalho com sentido de emprego*, pois há vários adjetivos que podem se articular ao trabalho e produzir sentidos distintos. Há esse trabalho que se iguala a emprego, pois é um trabalho remunerado com salários ou com honorários, também dito trabalho assalariado. Há o trabalho voluntário⁵⁹, exaltado de forma intensa atualmente e inserido dentro de uma racionalidade neoliberal e também incorporado pelo discurso da educação financeira. No site⁶⁰ que organiza, D'Aquino explica o que chamou “Os quatro pontos principais da educação financeira”: 1) como ganhar dinheiro; 2) como usar dinheiro; 3) como poupar dinheiro e 4) como doar tempo, talento e dinheiro. Neste último, escreve a autora:

É urgente que eduquemos futuros cidadãos para que compreendam que a solução de seus próprios problemas, ou para os problemas do país, não depende exclusivamente do governo. Acima de tudo, a Educação Financeira deve ensinar que a responsabilidade social e a ética precisam estar sempre presentes no ganho e uso do dinheiro.

Há, ainda, um trabalho que não é remunerado, como o voluntário, mas tem uma valorização diferenciada: o trabalho doméstico. Este tipo de trabalho é muito caro ao movimento feminista. Tem-se, aqui, uma das importantes dicotomias que sustentam um pensamento das oposições binárias, onde há dois polos opostos, existindo uma hierarquização no primeiro dos termos. Algumas oposições binárias relativas às relações de gênero são: homem x mulher; produção x reprodução; público x privado. Louro (1995) afirma que nesse pensamento binário subentende-se uma identidade em cada polo e que há uma essencialização das categorias. Sugere a autora que é necessário pensar “as profundas distinções” que há no interior de cada um desses polos e que essas oposições são historicamente construídas. Vou deter-me na oposição produção x reprodução.

O conceito *divisão sexual do trabalho*, consolidado desde a industrialização, cria um padrão que “segmenta as atividades produtivas, vinculadas ao mercado, e as reprodutivas,

⁵⁹ A mãe de ROZANA realizava trabalho voluntário. Como a menina fala na entrevista, em páginas anteriores: *Agora, ela não tá recebendo*. O irmão menor da menina vivia com uma doença genética do sistema sanguíneo e sua mãe coordenava uma entidade cujo objetivo era auxiliar famílias de pessoas que viviam com essa doença e reivindicar medicamentos e melhorias nos atendimentos hospitalares quando necessário. Por sigilo, não nomeio a doença.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.educacaofinanceira.com.br>>.

relacionadas aos cuidados com os seres humanos” (Hildete de MELO; Marta CASTILHO, 2007, p. 13), fixando a atividade masculina à produção mercantil e a atividade feminina às tarefas domésticas e à reprodução familiar. Esse processo de segmentação das atividades, escrevem Melo e Castilho (2007), produz a subestimação das atividades desenvolvidas pelas mulheres na família, sendo estas consideradas como não trabalho, “porque se confunde ‘produção’ com ‘produção de mercadorias’ e o ‘trabalho’ com ‘emprego’” (idem, p. 4.). Essa “associação evidencia a invisibilidade do trabalho das mulheres e a desvalorização do lugar da mulher na sociedade” (2007, p.5). A invisibilidade e a desvalorização do trabalho doméstico, realizado majoritariamente pelas mulheres em suas casas, são incorporadas pelas crianças.

2ª ENTREVISTA COM LARA (30-MAL., P. 4):

H – Por que tu achas que [ganhar dinheiro] é difícil?

L – Ah, porque depois, tem vezes, tem pessoas que trabalham, trabalham e no fim não ganham nada. Também eu não posso reclamar, porque o meu pai, ele ganha bastante.

H – Tu sabes, mais ou menos, quanto o pai e a mãe ganham, os dois juntos?

L – Não. *A mãe não trabalha. Ela vende salgado.*

1ª ENTREVISTA COM RODRIGO (18-ABR., P. 2):

H – A tua mãe nunca te dá dinheiro?

R – Ah, às vezes... Mas faz horas que ela não trabalha. O pai não quer que ela trabalhe.

Ela fica em casa cuidando de nós. [...]

H – Tu concordas com teu pai de não deixar a mãe trabalhar?

R – Concordo.

H – Por quê?

R – Ah, eu acho mais normal a mulher ficar em casa.

H – Mas não seria bom que tua mãe trabalhasse, e assim, ter mais dinheiro pra família de vocês?

R – Seria... Mas como nós já estamos mais acostumados com a mãe em casa. Agora vai ser difícil acostumar.

Esses trechos das falas de LARA e RODRIGO possibilitam pensar em dois aspectos. O primeiro é uma fragmentação do que usualmente chamamos de trabalho. As crianças parecem significar trabalho com emprego. As inúmeras tarefas que suas mães realizam não são consideradas como um trabalho. Da mesma forma, a atividade de fabricar, em casa, produtos para vender também não é significada como um trabalho. Assim, parece haver um deslizamento de trabalho para emprego e um apagamento para os trabalhos realizados em casa pelas mulheres, inclusive um que produz recursos financeiros, como o da mãe de LARA.

LARA, que vende junto às suas colegas pirulitos de bolacha, recobertos com chocolates que sua mãe faz (além dos salgados), não vê, não valoriza, não considera essa atividade como um trabalho, mesmo participando e observando a produção de renda, pois ela trazia o dinheiro que conseguia das vendas para sua mãe. “O ver é construído culturalmente”

(Gillian ROSE *apud* MEYER; Rosângela SOARES, 2005b, p. 33) e esse caráter *construído* é apagado pelo processo da invisibilidade que se gruda ao trabalho feminino.

Silva (1999b, p. 60) conecta fortemente o olhar, a visão com a representação. O que se olha está entre a representação e o que é representável. O resultado do olhar, o retorno após um olhar, é uma representação cultural que constitui aquilo que se olha, que o significa. A representação, construída no interior da linguagem, é constituída por discursos e imposta socialmente. O trabalho realizado pelas mulheres em suas casas é significado hierarquicamente inferior ao trabalho masculino, não é valorado, não se iguala a trabalho.

Um segundo aspecto é a respeito do trabalho doméstico, não considerado por Lara, nem por RODRIGO. Ambos posicionam-se como sujeitos de um discurso econômico que não valoriza as atividades centrais para a reprodução da vida das pessoas desenvolvidas no interior das famílias e nem as associa com geração de renda para ser incorporada ao PIB dos países. Para RODRIGO sua mãe *não trabalha*. O cuidar dele, de seu irmão e sua irmã, que no ano da pesquisa tinham 12, 19 e sete anos, respectivamente, não era significado pelo menino como trabalho.

Melo, Claudio Considera e Alberto di Sabato (2005) estudam as implicações das diferenças entre os lugares econômico e social das mulheres e dos homens, promovendo a superação da desvalorização que culturalmente é atribuída aos trabalhos femininos. A autora e os autores propõem-se a “reavaliar a metodologia de cálculo da contabilidade nacional que vela o trabalho doméstico e desta forma não reconhece sua enorme importância para o bem-estar da sociedade” (idem, p. 12). A partir de informações organizadas pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/IBGE), que passou a ser realizada desde 2001, e articulada à medida da produção dos trabalhadores domésticos remunerados, incluídas nas contas nacionais do Brasil, um grupo de pesquisadores se dedicou a mensurar os afazeres domésticos não remunerados, executados por membros das famílias.

Para isso, utilizou-se a remuneração média dos serviços domésticos remunerados, por estado, por hora e multiplicou-se pelo número de horas de afazeres domésticos, por estado, sexo e faixa etária⁶¹. [...] Para fazer a contabilidade dos afazeres domésticos, este estudo utilizou três métodos: por um deles, considerou-se o rendimento médio registrado na PNAD no mês de setembro como sendo o rendimento médio do ano. (MELO et al., 2005, p. 12)⁶².

⁶¹ Supõe-se aqui que não importa a faixa etária; todos são capazes de realizar eficientemente os serviços domésticos que a eles atribuídos.

⁶² O segundo método, de acordo com o grupo de pesquisadores, “usou as variações mensais do salário mínimo ao longo do ano para fazer variar o valor registrado pela PNAD em setembro; pelo terceiro método usou-se a metodologia das contas nacionais brasileiras, fazendo com que o salário de setembro registrado pela PNAD

Assim, o valor mensurado dos afazeres domésticos no PIB brasileiro de 2001 seria de R\$ 148,7 bilhões; no ano de 2002, R\$ 170,2 bilhões; e, em 2003, R\$ 200,3 bilhões (idem, ibidem). Ou seja, os afazeres domésticos que as mães de LARA e RODRIGO realizam, mesmo que as crianças digam que elas não trabalham, juntando aos afazeres de outras mulheres e de outros homens – porque os homens também realizam atividades domésticas⁶³ –, no ano 2004, significaria 12,76% do PIB brasileiro, equivalendo R\$ 225,4 bilhões. Desse valor, 82%, em média, foram gerados só pelas mulheres, em suas casas, *invisivelmente*.

Uma pesquisa *survey* nacional de atitude e opinião (Clara ARAÚJO; Celi SCALON, 2005) incluiu, dentre vários aspectos sobre relações de gênero no âmbito da família, a divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres. Em uma tabela síntese sobre a distribuição de homens e mulheres entrevistados por tarefas domésticas estão organizadas algumas das inúmeras informações adquiridas. Reproduzo parte dela, a seguir (idem, p. 46).

Distribuição dos entrevistados por tarefas domésticas.

Distribuição dos entrevistados por tarefas domésticas	A		B		C		D		E		F		G		H	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Sempre eu	2,3	73,9	53,8	12,4	6,2	47,9	17,1	39,7	3,7	64,3	3,9	69,9	5,6	59,8	36,1	31,9

A. Lava e passa roupa; B. Faz pequenos consertos; C. Cuida dos familiares doentes; D. Compra comida; E. Limpa a casa; F. Cozinha; G. Lava os pratos; H. Vai ao banco/paga contas.

As percentagens das tarefas da casa feitas pelos homens ainda são pequenas em relação às tarefas femininas. Entretanto, muitos meninos que entrevistei disseram-me que, a pedido de suas mães, auxiliam nas tarefas domésticas.

1ª ENTREVISTA COM GABRIEL (12-ABR., P. 1):

H - A vó mora na Azenha?

G- Sim.

H - A mãe te dá mesada?

G - Dá 10 por limpar toda a casa, enquanto ela fica limpando o prédio. Ela é zeladora do prédio. Eu fico lavando a louça, lavando a roupa, arrumando as camas.

H - Quais camas tu arrumas?

G- A da mãe, a minha e da minha irmãzinha.

2ª ENTREVISTA COM MARTIM (29-MAI., P. 4):

H - E quais são as tarefas que tens pra fazer em casa?

variasse mensalmente, segundo a variação mensal do rendimento do trabalho doméstico registrado pela PME” (MELO et al. 2005, p. 12). PME é Pesquisa Mensal de Emprego e Rendimentos.

⁶³ O número de horas que as mulheres ocupam nos trabalhos domésticos ainda é, em média, o dobro do número de horas ocupadas pelos homens. O número de mulheres nessa função é, em média, 2,2 vezes o número de homens (MELO et al., 2005).

M – Ah, levar o lixo. Que eu moro no quarto andar, daí a mãe tem que lavar a louça, fazer um monte de coisa, aí eu levo pra ela o lixo, hã, de vez em quando arrumar meu quarto, arrumar minha cama de vez em quando, que eu não gosto de arrumar, odeio.

H – Se tu não arruma quem é que arruma?

M – A mãe.

H – Que mais?

M – Eu lavo a louça de vez em quando, de vez em quando eu faço a comida, que eu gosto de fazer a comida.

H – Qual é a comida que tu faz?

M – Já fiz guisado, salsicha, arroz...

A mesada de GABRIEL é dada em troca das tarefas domésticas, o que conflita com as recomendações da Educação financeira. MARTIM, à exceção de levar o lixo, parece fazer as tarefas *de vez em quando*. Porém, de um modo ou de outro, o que esses meninos fazem demonstra uma preocupação de mulheres-mães educarem seus filhos para esses trabalhos socialmente considerados femininos. Alguns favores que os meninos realizam para os adultos da família também se referem às tarefas domésticas. Na maioria das vezes, recebem uma retribuição em dinheiro. Na próxima seção, trato dos favores que as crianças fazem para os adultos.

4.4 Comprar cigarro e cervejinhas

O ganhar dinheiro, para as crianças, exige também que elas realizem alguns favores para os adultos, dos quais o mais citado é comprar-lhes algo. E então elas recebem o troco como retribuição, como se vê a seguir.

2ª ENTREVISTA COM CAMILA (24-MAL., P. 1):

C – Daí se eu fizer algum favor pra elas, elas me dão também... A Paulina, né, *pede pra eu comprar cigarro pra ela*, daí eu vou. Sempre sobram 25 centavos, daí ela me dá. Quando ela não me dá, eu peço. Aí eu falo: ‘Aí, Pilina, me dá, me empresta, me dá trocadinho’, alguma coisa assim. Aí se ela tem, ela me dá. Ah, eu cuido dos filhos dela, eu ajudo ela a limpar a casa.

2ª ENTREVISTA COM BRUNO (1º-JUN., P. 2-3):

B – A Ema me deu só no meu aniversário e quando eu vou no bar pra ela. (...) *Comprar cigarro e carne e leite.*

H – E quanto que ela te dá?

B – Cinquenta [centavos], 1 real.

H – E o seu Claudino te dá dinheiro, às vezes?

B – Só quando eu vou ao bar, (...) *comprar cigarro e cerveja.*

H – É longe o bar?

B – Não, dá duas ruas, eu vou de bicicleta.

H – E quanto ele te dá de dinheiro?

B – Ele me dá 7 pila pra mim comprar, do dinheiro dele, 7 pila *pra comprar a cerveja e pra mim ela dá 2, 3 real.*

Grifos meus.

Nos depoimentos apresentados, as crianças relatam favores que, por um lado, implicam em ir comprar produtos considerados inadequados para elas – cigarros e cervejas. Mesmo que não os consumam, estão em contato, estão aprendendo o preço, que podem adquirir-los em bares e não em supermercados, as marcas, o suposto prazer que traz às pessoas e também as proibições legais⁶⁴, o que se traduz pelos lugares específicos onde conseguem efetivar o favor pedido. Nesses favores, uma pedagogia financeira entra em funcionamento. As crianças lidam com notas e moedas, conferem trocos, escolhem ou pedem os produtos solicitados. Há também uma lógica sendo exercitada quando as crianças realizam alguns desses favores. Elas praticam um raciocínio em termos de custo-benefício ou interesse-tempo ocupado, comparando o favor a ser realizado e o ganho financeiro, na forma de troco. Como diz RODRIGO: “Ah, esses dias, no domingo, eu fui lá na casa deles [refere-se à família de seu irmão] e ele me deu três reais, *o cigarro era de um real* e eu fiquei com dois pila pra mim. [Comprei] *uma cerveja que era de dois e cinquenta* e eu fiquei com dois e cinquenta pra mim” (2ª entrevista, 1º-jun, p. 2).

Mas além dessas aprendizagens, meninos e meninas experienciam modos de conviver com leis. Sendo a venda de bebida alcoólica e de cigarro proibida para menores de 18 anos, cria-se uma rede de amizade entre donos de bares e adultos responsáveis pelas crianças que, a pedido dos últimos e com a anuência dos primeiros, possibilitam que as crianças consigam adquirir esses produtos. PATRICIA relata como consegue comprar as *cervejinhas* que sua mãe lhe pede.

1ª ENTREVISTA COM PATRICIA (19-ABR., P. 3):

P – A mãe não deixa eu ir no [supermercado] Nacional porque tem que atravessar muita rua, eu vou lá no botequinho que tem. Ela pede pra comprar duas *cervejinhas* pra ela, assim...

H – E o botequinho vende, porque não deixam vender bebida pra criança?

P – É que aquele cara que tem lá é meu amigo, ele conhece a minha mãe.

Pela fala da PATRICIA, semelhante à de outros colegas seus, vê-se que esse tipo de compra ocorre exclusivamente quando se conhece o dono do bar ou do *botequinho*. Essa prática não é possível em supermercados, onde há uma vigilância mais incisiva. Essa vigilância se expressa em cartazes próximos aos caixas, em cumprimento a uma lei estadual⁶⁵

⁶⁴ Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que ficou conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Especificamente, o Art. 81 trata dessa proibição. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br>>.

⁶⁵ A lei Estadual nº 13.200, de 13 de julho de 2009, obriga aos estabelecimentos comerciais afixarem cartazes que expressem: “É proibida a venda, a crianças e adolescentes, de bebidas alcoólicas; é crime a venda, entrega

que obriga a presença desses avisos. É através de uma relação de maior proximidade no interior de cada vizinhança que torna possível às crianças tornarem-se amigas dos balconistas de bares, a ponto de conseguirem a confiança deles para efetivar tal compra. A relação de confiança estabelece-se também entre empregados e donos dos pequenos estabelecimentos e os pais e as mães das crianças. A partir dessa confiança construída entre família e bares, permite-se que as crianças consigam atender aos favores solicitados.

As compras de cervejas e cigarros, descritas através dos excertos de CAMILA e BRUNO possibilitam ainda pensar uma conflituosidade de discursos: o do senso comum e o da saúde ou das políticas públicas, circulando no âmbito familiar das crianças. O discurso do senso comum associa os produtos proibidos em questão a prazer, comemoração, lazer, diversão, fazendo parte da vida cotidiana e não necessariamente como produtos supérfluos. Enquanto isso, o discurso da saúde – materializado no enunciado “Fumar faz mal à saúde” e suas variantes que estão impressos nas caixas de cigarros e nas campanhas antitabagistas, e também o lembrete após os comerciais televisivos de bebidas alcoólicas “Beba com moderação” – busca conter o consumo e a venda de tais produtos.

Essa compra de bebidas alcoólicas e cigarros, produtos permitidos apenas para venda e consumo adulto, feita por crianças como um favor, também pode ser vista como uma ausência de fronteira entre o mundo infantil e o mundo adulto.

Vemos uma infância que convive diretamente com produtos e hábitos socialmente considerados como adultos. Esta pesquisa permite compreender que crianças e adultos, convivendo em um mesmo ambiente (a casa ou o apartamento), provoca essa imbricação entre esses dois mundos de que estou tratando. De fato, essa separação é mais um recurso para a argumentação do que uma materialidade em si mesma. A imbricação dá-se no próprio cotidiano. O trabalho de educar é inserir as crianças no mundo em que se vive, a partir de uma ótica adulta. A presença de uma criança no meio de adultos a faz escutar, ver, presenciar, partilhar experiências consideradas culturalmente próprias desse meio. Ao mesmo tempo, as pessoas adultas, no exercício de educar as crianças, também se deparam com práticas e artefatos considerados próprios de crianças, que precisam aprender, conhecer, descobrir.

Essa imbricação produz um borramento de fronteiras, que neste trabalho evidencia-se nos favores que os adultos solicitam às crianças. Como relata BRUNO, ele compra carne e leite, e outras crianças relatam o cuidado de seus irmãos menores, a preparação de seus

alimentos, entre outras tarefas, realizadas sem a presença de adultos, que podem ser consideradas atributos próprios para serem efetivadas dos adultos por com as crianças.

Ao mesmo tempo, há uma linha divisória tênue e sutil entre esses espaços de vivência. Essa fronteira é produzida e também produz outros domínios de nossa cultura que se confrontam: o que é permitido e o que é proibido. A linha divisória erige-se a partir de uma lei que proíbe a venda de bebidas alcoólicas e cigarros para menores de 18 anos, ou seja, que marca os sujeitos, que os separa naquilo que podem comprar e, supostamente consumir.

Entretanto, mesmo solicitando e permitindo a compra desses produtos, tais adultos também reiteram enunciados do discurso da saúde conectados ao discurso da psicologia que trata da infância. Esses discursos indicam a infância como um período de formação cognitiva, física, psíquica e moral. Isso significa dizer que, nessa idade, a criança precisa ser estimulada, incitada, cuidada, ter bons exemplos e hábitos para que possa se desenvolver de forma saudável. Esses discursos são ativados nos conselhos adultos dirigidos às crianças, quando estes lhes mostram o perigo do consumo de drogas, por exemplo.

2ª ENTREVISTA COM FLAVIKER (29-MAI, P. 3):

H – [...] Quando teu pai te dá dinheiro, às vezes, ou a vó, ou a mãe, o que eles dizem que vocês não podem fazer com o dinheiro?

F – Não comprar bomba, como a gente já fez uma vez, não comprar *droga, cigarro*, essas coisas assim.

H – Quem é que fala mais nisso, a mãe ou o pai?

F – Todos.

H – A vó também? Que tipo de droga mais ela fala?

F – Ah, maconha, loló, pó, essas coisas assim.

O conhecimento que os meninos mostram a respeito dos tipos de drogas, e incluindo nela o cigarro, evidencia o quanto os adultos de sua família investem nessa recomendação. Em outras entrevistas, essa é uma das restrições que as crianças mencionam que escutam dos adultos: “Não gastar dinheiro na compra de drogas para consumo próprio”. Nessa recomendação, o discurso da Educação financeira, que também se utiliza de enunciados da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, auxilia em sua reiteração. A compra de álcool ou cigarros, escreve D'Aquino (2008, p. 60), não deverá ser tolerada pelos pais, por serem “prejudiciais à saúde física e mental”. Esse alerta é feito pela autora para evitar que, mais tarde, adolescentes comprem tais produtos, alegando terem comprado com o dinheiro próprio.

Assim, embora os adultos peçam às crianças que comprem cigarros para seu consumo, apagando o limite entre mundo adulto e mundo infantil, ao mesmo tempo, através de conselhos e restrições, estabelecem esses limites. Aqui se vê essa mistura de práticas infantis e práticas de adultos. Da mesma maneira, em alguns aspectos, nossa cultura reafirma

a separação dessas práticas. Quando D'Aquino (2008) ensina aos adultos que falar qual é o valor de seus salários é algo que não diz respeito às crianças, dá indicativos de uma das dimensões dessa separação. Mesmo desejando inserir as crianças no ambiente financeiro, há informações inadequadas para sua idade. As crianças, por vezes, reconhecem essa distinção de âmbitos.

1ª ENTREVISTA COM DANIEL (25-ABR., P. 3):

H - Nada? Que diz para tu não comprar?

D – Para mim comprar *o que eu quiser*, mas não coisa de adulto.

H – O que seria coisa de adulto?

D – Não sei.

Grifos meus

Embora DANIEL não saiba explicar o que constitui as *coisa de adulto*, compreende a existência delas e sabe que são coisas que não pode comprar. Em muitas entrevistas, diante da pergunta “O que os adultos dizem ou recomendam quando lhes dão dinheiro?”, a resposta é “Para mim comprar o que eu quiser”. Às vezes, há alguma complementação, enfatizando o que necessariamente não pode ser comprado, assim como respondeu DANIEL. Outras vezes, a resposta é apenas “Para comprar o que eu quiser”.

Neste capítulo, mostrei que as crianças recebem dinheiro das pessoas adultas de suas famílias sob diversas formas. Uma delas é a mesada ou semanada; outra como resposta a um pedido delas. As crianças costumam pedir para o pai ou mãe ou a quem julgam ter condições de lhes dar dinheiro. Essas pessoas majoritariamente citadas foram suas avós e seus avôs. Um terceiro modo de obter dinheiro, examinado por mim, foi através da retribuição de favores.



5. MODOS DE AS CRIANÇAS GASTAREM DINHEIRO

As crianças gastam grande parte das moedas e notas de dinheiro que conseguem! Elas gastam seu dinheiro comprando produtos e pagando por serviços, tanto na discursividade construída pelos livros didáticos, como nas práticas sociais cotidianas.

Comprar, tanto nos registros dos Diários quanto nas atividades solicitadas dos livros didáticos, é uma ação preponderante. Nos nossos códigos sociais, há uma ligação muito direta, possível de ser feita, entre comprar e pagar, mesmo que não sejam atos consecutivos. Comprar exige um pagamento, caso contrário trata-se de outra ação: tomar emprestado, por exemplo. Entretanto os pagamentos não são mencionados na maioria das compras apresentadas nos livros didáticos. Que sentidos podem ser atribuídos a essa preponderância? Que efeitos são produzidos na pedagogia financeira que está educando as crianças que se escolarizam? É sobre isso que trata a seção que inicia este capítulo.

5.1 Onde está o dinheiro? – A ausência do necessário

Uma grande quantidade de exercícios e problemas, nos quatro livros de cada uma das duas coleções de livros didáticos analisados, menciona a ação de comprar. Ou seja, a temática da situação na qual se desenrola o problema dá-se em torno de uma compra, finalizando com uma questão.

Finalizar os problemas com uma pergunta é uma advertência nos livros didáticos de matemática. Mais de uma vez, aparece entre as páginas do livro 2, da coleção Matemática Paratodos, um lembrete, sempre após alguma solicitação de inventar um problema: *Não se esqueça: todo problema de Matemática deve ter uma pergunta* (I2, p. 73 e 145). A insistência para as crianças escolares não se esquecerem da necessidade de escrever as perguntas quando são solicitadas a inventarem problemas é um indicativo de como o discurso matemático intervém ativamente na produção de situações-problema com esse formato. Assim, a presença de uma pergunta compõe e constitui um problema matemático escolar. O discurso matemático, em suas enunciações com o formato de problemas, tem uma gramática própria, com suas regras e seu vocabulário. Uma dessas regras é a indispensável pergunta.

Knijnik faz uma discussão sobre os elementos que compõem o que ela chamou de problemas da vida real e problemas escolares de matemática. Os problemas “efetivamente de vida”, escreve ela, “se apresentam, usualmente, sob a forma de uma pergunta: estamos diante de uma indagação, uma dúvida, uma questão que precisa ser resolvida [...] [e que] exige a

articulação de um conjunto de informações que, de antemão, não está dado” (KNIJNIK, 1998, p. 130). Já os problemas matemáticos escolares, destaca a autora,

são, usualmente, apresentados com todos os dados e somente com os dados que nós, de antemão, julgamos relevantes. Após a listagem de tais informações, formulamos uma pergunta que, para ser respondida, requer a utilização das informações que previamente selecionamos. (ibidem, p. 131).

Assim como Knijnik apontou, outra regra da gramática dos problemas matemáticos que mencionam a ação de comprar é apresentar duas ou mais afirmações, contendo dados numéricos necessários para o cálculo que levará as crianças escolares à resposta. A maioria desses exercícios e problemas tem uma característica em comum: não há menção ao uso propriamente dito do dinheiro. Ou seja, nos livros didáticos há um excesso de problemas que tratam de compras, mas o centro temático dos mesmos é a quantidade de produtos comprados e não o dinheiro necessário para efetivar a compra. Não é citado exatamente aquilo sem o qual uma compra não acontece, como se observa nos exemplos selecionados abaixo.

PROBLEMAS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

Patrícia foi à feira e *comprou* 3 quilos de feijão, 8 quilos de farinha e 2 quilos de cebolas. Quantos quilos de *mercadoria*, Patrícia *comprou*? (S1; p. 156, O quilograma).

Numa barraca de frutas, dona Taís *comprou* duas dúzias de laranjas, uma dúzia de maçãs e uma dúzia e meia de mexericas. a) Quantas laranjas ela *comprou*? E maçãs? E mexericas? b) Faça uma conta que dê o *total de frutas compradas*. (I2; p. 145, Feira e Matemática).

Roberto *comprou* 57 metros de fio e André *comprou* o quádruplo. Quantos *metros de fio* os dois *compraram* juntos? (S3; p. 84, Dobro – triplo – quádruplo - quádruplo).

Seu Atílio quer revestir o quintal com ladrilhos de cerâmica. O quintal tem forma retangular e mede 4 m de largura por 6 m de comprimento. Quantos metros quadrados de ladrilho ele deve *comprar*? (I4; p. 145, Problemas).

Grifos meus.

Assim, se todo problema matemático *deve ter uma* pergunta, é possível indagar: qual é a pergunta de um problema que trata de uma situação de compra, se o dinheiro sequer é mencionado? Se não existe a informação se há dinheiro suficiente para a compra, se foi preciso ficar devendo, qual o preço do produto ou, ainda, de quanto foi o gasto e se o pagamento foi a prazo ou à vista... Qual é, então, a questão do problema? Como se vê, no quadro apresentado, a pergunta e, portanto, o foco dos problemas trata da quantidade de produto comprado. A posse de uma quantia de dinheiro necessária e suficiente para efetivar as compras não é questionada, não está sob suspeita, é assumida como óbvia. O ter ou não ter dinheiro não é nem questão e nem informação do problema.

Regina Buriasco (1988, p. 58-59) narra uma conversa com Adailton dos Santos, 11 anos, sobre os tipos de problemas que a professora dele elaborava. Pernambucano, morador de Olinda e participando do Grupo de Educação do Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua, Adailton conversa com a pesquisadora.

— Minha professora não sabe fazer problema. [...] Primeiro porque ela só gosta de comprar, e quando não é ela, é a mãe dela. Depois, porque faz a pergunta errada. [...] Outro dia ela mandou a gente comprar cinco coisas com um tanto de dinheiro e sabe qual a pergunta do problema? [...] ‘Quanto sobrou de troco?’ (disse isso rindo).

— E está errado?

— Claro! A pergunta tinha que ser: ‘Deu prá comprar com o dinheiro que você tinha?’

— Por quê?

— Ora, porque o problema é o dinheiro dar prá você comprar o que precisa e não quanto sobrou de troco. O que sobrou é lucro e não problema.

A lógica de Adailton converge com a discussão que venho fazendo. As perguntas de problemas matemáticos escolares focalizam informações que não são necessárias, se formos pensar em situações práticas de nossos cotidianos. É necessário compreender que uma criança, ao ingressar na educação escolar, passa a se constituir como um sujeito-aluno. Há diferentes investimentos feitos sobre o corpo infantil que o educa a permanecer sentado por algumas horas, a falar só quando for permitido, a movimentar-se de acordo com a fragmentação do tempo escolar, entre outros disciplinamentos (FOUCAULT, 1998). Mas não é só o corpo que se educa. Educa-se também a mente.

Os modos de pensar, o raciocínio, são escolarizados a partir de um processo longo, continuado, intenso e reiterado, que objetiva tornar o pensamento da criança um pensamento de sujeito-aluno ou sujeito-escolar; um pensamento que deve progredir em direção ao pensamento abstrato, tido como o pináculo do ser civilizado (WALKERDINE, 1995). Especificamente, a criança para tornar-se sujeito-aluno necessita pensar e resolver os problemas matemáticos de forma exata, numérica, desconsiderando interferências externas; mesmo que mencionem situações cotidianas. É preciso esquecer os *se* que a vida nos coloca (KNIJNIK, s/d), ou seja: E *se* eu não tiver dinheiro? E *se* for muito caro? E *se* não aceitarem cheque? É essa aprendizagem que Adailton ainda não fez. Ele ainda não tem seu pensamento escolarizado. Adailton ainda não se tornou um sujeito-escolar.

O mesmo ocorreu com LUPITA. Durante a etapa de produção dos materiais empíricos desta pesquisa, solicitei às crianças que escrevessem um problema que ajudasse na compreensão de usar melhor o dinheiro. LUPITA começou a escrever o problema abaixo e depois o apagou, dizendo: “Não quero fazer”. Mas ficaram as marcas de lápis e consegui resgatar o que tinha apagado. Eis sua produção:

6ª ATIVIDADE DE TERÇA-FEIRA DE LUPITA (6 - JUL.) - APÊNDICE E, P. 206:

Marcos foi ao [supermercado e ele tinha R\$ 4,00 e o que ele queria custava R\$ 5,00. Como ele vai pagar?]

Grifos meus para identificar o que a menina tinha apagado.

O fato de a menina ter apagado e ter dito *não quero fazer* pode indicar a forma escolhida para resolver um tensionamento. Isto é, resolver a tensão de responder à solicitação de uma professora de matemática, escrevendo um problema matemático-escolar com as características já descritas acima e responder à solicitação de escrever um problema, talvez muito vivenciado por ela, que ajudasse a compreender melhor a lidar com dinheiro. Sua primeira e única tentativa foi atribuir um significado à tarefa escolar que pouco circula nos ambientes educativos formais. Algo deve ter pensado que desistiu. Já as tentativas de ALEX e DANIEL, em que a seus personagens também falta dinheiro, os fizeram ir pedir ajuda à mãe deles. No entanto o formato de um problema matemático-escolar não está de todo ausente. Ali estão as necessárias e padronizadas perguntas.

6ª ATIVIDADE DE TERÇA-FEIRA (6 - JUL.) - APÊNDICE E, P. 206:

ALEX: O João foi comprar 7 pães, mas ele só tinha cinquenta centavos e só dava [para] cinco. Ele foi até a sua casa, ele perguntou se dava para comprar 5 pães e sua mãe falou que sim. Quanto João recebeu de troco?

DANIEL: Marcio quer comprar 20 chocolates, mas ele não tem dinheiro para comprar. Aí ele foi pedir dinheiro à mãe dele. Aí ela deu 15 reais. Aí ele foi comprar e ele comprou 10 chocolates. Mas seu irmão pediu 5 chocolates. Com quantos [chocolates] Marcio ficou?

A desistência de fazer a tarefa de LUPITA e os formatos pouco comuns dos problemas dos meninos explicitam alguns jogos de poder exercidos em ambientes escolares. Esses comportamentos e a firme resposta de LUPITA – *não quero fazer* – evidenciam possibilidades, mesmo que diminutas e frágeis, de resistência nas ações dos sujeitos que circulam numa instituição escolar. Resistência que existe onde há exercícios de poder, que não é exterior às relações de poder, que faz parte e também constitui esse complexo conjunto de ações e de práticas (FOUCAULT, 1999). Resistências, como teorizou Foucault, no plural,

[...] possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis [...]. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço [...]. [São] pontos de resistência móveis e transitórios. (1999, p. 91-92).

Assim, com focos esparsos de resistências, condutas e comportamentos de crianças acabam por constituir pontos reativos ao discurso pedagógico, em geral, e ao discurso da

educação matemática, em específico, que reiterada e insistentemente modela tanto a forma de apresentação dos problemas matemáticos escolares como também a forma de raciocinar para construir a solução e a resposta do mesmo. A articulação entre saber e poder dá-se nos discursos. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o discurso da educação matemática veicula, produz e reforça um poder e um saber específico, também mina e debilita esse poder-saber (FOUCAULT, 1999, p. 96).

Como vim discutindo até aqui, o discurso da educação matemática invisibiliza o principal na ação de comprar. A imprescindível posse de recursos financeiros – ou a posse de documentos para firmar um compromisso de pagamento posterior e possibilitar a compra – é silenciada. Assim, os problemas matemáticos escolares exaltam a compra e incitam o consumo, ignorando a disponibilidade financeira para tal e, portanto, apagando as diferenças e desigualdades existentes na sociedade, no que diz respeito aos diferentes estratos sociais que fragmentam a população.

Meu foco a seguir é mostrar as aproximações do formato dos registros das crianças em seus Diários, quando me relataram suas compras, com o formato dos problemas matemáticos dos livros didáticos, que expus até aqui.

5.2 As compras: das crianças e das práticas matemáticas escolares

As crianças gastam em práticas que vou chamar de *compras simples*. São compras de pequeno valor, pagas com dinheiro, feitas nos lugares em que elas transitam ou em suas proximidades: escola, casa e casa dos parentes que frequentam. O significado dicionarizado de comprar é “obter, *mediante pagamento*, a propriedade ou o uso de” algo (HOUAISS, 2002 – grifos meus). Assim, comprar implica um pagamento, um gasto. As práticas de compra das crianças traduzem essa significação. Suas compras culminam com o pagamento em dinheiro. Esse fato configura-se como um dos modos de lidar com dinheiro das crianças participantes da pesquisa, uma aprendizagem financeira realizada nas práticas culturais cotidianas.

No capítulo anterior, mencionei que há redes de amigos nos bairros entre comerciantes de pequenos estabelecimentos e famílias que costumam abastecer-se nos mesmos. Ressalto aqui que, embora essa rede de amizade exista, nenhuma criança referiu-se à prática de ficar devendo nos bares e pequenos mercados onde compram seus produtos. Nos registros dos Diários, aparecem muito as palavras *comprei* e *gastei*, reafirmando uma compra já realizada, uma compra que deu certo. Tomando as palavras de Adailton, não há dúvidas de que aquilo que queriam *deu pra comprar com o dinheiro* que tinham.

Pensando nesses atos de compra, as informações necessárias para efetivá-los são quanto dinheiro se tem, o preço do produto e a quantidade que se pretende adquirir do mesmo. Quanto se gastou e a quantidade de dinheiro que sobrou são informações complementares da prática de comprar. Assim as crianças se expressam:

DIÁRIO DA PATRÍCIA:

04/05/06 – Hoje, eu comprei mais figurinhas dos Rebeldes, uma só R\$ 00,50. E também comprei um pirulito que a Lara estava vendendo. Custa R\$ 1,00 real.

DIÁRIO DO LEANDRO:

12/04/06 Eu tinha 20 centavos, fui ao bar dos meus amigos e comprei um pirulito e uma bala.

DIÁRIO DA LUIZA:

Porto Alegre, 16 de junho de 2006. Hoje, comprei só besteiras, como chicletes, balas. Gastei R\$ 0,50.

Ao narrar seus modos de usar o dinheiro, PATRÍCIA informa o preço unitário dos produtos que comprou. LEANDRO escreveu quanto possuía de dinheiro e o que comprou, sem informar se gastou todo o recurso de que dispunha ou o preço dos produtos. LUIZA já conta o total que gastou e lista os produtos. Essas são as informações trazidas pelas crianças. Elas mencionam, pelo menos, uma das informações que importa num ato simples de compras: o dinheiro que tinham ou o preço do que compraram ou o total que gastaram, ou duas dessas quantidades. Ou seja, em seus modos de registrar, as crianças sinalizam que estabelecem uma relação direta entre a necessidade de possuir dinheiro e a efetivação de uma compra. Isso aponta para o fato das crianças darem conta de seus gastos. LUPITA é a única menina que relata uma compra sem ter o dinheiro necessário, mas no dia seguinte já salda a dívida com sua colega de turma.

DIÁRIO DA LUPITA:

8/5/06 Eu comprei um pirulito e ainda não paguei, vou pagar amanhã.

9/5/06 Eu já paguei o pirulito para Lara.

Embora não haja o pagamento no momento da compra, há menção da necessidade de sua posterior efetivação. LARA, a menina que vende os pirulitos de chocolate, tem a permissão de sua mãe, que é quem produz os mesmos, para aceitar que suas colegas e seus colegas lhe paguem no dia seguinte, caso não tenham dinheiro no momento. Assim, ela me conta:

2ª ENTREVISTA COM LARA (30-MAL., P. 4):

H – Bom, e quando a mãe faz as coisas pra ti vender aqui na escola, o que ela te diz?

L – Ela diz que é pra eu cuidar no troco e que se [alguém] não tiver dinheiro, pede para pagar depois, no outro dia.
 H – Alguém ficou te devendo alguma coisa?
 L – Sim, tem gente que fica devendo 50 centavos, 1 real.
 H – Te pagam depois?
 L – Sim.

A prática de ficar devendo dinheiro é comum em relação a colegas, mas não em relação a adultos que lhes vendem algo. Em meu acompanhamento à turma, durante o recreio, observei que quando as crianças não dispunham de recursos para as compras na Dona Marlene, pediam dinheiro emprestado aos amigos ou amigas, para adquirirem e pagar, no ato, os produtos solicitados⁶⁶.

Do total dos 228 registros nos Diários, 202 tratam de compras. Desses, em 21 relatos (9,2%), as crianças omitem o dinheiro gasto ou o dinheiro necessário, tal como os registros abaixo.

DIÁRIO DA LUIZA:

Porto Alegre, 04 de abril de 2006. Hoje, comprei no recreio um copo de refri “coca-cola”. Hoje, na hora da saída, comprei um chiclé “Tridente”.

DIÁRIO DA LARA:

Hoje, eu fui à banca do seu Zé e comprei livro de pintar para a minha irmã.

Essa pequena porcentagem contrasta com 40,2% – 97 problemas de um total de 241 – dos problemas que mencionam gastos, compras e pagamentos nos livros didáticos sem referir-se à necessidade de se ter dinheiro. O discurso pedagógico da educação matemática desvincula o ato de comprar da necessidade de se ter dinheiro. Mas o gastar das crianças implica desembolsar dinheiro. Ou, em outras palavras, os gastos das crianças são pagos à vista. A variedade de formas de pagamento que pessoas adultas dispõem no momento de efetivar uma compra é cada vez mais alargada, o que possibilita comprar um produto, retirar da loja, levar para casa e fazer uso dele, sem ter desembolsado dinheiro algum, via créditos. As crianças da pesquisa mostraram suas impossibilidades de comprar sem realizarem o pagamento. Sem dinheiro, as crianças não compram!

No entanto essa constatação não é válida para qualquer tipo de compra. LARA relata o que parece ser um arranjo interno de sua família.

⁶⁶ Dona Marlene disse-me que ela tinha muitos produtos vendidos e ainda não pagos. Entretanto isso ocorria, na maioria das vezes, com os pais e as mães das crianças pequenas, que autorizavam a venda para suas filhas e filhos, solicitavam que fosse anotado o valor gasto e asseguravam que depois pagariam. Dona Marlene aborrecia-se com o não pagamento ou com a demora do mesmo. Assim, eram os adultos que ficavam devendo.

DIÁRIO DA LARA:

23/05/2006 – Eu e minha irmã, com a nossa mesada, compramos um videogame, mas a gente está pagando R\$ 20,00 durante 3 meses. Eu fiquei muito feliz.

LARA contou-me que ela e sua irmã de sete anos ganham mesada de R\$ 10,00. A aquisição do *videogame* e o pagamento em parcelas das meninas parece ser uma negociação caseira, devendo elas repassar mensalmente para mãe ou pai partes dos R\$ 60,00, quantia muito maior que suas mesadas. É possível pensar que aqui há a invenção de uma situação educativa criada pelos adultos com os quais elas moram, o pai e a mãe. Tal prática é incentivada pelo discurso da educação financeira. “A mesada pode ser explorada como referência para a realização de sonhos” (CERBASI, 2006, p. 114) e é possível “propor um sacrifício financeiro para antecipar a conquista”. Assim, houve uma preocupação com a educação financeira das meninas, em que sua mãe e seu pai lhes exigiram um *sacrifício financeiro*, mostrando a necessidade de parcelar, de pagar em prestações, de ficar três meses direcionando a mesada para o pagamento do *videogame* que deixou LARA tão feliz.

Até aqui, quis apresentar a invisibilidade dada ao dinheiro efetivada pelo discurso da educação matemática. Invisibilidade essa que, sob outro aspecto, discuti também no capítulo anterior. E embora as crianças, na maioria das vezes, ao narrarem suas compras, explicitem o dinheiro necessário para seus gastos, o silenciamento que funciona como estratégia de naturalização do ter dinheiro para ir às compras, nos textos matemáticos escolares, tem efeitos na produção do sujeito infantil.

A seguir, examino a similaridade da escrita dos problemas matemáticos escolares e dos registros dos Diários das crianças. Por vezes, as crianças tornam-se sujeitos do discurso da educação matemática, quando descrevem suas práticas de compra com as informações necessárias, com um formato de problema matemático, utilizando uma linguagem escolar, faltando apenas a necessária pergunta que caracteriza um problema escolar. Assim, elas produzem seus registros, traduzindo suas práticas de gasto em formato escolar, como os registros abaixo evidenciam.

DIÁRIO DA CAROLINA:

Dia 10/05/06 – Levei 2 reais para a escola e comprei um bolo de chocolate e um refrigerante. Gastei 1,50, e sobraram 0,50 centavos.

DIÁRIO DA PRICILA:

17/04/06 – Hoje, eu fui pro colégio e comprei um chicle que custa 00,5 centavos. Eu dei 00,10 centavos, e deu 2 chicles.

DIÁRIO DO GABRIEL:

Hoje, dia 04 de abril de 2006, gastei R\$ 1,85 para ir de ônibus até a casa de minha avó, depois, mais R\$ 7,00 de táxi para ir até minha casa.

Um problema matemático simples para ser resolvido utilizando as quatro operações aritméticas – adição, subtração, multiplicação e divisão – necessita de duas informações apresentadas para que uma terceira seja calculada. No problema: “Vera tinha R\$ 18,00. Gastou R\$ 5,00. Com quanto Vera ficou?” (S2, p. 167, Sistema monetário brasileiro), há três informações que estruturam a situação: a) Vera tinha R\$ 18,00; b) Vera gastou R\$ 5,00; c) Vera ficou com R\$ 13,00. Para transformar essa situação em problema matemático escolar, são apresentadas duas informações e a pergunta refere-se à terceira informação⁶⁷ (BRASIL, 1997). O relato de CAROLINA segue esse padrão. Ela informa que tinha R\$ 2,00, que gastou R\$ 1,50, acrescenta quais produtos foram adquiridos e completa com mais informação, o quanto sobrou R\$ 0,50. É sobre esta última informação que, geralmente, se constrói a pergunta dos problemas matemáticos escolares.

O relato de GABRIEL é muito semelhante ao problema matemático escolar seguinte: “Renato foi ao mercado e comprou R\$ 2,00 de bombons e R\$ 3,00 de biscoitos. Quanto Renato gastou?” (S2, p. 168, Sistema monetário brasileiro). Neste, a busca da terceira informação é requerida pela presença da pergunta, o que num relato mais coloquial, como o de GABRIEL, fica a mercê da curiosidade de quem lê.

Então, que modos de pensar, que raciocínios vão-se constituindo em práticas matemáticas escolares como os problemas dos livros didáticos examinados? Por um lado, as crianças dão indicativos que gastam, pagando, no ato, pelos seus gastos. Nesse sentido, elas são posicionadas socialmente como consumidoras cuja única forma de pagamento permitida é à vista, em dinheiro. Por outro lado, elas também dão indicativos de se posicionarem como sujeitos do discurso da educação matemática, quando relatam suas práticas de compras com um formato similar ao do discurso em discussão.

Walkerdine, ao relatar sobre uma atividade de compra e venda em uma sala de aula, menciona que as crianças “levavam as fantasias de serem compradores de classe média ao seu limite. [...] Contudo, elas também faziam erros em seus cálculos” (1995, p. 224). Como é possível observar na escrita das crianças, elas cometem equívocos nos modos de representar

⁶⁷ Além do problema tomado como exemplo, em que a pergunta é feita sobre a informação “c”, outros dois poderiam ser feitos, formando a pergunta sobre a informação “a” (Vera gastou R\$ 5,00 e ficou com R\$ 13,00. Quanto dinheiro Vera tinha?) ou elaborando a pergunta sobre a informação “b” (Vera tinha R\$ 18,00 e depois de um gasto, ficou com R\$ 13,00. De quanto foi o gasto de Vera?).

quantias de dinheiro por escrito. Para escrever R\$ 4,00 (quatro reais), por exemplo, as crianças registraram: 4 reais; quatro reais; 4,00 reais; 4, reais; 4 r.; R\$ 4.; 4,00 e 4 R\$ reais. Para escrever R\$ 0,20 (vinte centavos), elas registraram: 20 centavos; 00,20 centavos e R\$ 00,20. E, finalmente, para significar R\$ 4,20 (quatro reais e vinte centavos), seus registros foram: 4,00 reais e 20 centavos; 4 reais e vinte centavos; R\$ 4,20; 4,20 real e vinte centavos; e quatro e vinte. Essas múltiplas formas de escrita de quantias em dinheiro misturam modos oficiais com modos não oficiais, porém não incorretos, e modos que traduzem uma quantidade distinta da que se deseja representar. As práticas de escritas vinculadas ao discurso da educação matemática não são apropriadas por algumas crianças.

Mas as crianças também conseguem ficar à parte desse formato e relatam seus gastos de forma mais narrativa, como que contando uma história, inclusive com o usual FIM, ao término dos mesmos. PEDRO alonga-se em seus relatos, afastando-se dos formatos dos problemas matemáticos.

DIÁRIO DO PEDRO:

Oi, meu nome é Pedro, e esse é o meu Diário de dinheiro.

Hoje é segunda-feira, e no sábado eu ganhei um real para jogar computador no Ernesto. Foi muito legal. Meus amigos e eu ajuntamos mais dinheiro. Isso tudo foi de dia. Quando chegou de noite, cada um foi para a sua casa. Passaram horas, e todo mundo ajudou os que não tinham dinheiro. Foi com um pouquinho de cada um, porque meu padraço me deu dinheiro e meus amigos conseguiram com as mães deles, e aí nós fomos ao Ernesto de novo. Mas só que agora, nós jogamos videogame. Jogamos horas com o dinheiro que ajuntamos. Nós jogamos vários jogos, mas aí acabou o nosso tempo. Nós jantamos, demos um tempo e jogamos futebol. Mas nem todo mundo foi. Mas os que foram comigo convidaram mais pessoas, e jogamos um belo futebol. Fim

Nos livros didáticos, o central volta-se para a quantidade de produtos adquiridos. O discurso é prática, e o discurso da educação matemática, mais especificamente, demanda um ato prático, obriga um fazer, provoca um exercício. O que constatei é que a ênfase, a pergunta, a informação a ser buscada, a quantidade a ser calculada pelas crianças, aquilo sobre o qual as crianças vão trabalhar, o fazer exigido num agrupamento grande de problemas que tratam de práticas de compras é somar e multiplicar quantidades de produtos e não de dinheiro. A soma e a multiplicação são operações aritméticas matemáticas cujos resultados aumentam uma quantidade, quando se trata de quantidades positivas, no caso da soma, e de quantidades positivas e maiores que 1, no caso da multiplicação⁶⁸.

⁶⁸ Multiplicar, por exemplo, 3 (número positivo) por 0,8 (número positivo e menor que 1); o resultado será 2,4; menor que o maior dos fatores, neste caso 3. Se a multiplicação fosse -3 (número negativo) por qualquer número positivo, o resultado seria negativo, portanto menor que o fator positivo. Isto não é uma proposição aceita

PROBLEMAS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

Márcia comprou 46 laranjas e Vera comprou o triplo. Quantas laranjas as duas compraram juntas? (S2, p. 118, Triplo).

Lúcia comprou 4 dúzias de morangos, 2 dúzias de maracujás e meia dúzia de goiabas. Quantas frutas Lúcia comprou? (S2, p. 123, Dúzia).

Evidenciar o quanto se comprou é visualizar a quantidade maior. Incita-se a um desfecho para saber o total, para valorizar os produtos comprados. Não se sabe, não é informado ou não importa saber para que calcular todas essas quantidades. Talvez o importante seja calcular e viver essa fantasia do muito, do bastante. Preza-se o todo, o geral, o total como um resultado de uma soma.

Após examinar o formato e o conteúdo dos problemas matemáticos escolares e a aproximação com os registros das crianças da turma 42, argumentando que elas são interpeladas pelo discurso da educação matemática presente nos livros didáticos, analiso a seguir quais problemas dos livros didáticos trazem crianças como sujeitos-consumidores.

As características majoritárias das compras levadas a cabo pelas crianças, nos livros didáticos, além de serem poucas – 29 compras de um total de 241, o que representa 12% –, são: as crianças estão sozinhas, sem a presença de adultos, e, quando estão em grupos, estes são grupos só de meninos ou só de meninas.

Há produtos que são comprados por crianças-consumidoras, em que, num primeiro olhar, não há distinção entre meninas e meninos. Esses produtos são: sorvetes, picolés e bombons. Chama atenção a grande quantidade de produtos comprados.

PROBLEMAS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

Beatriz comprou 3 picolés, Aninha comprou 4 picolés e Sandra comprou 2 picolés⁶⁹. Desenhe quantos picolés as três garotas compraram. (S1, p. 30, Adição com três parcelas).

Viviane comprou uma caixa com seis dúzias e meia de bombons. Calcule quantos bombons Viviane comprou. (S2, p. 123, Dúzia).

Outro produto que os livros didáticos mostram tanto meninos e meninas comprando são as revistas. A respeito das revistas, já não poderia dizer que não há distinção de gênero.

facilmente. É muito comum acreditar-se que o resultado de uma multiplicação será sempre uma quantidade maior que as duas que foram multiplicadas.

⁶⁹ Neste problema, no lugar da quantidade de picolés comprados escrita com algarismos como escrevi, há os desenhos de três, quatro e dois picolés, respectivamente, cada um com uma cor distinta, significando, talvez, sabores diferentes.

PROBLEMAS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

Marcos comprou 46 revistas. Já leu 38. Quantas revistas faltam para Marcos ler? (S1, p. 86, Subtração com recurso).

Revistas 'Bola' e 'Saci'

Aninha comprou 6 revistas e Carla o dobro das revistas que Aninha comprou. Quantas revistas as duas compraram juntas? (S1, p.110, Dobro).

Revistas 'Desenhe e Pinte', 'Dog', 'Brinque', 'Foto', 'Bolos' e 'Cantigas de Roda'

Há uma sutil distinção, uma distinção nos títulos. *Bola, Saci, Desenhe e Pinte, Dog, Brinque, Foto, Bolos e Cantigas de Roda*. A quais sentidos esses títulos remetem?

Bola: brinquedo para jogos ou esportes coletivos, que acontecem principalmente na rua.

Saci: Saci-pererê é o personagem do folclore brasileiro, menino negro, de uma perna só, com um gorro vermelho na cabeça e um cachimbo no canto da boca, conhecido por suas travessuras e sapequices, sempre dentro de um redemoinho.

Bolo: comumente conhecido como algo que se come, assado em fornos, presente em festas. É um produto para comer que toma forma na cozinha.

Cantigas de roda: acompanhamento obrigatório de brincadeiras, geralmente de meninas, todas de mãos dadas, em roda, giram para um lado cantando, fazem algumas coreografias. Dependendo da cantiga, alguma criança deve ir ao centro da roda dizer ou fazer algo. A brincadeira, talvez possa ser dito, é repetitiva e ordenada.

Foto: álbum de fotos, recordações, família, fotos de pessoas famosas, fofocas.

Desenhe e pinte: desenhar e pintar, momento de concentração, folha e lápis de cor, colorido.

Dog: cachorrinho, bicho de estimação, cuidado.

Os títulos das revistas compradas pelas crianças permitem-me desenvolver dois argumentos, demonstrando que os conteúdos dos livros didáticos examinados nesta pesquisa apoiam-se em pressupostos culturais específicos de masculino e feminino. Há discursos do senso comum que reafirmam que meninos gostam de bola e meninas estão mais ligadas à vida doméstica. Os livros didáticos, ao trazerem fragmentos desses discursos, atualizam-nos, ressignificam-nos e reiteram-nos.

O primeiro argumento refere-se à construção de identidades, pensando num dos desdobramentos do conceito de gênero já referido, a saber, o gênero como elemento organizador do social. Quando os livros didáticos apresentam problemas em que meninos compram revistas *Bolas* e meninas compram revistas *Bolos*, tomando dois exemplos apenas, e

pensamos nos significados que essas denominações carregam, os lugares sociais destes sujeitos infantis estão sendo demarcados, delimitados. Os interesses do menino Marcos são os jogos de rua, histórias de travessuras. Os interesses de Aninha e Clara são receitas, recordações, brincadeiras de roda, cuidado de bichinhos, atividades calmas. Interesses ligados a um universo da rua e de movimentação para meninos como Marcos. Interesses conectados a um universo ligado ao lar, seus interiores e seus arredores e a atividades calmas para meninas como Aninha e Clara.

O segundo argumento que é possível ser pensado como outro desdobramento de gênero é o caráter relacional da construção de feminilidades e masculinidades. Os livros didáticos, ao trazerem compras efetivadas por crianças, mostram que há objetos comprados por meninos que não são comprados por meninas, e vice-versa. Ou seja, quando se compra determinada revista, compram-se e aprendem-se, também, os espaços em que meninos e meninas devem circular. Esses espaços estão relacionados; ao definir o lugar social dos meninos define-se, da mesma forma, o lugar social das meninas. Ao produzir o que se espera do feminino, produz-se o que se espera do masculino.

Essa é uma distinção ao mesmo tempo sutil e intensa. Sutil, pois parece que a distinção não existirá e, de repente, ela está ali, na superfície do escrito, “na evidência da linguagem efetiva”, em “frases que foram realmente pronunciadas ou escritas”, não há que buscar “nenhum elemento oculto”, nenhum “sentido secreto” (FOUCAULT, 1997, p. 126). Intensa, pois é uma distinção que se repete, se reforça, se reitera. Intensa, também, porque são as oposições público/privado, exterior/interior, masculino/feminino que se atualizam numa faixa etária dos pequenos e das pequenas, que se replicam numa dimensão infantil.

Outras compras feitas pelas crianças aparecem diferenciadas, tomando como referência o marcador gênero. Lara, Mara e Nara compram suco em caixinhas; seis meninas, presente de aniversário para a amiga Carlota; três irmãs, Jussara, Júlia e Joana⁷⁰ também

⁷⁰ Assim como essas três irmãs têm nomes com a letra inicial J, SABRINA, com mais 8 irmãos e irmãs (Apêndice H, p. 235), todos em sua família tinham nome iniciados com a mesma letra de seu nome. Como a família era numerosa, causava surpresa na turma. Várias crianças relataram-me tal fato durante a pesquisa. Nota-se também uma semelhança nos nomes das meninas Nara, Lara e Mara. Ler ou explicar o problema do suco em caixinha é algo parecido a um trava-língua: “As três meninas foram comprar suco em caixinhas. O vendedor só tinha 1 de caju, 1 de manga e 1 de abacaxi. Lara não toma suco de caju. Mara não gosta de manga. Nara não toma suco de abacaxi. Lara e Mara pediram primeiro. Quando chegou a vez de Nara, não havia o que ela queria. O que foi que Mara tomou?” (I4, p. 101, Problemas). Reitero o pensamento de Larrosa (1998), de que nós, adultos ou profissionais que trabalham com crianças, pretendemos saber o que elas são, do que gostam, de suas características e planejamos intervir em suas infâncias, ensinado-lhes matemática, neste caso, fazendo uso de trava-línguas, que sabemos que elas gostam.

compram presente de aniversário, só que para a mãe delas. Os enredos desses problemas trazem aspectos para serem analisados.

O primeiro é a ação de comprar presente associada ao feminino, visto que não há referências a meninos. Aqui, há uma mobilização de pressupostos de gênero ligados ao feminino. Presentear está dentro de uma cadeia de significação em que os sentidos estão ligados ao feminino. Presentear, brindar, oferecer, regalar, mimosear, agradecer, transmitir satisfação, proporcionar prazer, afagar, acarinhar, alentar. Essa cadeia admite ressonâncias com cuidar, tratar com delicadeza e agradecer, atributos considerados como femininos.

Atualmente, presentear é algo da cultura. O discurso da publicidade, com as datas comemorativas – Páscoa, dia das mães, dia dos namorados, dia dos pais, dia das crianças, Natal e Ano Novo – estimula a compra de presentes, de forma insistente, intensa, através de propagandas na mídia. Esse discurso, além de reiterar que comprar presente – e portanto produzir prazer no outro, tratar com delicadeza, com agrados – é coisa de mulher, investe em fazer com que os homens lembrem dessas datas e concretizem essa lembrança com a compra de um presente. Se pensarmos que os homens são educados a não se prenderem nesses detalhes e delicadezas, vemos o quão produtivo – e rentável – é esse discurso em seus efeitos na construção de outras formas de viver masculinidades.

Os meninos desta pesquisa mostraram-me que, se por um lado escapam do discurso da educação matemática presente nos livros didáticos, que reforçam as compras de presentes como um comportamento feminino, por outro, são interpelados pelo discurso da publicidade de presentear suas mães.

1ª ENTREVISTA COM PEDRO (24-MAL., P. 7):

H – Tu costumava comprar presente pras pessoas?

P – Não.

H – Nem pra mãe?

P – No dia das mães sim.

H – Que tu compraste pra ela?

P – Eu pedi dinheiro pro Jorge e comprei um jarrinho de flor.

H – Ai que bonito! Ela gostou?

P – Gostou. E dei um abraço e um beijo.

Ainda há outras compras feitas unicamente por meninas. Bianca e duas colegas compram tênis. Vanessa, Viviane, Joara, Francine e Daniela compram material escolar. Vanessa compra quatro dúzias e meia de lápis; Viviane, o quádruplo de lápis que Vanessa; Joara, um caderno de 96 folhas; Francine compra R\$ 60,00 em canetas, cadernos, réguas e outros; e Daniela gasta R\$ 25,00 em cadernos e R\$ 18,00 em revistas.

Os meninos, e só eles, compram outros produtos. Daniel e Raul compram figurinhas. O primeiro comprou 320 delas para distribuir igualmente entre 32 colegas e o segundo quer completar um álbum de 300. Renato comprou 96 bolinhas de gude e Eduardo comprou duas dúzias. Juninho, que pesa 130 kg, comprou dois sanduíches e um suco.

Estudos sobre análises de livros didáticos de matemática (Cecy Maria GONÇALVES, 2006; Lindamir CASAGRANDE, Marília CARVALHO, 2006) têm mostrado como problemas e ilustrações de atividades escolares de meninos e meninas demarcam brincadeiras, o que ganham de presente e comportamentos. Em minha investigação, quando as narrativas dos livros didáticos separam o que meninas compram dos produtos adquiridos pelos meninos, há uma atualização de tradicionais representações sociais atribuídas ao feminino e ao masculino. Atualização em termos contemporâneos e em termos de indivíduos, porque o que era próprio para mulheres e homens é atualizado para meninas e meninos. Assim, as meninas são produzidas como afetivas, ocupadas com compras de presentes para amigas e mães, ocupadas no cuidado de si mesmas, comprando seus calçados e seus materiais escolares, ou seja, o âmbito do afeto e do cuidado é reforçado como sendo um âmbito do feminino, mesmo para as meninas. Enquanto isso, as narrativas dos livros didáticos de matemática constroem uma masculinidade infantil ocupada com brincadeiras, às voltas com bolitas de gude e figurinhas, comprando ou trocando-as, e despreocupada com aspectos corporais, pois mesmo o menino com 130kg esbalda-se com seu lanche duplo.

Mas há uma menina, de short azul, que gasta R\$ 20,00 comprando ingressos para brinquedos de um Parque de Diversões e um garoto que vai pagar um ingresso – a metade do valor de um ingresso para adulto – para um grande jogo de futebol. O livro didático posiciona essa menina e esse menino num lugar de independência, de autonomia. Há várias outras passagens em que crianças aparecem sozinhas, vivendo suas vidas sem adultos por perto. Noto indicativos de um apressamento em fazer as crianças crescerem, fazerem suas atividades sozinhas, sem necessidade de uma pessoa adulta próxima.

Autonomia, especificamente autonomia moral, constitui-se como um objetivo principal da educação, segundo Kamii (2002). A autora apoia-se nas pesquisas e na teoria de Piaget e explica que “autonomia significa a capacidade de decidir por si próprio entre certo e errado na esfera moral, e entre verdade e inverdade na esfera intelectual, levando em conta fatores relevantes, independentemente de recompensa e punição” (2002, p. 74). Walkerdine (1995) afirma que às mães e, acrescento, às professoras são atribuídas tarefas de transformar filhos, filhas e sujeitos-escolares em cidadãos democráticos, “racionais, autônomos, livres, mas cumpridores da lei” (idem, p. 217).

Assim, crianças comprando sozinhas, meninas comprando presentes, meninos comprando revistas de travessuras e brincadeiras: esse é o mundo das compras efetivadas pelas crianças nos livros didáticos. Essas são as compras, nas quais a narrativa dos livros didáticos posiciona o sujeito-infantil, ora como sujeito-consumidor, ora como menina-consumidora e menino-consumidor.

No mundo social em que as crianças da pesquisa vivem, a escola e suas redondezas constituem-se em lugares onde o dinheiro circula. É aí que o dinheiro recebido sob a inscrição “para o lanche” ou “para a merenda” é gasto. Antes do início do turno escolar, algumas crianças se dirigem ao Armazém do Tio, no vocabulário popular Bar do Tio ou, simplesmente, Tio. ROZANA antecipa a compra de seu bolo de laranja para o recreio ali, já que depois não é permitida a saída da escola. Diz ela: “*eu peço pro Tio dividir, metade pra minha irmã comer no recreio e a minha [metade] pra mim comer* (1ª entrevista, 26-abr., p. 1). Há outras opções, além dessa.

A escola não tem bar, mas tem a banca da Dona Marlene. Duas classes escolares com fôrmas cobertas de plásticos e panos de pratos sobre elas, guardanapos e um saco plástico com moedas e notas de dinheiro embaixo das classes, junto com um caderno pequeno, sem capa e já muito usado; garrafas de 2 ou 2,25 litros de Coca-Cola e uma pilha de copinhos plásticos, um dentro do outro, sobre uma das cadeiras; um carrinho de feira, de pé, apoiado numa das mesas e, numa segunda cadeira, uma senhora sentada. Essa é a Banca da Dona Marlene. Ali, estão à venda para o lanche: rissoles, cachorros quentes folhados, fatias de bolo de chocolate e de laranja, balas, pirulitos em forma de chupeta e refrigerantes vendidos em copos de plástico (R\$ 0,50) ou em latas (R\$ 1,50).

Esses são espaços em que as escolhas são testadas e os sabores experimentados. LARA relata que gastou para comprar *bala bem boa* e CAROLINA expressa o quão delicioso é o bolo: “*Levei um real para o colégio e comprei um bolo de chocolate que é muito bom!*” (Diário). O comprar gera prazer. As meninas reforçam a boa qualidade dos produtos adquiridos como justificativa para o gasto, valorizando a escolha. Mas não é sempre que CAROLINA faz boas compras.

DIÁRIO DA CAROLINA:

Levei para o colégio 45 centavos. Na hora do recreio, esqueci de levar para comprar pirulito, então, pedi emprestados 30 centavos para eu comprar, e, quando nós voltássemos para a sala, eu daria 30 centavos para ela, mas quando eu estava comendo o pirulito, eu não gostei.

A menina aprende a lidar com os desacertos, com as más escolhas e com a insatisfação de suas compras, como escreve. Além de arcar com os resultados de suas escolhas, algumas crianças compram guloseimas numa quantidade que talvez, nós adultos, pudéssemos dizer que supera o suficiente. É claro que esse é um olhar adulto, desde uma posição que tem a legitimidade de educar, que tem a autoridade de quem dá o dinheiro. É disso que trata a próxima seção.

5.3 Porcarias, bobagens, besteiras: as coisinhas que toda criança come!

DIÁRIO DA KATHLIN:

Eu só gasto o meu dinheiro em porcaria, porque hoje minha mãe me deu um dinheiro para eu comprar o que eu quiser comprar. Só que ela fica braba quando eu compro chicle, porque ela fala que estraga os dentes.

1ª ENTREVISTA COM CAMILA (12-ABR., P. 3):

Tenho mania de comprar doce. Sou viciada em chocolate, compro vários, daí ela [a mãe] diz: Tu já vais gastar em bobagens, né?

1ª ENTREVISTA COM CARLOS (26-ABR., P. 2):

Porcaria para ela [a tia]* é coisa boa, é tipo carne, churrasco, tipo assim, ela fala: ‘Ah, que porcariinhas boas’. Ah, bolacha recheada..., essas coisas. Eu concordo [com ela], porque é bom.

1ª ENTREVISTA COM LUIZA (12-ABR., P. 1):

Besteirinha, o que é? É balinha, chicletinho, iogurte, bolachinha. [...] Eu chamo de besteira, né?, por causa que tem as coisinhas que a gente faz, que toda criança come, eu chamo de besteira, é isso.

Nas enunciações anteriores, meninas e meninos repetem o que adultos dizem a respeito de seus gostos e tornam-se sujeitos de discursos que atribuem, através de denominações específicas, sentidos negativos àquilo que, justamente, mais gostam de saborear. *Besteira*, segundo o dicionário, tem um sentido de algo feito ou dito que é próprio de besta, insignificância, ninharia. *Porcaria*, significa imundície, coisa nojenta, o que é de má qualidade. E *bobagem* é algo feito ou dito que é próprio de bobo, algo supérfluo ou sem importância. As duas últimas denominações já têm no dicionário o sentido de alimento pouco nutritivo; guloseima (HOUAISS, 2004).

Na discussão que inicio, tratarei as denominações *besteiras*, *bobagens* e *porcarias* como sinônimos, pois assim as crianças as consideravam. Elas são denominações que carregam os mesmos sentidos, quando analisadas em determinadas situações. A distinção é que as famílias de algumas crianças utilizam uma denominação, e outras famílias, outra denominação para expressar o mesmo sentido. Não escreverei sempre as três, apenas uma

delas, mas a discussão refere-se às três denominações, que para mim carregam ou buscam produzir um mesmo sentido.

As crianças compreendem quais são os produtos que estão sob essas denominações e que, ou não devem comê-los, ou devem ingeri-los com pouca frequência. Muitas delas sabem explicar o porquê, outras não. O sentido atribuído por elas a esses produtos gera também classificações com polos opostos, contrários. Identifiquei duas no material empírico analisado. LUIZA, ao argumentar sobre o significado que atribui para besteira, ao mesmo tempo constrói um sentido para o que não é besteira. Segundo ela, *na verdade tem a comida e tem as besteiras, mas a gente gosta de comer. É uma besteira bem dizer, porque nós temos que comer é comida* (1ª entrevista, 12-abr., p. 1). TIAGO diz que salgadinhos são bobagens, referindo-se a uma predileção de sua sobrinha, *porque ela só come isso, não come comida* (1ª entrevista, 26-abr., p. 8). ALEX afirma que, com o dinheiro que lhe dão, não pode *gastar em porcarias e comprar coisas que não me alimentam* (1ª entrevista, 19-abr., p. 1). Assim, junta-se às denominações porcarias, besteiras e bobagens esse sentido de algo que não alimenta, que não é comida, erigindo um binarismo comida/porcarias no que diz respeito aos produtos para comer que as crianças têm que comprar e, portanto, ingerir.

Outro significado que o trio de palavras recebe é fazer mal à saúde. ARTUR fala-me em quais tipos de compras não pode usar o dinheiro que seu pai e sua mãe lhe dão e que são consideradas pelos adultos e por ele próprio como porcarias.

2ª ENTREVISTA COM ARTUR (25-MAI., P. 2):

Não posso usar [dinheiro] pra comprar balas com muito açúcar, esses pirulitos muito doce, senão estraga os dentes. [...]

Essas outras coisas, cachorro quente com gordura, que engordam..., [...] também tem gente que come, compra açúcar pra comer. Aí estraga bastante. [...] Na primeira série tinha um guri que comia [açúcar branco].

As crianças convivem com a ambiguidade, com a tensão entre significados que os adultos atribuem aos produtos que gostam de consumir e significados atribuídos por elas. Ora surgem justificativas seguras por parte das meninas e dos meninos, ora emergem ecos dos ditos dos adultos. Ora resistem aos seus desejos e sucumbem às advertências dos familiares adultos, ora dão vazão aos seus desejos doces ou salgados e recusam os aconselhamentos adultos que recebem. Ora sim, ora não. As crianças adoçam e salgam suas vontades nesse balanço. Ora sim, ora não.

Quando pergunto a MARTIM o que ele acha que é bobagem, a tensão emerge entre o que ele e o que sua mãe pensam, diz o menino:

2ª ENTREVISTA COM MARTIM (29-MAL., P. 13):

H – Diz tudo que entra nessa palavra bobagem, tudo que tu achas ...

M – Eu não acho nada, minha mãe que acha! Ela diz: '[tu] só compra bobagem'. [...] Não sei, eu gosto. É uma comida. Como ela gosta de comer alguma comida, eu também gosto de comer isso. [...] [Ela acha que bobagem é] chicle, bala, picolé, eu comprava sempre. Daí picolé, bala, chicle, Trakinas, salgadinho, ela não gosta disso.

H – Mas às vezes, ela compra para ti?

M – Compra salgadinho. Ela só não gosta de comprar chicle porque eu já tenho um monte de cárie. Daí eu tenho que fazer cirurgia nos dentes.

Mesmo MARTIM discordando do que sua mãe lhe diz, ele reconhece que já tem *um monte de cárie* e que necessita fazer tratamento dentário. GABRIEL reafirma que salgadinho é besteira porque *faz mal para os dentes* e traz um acontecimento palpável que parece fazê-lo crer nisso.

1ª ENTREVISTA COM GABRIEL (12-ABR., P. 1):

H – Por que achas que refrigerante, salgadinho, chocolate são besteiras?

G – Bom, porque faz mal aos dentes. [...] A mesada que eu ganho é para comprar salgadinho, em dinheiro. Daí eu só como um por semana, por mês, por aí. Daí é isso. [...]

H – E quem diz que faz mal para os dentes?

G – A mãe, o pai.

H – E tu concordas?

G – Sim, depois de comer salgadinho fiquei com dor de dente, de manhã cedo, sabe?, desde o café da manhã. Daí tem um canal aqui no dente, ó. Precisa botar alguma coisa ali, porque está todo aberto, porque se eu comer alguma coisa, se alguma coisa encosta ali, dói.

Artur também traz uma evidência concreta que o faz comprar chiclete só quando tem *os centavos lá que é o [valor do] chiclete*, mesmo sabendo que os adultos chamam isso de porcaria. Ele traduz esse fazer mal à saúde como também enfraquecer os ossos.

1ª ENTREVISTA COM ARTUR (19-ABR., P. 2):

H – E porque tu achas que os adultos chamam isso de porcaria?

A – porque tem muito açúcar, estraga os dentes, os ossos ficam fracos – na *Coca-Cola*...

H – E tu acreditas nisso?

A – Sim, porque a minha prima toma um monte de *Coca-Cola*, aí teve uma vez que ela tava lá brincando e quebrou a perna. Ela toma mais de duas garrafas de *Coca-Cola* por dia.

Assim, as crianças significam porcaria/besteira/bobagem como produtos que fazem mal à saúde, pois fazem os ossos ficarem fracos, fazem mal aos dentes e engordam. Ao apresentar estudos das crenças das pessoas sobre doenças coronárias no País de Gales,

Deborah Lupton (2000, p. 26) traz o que as pesquisadoras e/ou⁷¹ pesquisadores chamaram de *epidemiologia leiga*, que se trata de uma “observação rotineira de casos de doença e de morte nas redes pessoais de trabalho e no espaço público”. Nesta investigação, as crianças buscam com suas observações rotineiras pontos de contato entre o que escutam dos adultos e os episódios cotidianos. Nesse sentido, esses episódios tornam-se evidências muito concretas, que reforçam ou reiteram os ditos dos adultos. Esses episódios são, ao mesmo tempo, produtores do discurso médico e produzidos por ele. Produtores, pois se constituem na materialidade do efeito merecido por quem não se deixar ser por ele interpelado. Produzidos, pois é o discurso médico que permite às crianças significar o ganho de peso, as fraturas e os problemas dentários como efeito da ingestão de produtos doces ou gordurosos.

Como binarismos, os pares comida/porcarias ou saudável/besteiras trazem uma suposta identidade em cada polo. Associamos comida, em nossa cultura, ao que ingerimos nas refeições, seguindo um ritual: sentamos à mesa junto a outros membros da família, com lugares preferidos, com horários fixos, com cardápios conhecidos e sempre lembrados. Para Maria Isabel Dalla Zen (2006), o comer está associado a rotinas e incluído na organização diária, funcionando de diferentes formas como controle, cuidado, confraternização, descanso, descontração e passatempo. Como escreve Marvin Harris, cujo pensamento é citado por Dalla Zen (2006, p. 132), “a comida [...] deve alimentar a mente coletiva antes de passar a um estômago vazio”.

O segundo polo fecha-se num sentido oposto ao primeiro, seja comida, seja fazer bem à saúde. Porcarias, bobagens e besteiras são ingeridas *fora de hora* e nem sempre com o consentimento dos adultos. Repito, há nas refeições uma legitimidade atribuída pelos discursos médicos que servem como orientadores de Manuais Alimentares, como o Guia Alimentar para a População Brasileira, do Ministério da Saúde (2006, p. 42), no qual a recomendação para todas as pessoas é:

Controle o consumo de gordura, gordura saturada e açúcar, que deve ser mantido nos limites mínimos. Orientação para os membros da família: Se você gosta de alimentos e bebidas concentrados em gorduras e açúcares, consuma-os no máximo uma vez por semana. Use somente pequenas quantidades de gordura ou óleos quando cozinhar ou à mesa. Não adicione açúcar aos alimentos ou às bebidas.

Nesse sentido, discursos científicos, baseados na Nutrição, ditam o que comer, quanto comer, com que frequência, entre outros procedimentos. Em relação ao segundo polo há uma transgressão no consumo dos produtos que o compõem. São produtos pequenos, cujos

⁷¹ Utilizo, aqui e quando se fizer necessário, o uso de *e/ou*, pois Deborah Lupton, em seu artigo, não deu pistas para saber se as pessoas que levaram ao cabo a pesquisa eram mulheres ou homens.

preços são baixos, que se comem rapidamente, geralmente sem a presença de adultos e fora de casa, na rua. Ou seja, no primeiro pólo estão os produtos cujos sentidos são positivos, o que é permitido, o que é legítimo, o que recebe aprovação dos adultos. No oposto, os sentidos são negativos, estão os produtos sobre os quais os adultos dizem “não pode comprar, não pode comer” ou cujo consumo provoca alguma censura. Contudo nesse polo estão, principalmente, os produtos que as crianças gostam de comprar, gostam de comer, gostam de partilhar entre seus pares. Elas continuam comprando, gostando e partilhando esses produtos, embora as crianças sejam interpeladas pelos discursos que os opõem à comida, ao que é útil e aos benefícios à saúde. Assim, essas oposições binárias parecem-me que se aglutinam ou se desprendem de outro par que opõe seus polos: adultos/crianças.

Também a bebida alcoólica é marcada pela oposição binária homem/mulher e faz-se presente em livros didáticos de matemática antigos. O estudo de Maria Aparecida Hilzendegeer (2009) destaca a presença de problemas envolvendo o consumo de vinho no livro didático *Primeira arithmetica para meninos*⁷². Em sua análise, a autora mostra um problema que tratava do cálculo da quantidade de vinho⁷³ consumida em um internato de alunos, afirmando que essa era uma “distinção atribuída à educação de meninos”. Hilzendegeer cita ainda um manual de civildade *Código do Bom-Tom*⁷⁴, em que se recomendava que as mulheres não bebessem vinho até a idade de 40 anos e aos homens permitiam-se três copos de vinho diários (ROQUETTE, J. I. *apud* HILZENDEGER, 2009, p. 101).

No que diz respeito ao consumo de doces e chocolates, apesar do cuidado de evitar o consumo em excesso, a mãe de LARA faz pirulitos – bolachas com cobertura de chocolate, fixas a um palito de picolé – para a menina vender às colegas da turma. O produto doce é porcaria/bobagem/besteira quando comprado e desejado pelas crianças, mas ao mesmo tempo ele também se torna uma fonte de renda para uma mulher-mãe, devendo, exatamente, ser comprado pelas crianças.

Há uma ambiguidade nas advertências de pais e mães quando dão dinheiro às crianças. Como KATHLIN conta, sua mãe lhe dá dinheiro para que ela compre o que desejar, mas *fica braba* quando a menina compra chiclete. Os adultos, utilizando-se de recursos

⁷² O exemplar que a autora analisa, em sua 28ª edição, não tinha o ano da edição e foi compilado pelo engenheiro José Theodoro de Souza Lobo. A autora supõe que sua primeira edição tenha sido em 1875 ou 1876 e informa que em 1956 o livro circulava na sua 52ª edição.

⁷³ Nos oito livros didáticos por mim analisados, em apenas um problema é citada bebida alcoólica, o vinho e sendo comprada por um sujeito-masculino. “Adriano comprou 3 litros de vinho por R\$ 21,00. Se ele comprasse 1 litro, quanto gastaria?” (J2, p. 189, Medidas de capacidade).

⁷⁴ *Código do Bom-Tom* ou *Regras da civildade e de bem viver no século XIX* de J. I. Roquette, publicado em Lília M. Schwarcz (Org.), São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

financeiros, incitam certa autonomia às crianças, porém uma autonomia com âmbito limitado, cerceada por aquilo que eles consideram como não *porcarias, besteiras ou bobagens*.

A ingestão de produtos doces é significada como uma prática própria das crianças em nossa cultura. As crianças evidenciaram que gostam muito de comer doces. Susan Willis (1997) faz uma análise sobre o consumo de açúcar. A autora posiciona-se contrária a uma linha de pensamento denominada por ela “altamente moralista”, que predominou na produção teórica nos anos 70. Segundo Willis, nessa década o produto era visto como uma forma de dominação colonialista dos países ditos desenvolvidos, e os produtos naturais foram incorporados aos hábitos alimentares dos grupos sociais que podiam adquiri-los.

A autora, baseada no livro de William Dufty, *Sugar Blues*, opõe-se ao tom moralista do autor, pois ele considera o consumo desde um ponto de vista individual, posicionando o indivíduo como uma vítima, como alguém sem controle, como um consumidor incondicional. Segundo ela, para Dufty, “ser viciado em açúcar é possuir características de mulher ou criança, ser um pobre-coitado sem orientação, facilmente persuadido e predisposto a cair em tentação” (idem, p. 159).

Assim como Willis, que se propõe a entender os significados sociais dos bens de consumo e as escolhas que como consumidores fazemos, Livia Barbosa afirma que os estudos sobre consumo na academia têm reduzido os consumidores “a ‘sujeitos passivos’ do capitalismo, do marketing e da propaganda, e seus corpos, a cabides de símbolos nos quais se encontram camadas e mais camadas de significados” (2006, p. 13). O que Barbosa afirma sobre a passividade dos consumidores é reforçado por Ellen Seiter (1998) quando comenta estudos sobre a maneira de assistir à televisão, praticada por crianças. A autora informa que investigações sobre essa temática têm esboçado um quadro bem mais ativo e interativo das diferentes formas de as crianças assistirem à TV. Citando Patrícia Palmer, Seiter relata que meninas e meninos têm uma propensão bastante frequente a agir sobre, reencenar e reinterpretar o material recebido pela TV, particularmente os comerciais, na interação com pais, mães, irmãos, irmãs, colegas e amigos. “Longe de serem passivas, as crianças são audiências vivazes da televisão” (PALMER *apud* SEITER, 1998, p. 313). Essa discussão fortalece o argumento de que a interpelação discursiva ocorre com indivíduos capazes de responder, tanto se tornando sujeitos de determinados discursos como os rechaçando (FOUCAULT, 1999). As exigências da saúde pública e da promoção da saúde podem ser assumidas por alguns indivíduos, mas são “também frequentemente contestadas, ignoradas, negociadas” (LUPTON, 2000, p. 43). Lupton prossegue afirmando:

Não se pode, portanto, demonstrar que os discursos da saúde pública e da promoção da saúde sejam uniformemente coercitivos, repressivos ou limitadores, uma vez que eles modelam os processos de corporificação e as posições de sujeito assumidas pelos indivíduos. Entretanto, essas práticas corporais e essas fontes de subjetividade não estão disponíveis para todos os indivíduos de forma igualitária. Frequentemente elas servem para perpetuar relações de desigualdade social, organizadas comumente a partir de distinções de gênero, de categorias de preferência sexual, de etnicidade e de classe social. (idem, ibidem, p. 43).

Além das distinções de gênero, referidas pela autora, ressaltamos também o atravessamento de idades. As crianças, por sua condição de dependentes financeiros e de escolares, circulam por espaços densamente povoados por discursos prescritivos, como os que proliferam em ambientes educativos. Como dependentes financeiros e também dependentes de cuidados, são interpeladas pelo discurso do senso comum. Como escolares, são interpelados pelo discurso pedagógico, pelo discurso da educação matemática e também por tantos outros que se entremeiam no espaço escolar. RODRIGO surpreende-se, dizendo: *Até estranhei que nos outros colégios todos os anos iam uns dentistas falarem em cada turma diferente, e aqui não* (1ª entrevista, 18-abr., p. 4).

O sujeito-escolar está exposto à interpelação de discursos imiscuídos em falas de *experts* de várias instâncias profissionais. A escola recebe a intervenção de bombeiros, para falarem sobre prevenção de incêndios; de guardas municipais, para palestras sobre segurança no trânsito, por exemplo. Esses especialistas ou vão à escola fazer intervenções ou recebem a visita das turmas de estudantes do Ensino Fundamental em seus locais de trabalho. Além disso, as crianças também manuseiam vários artefatos pedagógicos, entre eles os livros didáticos e paradidáticos, cujas narrativas estão permeadas por vários discursos. Afirmo que o livro didático constitui-se em um artefato que, com características semelhantes ao discurso do marketing, contribui para incentivar as crianças ao consumo, em conjunção com outras instâncias.


Os produtos fabricados com base no açúcar – bombons, sorvetes, picolés, pirulitos, doces, balas, bolos – estão presentes em quantidades muito grandes, de forma marcante nos livros didáticos analisados. Além dos problemas examinados, há muitos outros que não os tomei para análise, pois não mencionam as ações que delimitei como modos de lidar com dinheiro, cujos produtos fabricados a base do açúcar são o centro, como:

PROBLEMAS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

Vera quer distribuir igualmente entre seus 4 coleguinhas 84 bombons. Quantos bombons receberão cada coleguinha? (S2, p. 80, Operações com números naturais: subtração com recurso).


Nesse sentido, as crianças que vão à escola entram em contato com um excesso de atividades que tratam não só de comprar, mas de ganhar, distribuir, comer guloseimas, e muitas guloseimas. Uma característica própria da coleção de livros didáticos *Brincando com Números* é apresentar um desenho ao lado de cada problema, na maioria das unidades de conteúdos. Constatei muitos desenhos de brigadeiros, caixas de bombons, pirulitos, pudins com caldas derramando-se pelos lados, bolos enfeitados com cerejas, tortas de maçã, chocolates e picolés derretendo-se. Ou seja, os produtos já aparecem desembalados, cortados, alguns mordidos, prontos para serem degustados. Em numerosos problemas, aparecem figuras de crianças já se deliciando com as iguarias, geralmente com a linguinha de fora, como quem deseja absorver os derradeiros resquícios da gostosura saboreada. Essa situação não ocorre só com produtos doces, também ocorre com salgados. Nas unidades que tratam sobre fração, a quantidade de problemas criados em torno do quanto alguém comeu de algo é emblemática, como exemplifico abaixo.

2. Lia comeu $\frac{3}{8}$ de um melão e André comeu $\frac{5}{8}$ do melão. Quanto os dois comeram juntos?




Os dois comeram juntos 1 melão.

3. Um sorveteiro vendeu $\frac{2}{5}$ dos picolés de seu carrinho para Lucinha, $\frac{1}{5}$ para Pedrinho e $\frac{2}{5}$ para Paulinho. Que fração representa a quantidade de picolés que o sorveteiro vendeu?




O sorveteiro vendeu $\frac{5}{5}$ de picolés.

4. Marquinhos comeu $\frac{2}{7}$ de um pudim. André comeu $\frac{3}{7}$ e Sérgio comeu $\frac{1}{7}$. Que fração do pudim comeram os três juntos?



Os três comeram juntos $\frac{6}{7}$ do pudim.


5. Mamãe dividiu um bolo em 6 partes iguais. Marcelo comeu $\frac{2}{6}$ e Sérgio comeu $\frac{1}{6}$. Que parte do bolo foi comida?



Foram comidos $\frac{3}{6}$ do bolo (ou metade).


142

6. Andréa comeu $\frac{1}{8}$ de um chocolate, Mônica comeu $\frac{2}{8}$ e papai comeu $\frac{3}{8}$. Que fração do chocolate os três comeram juntos?




Os três comeram juntos $\frac{6}{8}$ do chocolate.

7. Fernanda fez $\frac{3}{9}$ de suas atividades e Pedro fez $\frac{1}{9}$. Que fração de atividades os dois fizeram juntos?

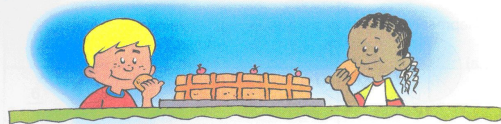


Os dois fizeram juntos $\frac{4}{9}$ das atividades.

8. Lucinha comeu $\frac{3}{8}$ de uma torta de maçã e Paula comeu $\frac{2}{8}$. Que fração da torta as duas comeram juntas?



As duas comeram juntas $\frac{5}{8}$ da torta.



143

Susan Linn comenta uma de suas experiências ao examinar uma coleção de CD-ROMs de jogos doados por instituições para uma das creches em que ela trabalhava, na qual constava um CD da Hershey⁷⁵

Colocamos o CD no computador e passamos algum tempo brincando com vários jogos, todos tendo os doces como tema. Após alguns minutos de imagens das barras de Hershey e dos Kisses embalados em papel-alumínio passando pela tela, eu estava morrendo de vontade de comer chocolate. (LINN, 2006, p. 127).

Tomando como inspiração o comentário de Linn, é possível conectar características de comerciais televisivos a esse formato dos problemas. A saturação de imagens, os apelos à estimulação de nossos sentidos para despertar o desejo de comer ou beber, o som do líquido saindo da garrafa e caindo no copo, a aparência gelada do copo, o som do crocante de uma bolacha e do suspiro de quem a morde, esses são artifícios utilizados pela publicidade para ativar nossos sentidos. O desenho de um picolé derretendo-se pode ser pensado, de igual forma, como um modo de provocar uma vontade de compra. Nas ilustrações dos livros didáticos, também, prima-se pela repetição, pela fantasia do exagero para se incitar ao desejo de comer, que muitas vezes pode culminar com a compra, senão do mesmo produto, de outros que satisfaçam os mesmos desejos, como muitas vezes as crianças fazem.

Esse pensamento torna-se mais convincente se tomamos a ingestão de determinados produtos também como um marcador de tempo. Lupton, examinando o modo como as pessoas respondem aos discursos da promoção da saúde, mostra como a ingestão de álcool aparece na sociedade estadunidense como uma mercadoria cujo consumo marca a passagem do tempo de trabalho para o tempo de lazer, para o tempo de celebrar o fim de um dia ou de uma semana de trabalho (GUSFIELD *apud* LUPTON, 2000, p. 38). Dessa forma, é possível articular o consumo de picolés no início ou no final do turno escolar como esse elemento que marca o tempo, que ativa a celebração do final de um turno de aulas, junto com esse apelo das ilustrações dos livros didáticos. Comer balas, bolos, pastéis, assim como a merenda escolar, demarca o início do recreio. É possível pensar que os tempos escolares e seus rituais, articulados com as possibilidades de compra que a escola ou sua vizinhança proporciona à criança, ainda conectados com a saturação de problemas com produtos de comer, pode incitar e estimular essas compras de guloseimas de que estou tratando.

Essa incitação às compras produz uma tensão com o que pais e mães se empenham em ditar às suas filhas e filhos, no que diz respeito à não ingestão de produtos doces ou à

⁷⁵ Marca de chocolates.

diminuição desta. As crianças são interpeladas pelos discursos do senso comum, como mostram.

2ª ENTREVISTA COM LEANDRO (5-JUN., P. 11):

Eu nem como mais chiclete, porque vai estragar os meus dentes. Meu pai diz: Leandro, comer chicletes estraga os dentes.

2ª ENTREVISTA COM KATHLIN (29-MAI., P. 6):

Não posso comprar muito doce; não posso comer muita coisa também, se não faz mal.

Apesar dos avisos de não comer, as crianças compram e comem doces. Mas então, a algo de que elas tanto gostam, a que parecem não poder resistir, elas nomeiam de *porcarias*, *besteiras* e *bobagens*. CAROLINA conta-me que quando ganha dinheiro ela já sabe o que não pode fazer: *ficar gastando assim com bobagem: leite condensado, chocolate. Eu adoro chocolate, não sei!*. Pergunto-lhe por que chocolate é bobagem, se ela adora: *É que daí, se eu comprar, a minha irmã também vai comer, né? E a minha irmã não pode comer, [...] porque ela tem que emagrecer* (2ª entrevista, 29-mai., p. 4). As respostas da menina mostram ambiguidades: chocolate é bobagem, não pode gastar com bobagens, adora chocolate, não pode comer chocolate porque a irmã, que tem que emagrecer, vai querer comer também. Mas em meio a seus gostos e às imposições das pessoas adultas, justificadas ou não, compreendidas ou não, as crianças vão lidando com dinheiro, comprando, escolhendo, usufruindo dos efeitos de seus atos.

A multiplicidade de sentidos do trio porcarias/bobagens/besteiras ainda atinge a outro grupo de produtos que as crianças demonstraram gostar de comprar. LEO conta-me o que Ricardo (Apêndice H, p. 224), seu irmão por parte de mãe, lhe diz quando lhe dá dinheiro.

1ª ENTREVISTA COM LEO (25-ABR., P. 1-2):

L – Ele diz que não é pra gastar em besteira.

H – O que seria essa besteira?

L – Ah, sei lá, *carrinhos*, essas besteirinhas, esses negócios. (...) [Ele] chama de besteira comprar brinquedinhos, pulseirinhas (ri) que foi o que eu comprei por 5 reais.

H – Tu achas isso besteira?

L – Pra mim não, pra ele é.

H – Que nome darias para essas coisas que os outros chamam de besteira?

L – Coisas que eu gosto de comprar.

H – Tu tens *coleção de carrinhos*?

L – *Tenho*.

Grifos meus.

Entram no espectro de produtos que as crianças gostam de comprar os objetos colecionáveis que, mesmo sendo *besteirinhas* para outros – um *outros* bem importante na configuração familiar –, as crianças compram e colecionam. É disso que trata a próxima secção.

5.4 Coleções, figurinhas, cards...

Quando as crianças escolhem e propõem-se a comprar aquilo de que gostam, aparecem entre suas predileções as figurinhas ou os *cards*, como são contemporaneamente nomeadas, e também objetos para compor e aumentar suas coleções. Os livros didáticos não apresentam as meninas comprando figurinhas, mas estas também compram e se entusiasmam com a posse dos produtos.

DIÁRIO DA LUPITA:

Minha mãe me deu R\$ 1,00, e eu comprei *cards* dos Rebeldes.

DIÁRIO DA PATRICIA:

10/04/2006 – Hoje, eu ganhei a figurinha dos Rebeldes. Custa 00,50 centavos. A mãe me deu 7,00 reais. Comprei um monte. Eu adorei.

DIÁRIO DA LUIZA:

Porto Alegre, 10 de junho de 2006. Hoje, comprei figurinhas dos Rebeldes e chicletes. Gastei R\$ 0,80.

DIÁRIO DA CAROLINA:

Comprei um pacotinho de figurinhas dos Rebeldes para a minha amiga Mariana. Cada pacotinho é 50 centavos e contém 4 figurinhas dentro.

Os relatos das meninas dão-me evidências do quão bom é a compra de figurinhas dos Rebeldes. E não importa a forma da aquisição: *um monte* delas, ou só um pouco para conseguir levar o chiclete também, ou ainda comprar só pelo prazer de presentear a amiga. O que importa é que o ato de conseguir figurinhas é constituído pelos recursos financeiros de que as crianças conseguem dispor.

PROBLEMAS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

Daniel comprou 320 figurinhas e quer distribuir igualmente entre 32 colegas. Calcule quantas figurinhas receberá cada colega. (S3, p. 98, Divisão com divisor de dois algarismos).

Ao contrário de Daniel, no problema acima, que anuncia sua grande compra sem mencionar se tinha dinheiro suficiente para a compra, as meninas parecem ter a quantidade de dinheiro contada e certa para suas escolhas. PATRICIA *adorou* sua compra, pois conseguiu, de

uma só vez, comprar 56 figurinhas, o que para ela foi significado como *um monte*, graças à soma de R\$ 7,00 dada pela sua mãe. É possível compreender e, inclusive, imaginar a alegria da menina. LUIZA e LUPITA já são mais comedidas, talvez pela quantidade de dinheiro disponível.

Murry Nelson e Steinberg (2001, p. 306), comentando sobre as coleções dos filhos, escrevem que se eles tivessem dinheiro comprariam cinco dólares de *cards* toda semana. É a finitude e a quantidade pequena de dinheiro que limita o encantamento de ir atrás, de conseguir alguns centavos ou alguns reais, decidir o que fazer e quanto gastar, sair para comprar e, finalmente, abrir os pacotinhos e ver as novidades ou as repetições. Como sublinha a autora: “A aquisição era tudo. [...] Aquele momento de abrir o pacote e descobrir quem estava morando no fundo – esse era o clímax” (NELSON; STEINBERG, 2001, p. 304). Steinberg lembra: “Minha mãe não entendia por que eu gastava toda a minha mesada nas revistas em quadrinhos” (idem, *ibidem*). Não é necessário entender o que uma criança pensa. Talvez tenhamos que deixar uma porção desse sujeito sem ser colonizada pela racionalidade adulta. Talvez tenhamos que parar de desejar decifrar as crianças sob os nossos parâmetros adultocêntricos e colonizadores.

O que uma mãe como Steinberg quer quando faz os seguintes cálculos?

Com o propósito de obter todos os trezentos *cards*, a pessoa terá de comprar trinta pacotes a US\$ 2,25 cada. Supondo-se que todos sejam diferentes, um pai estará pagando US\$ 67,50 pela coleção. Entretanto, eu ainda tenho que ver que alguns são duplicados; aí está o truque – as crianças ficam loucas para comprar e então têm que completar a coleção. (NELSON; STEINBERG, 2001, p. 305).

Essa sequência de cálculos para determinar o total de recursos financeiros necessários para completar uma coleção não faz parte das preocupações de uma criança diante do inesperado de uma coleção. Elas desejam é a magia da obtenção dos produtos, a surpresa da abertura dos pacotes. Elas contrariam essa ambição de tudo planejar e quantificar *a priori*. Elas aderem ao deleite do imprevisto. E parece que o comércio sabe disso.

Há muitas coleções incitadas por empresas de produtos infantis. No interior das embalagens, há figurinhas que são intensamente anunciadas na parte exterior da mercadoria, de forma colorida e chamativa. Também há promessas de prêmios a ser ganhos – ou comprados – na troca de um conjunto de figurinhas. Esse mecanismo de *marketing* é feito de forma tal que a compra e o consumo da mercadoria funde-se com a aquisição da figurinha ou do objeto da futura coleção. A vontade de consumir a mercadoria e o querer a figurinha misturam-se, um desejo constitui o outro. Mas há algo de extraordinário nesse processo.

Explico-me melhor a partir do que ARTUR me conta sobre uma promoção de salgadinhos da *Elma Chips*.

1ª ENTREVISTA COM ARTUR (19-ABR., P. 5):

A – Vem uma figurinha dentro do pacotinho. Aí tu tens que conseguir 3, que são os cartões vale-troca. Aí tem um barzinho ali perto do colégio, tem uns cachorrinhos assim pequeninhos de plástico, que aí tu trocas [as figurinhas] por eles, um chaveirinho.

H – Tu já tens algum?

A – Não, tá sempre acabando, nunca tem... Ele vai receber mais. Eu só trago dinheiro com as cartelinhas pra trocar, mais 2 reais.

Continuo fazendo perguntas e ele as vai respondendo. Meu interesse é, à semelhança de Steinberg, pensar qual é o custo do chaveiro com o cachorrinho de plástico. Compreendo que com 3 figurinhas e mais 2 reais pode-se *trocar* por um cachorrinho. Em cada pacote de salgadinho vem uma figurinha e o preço do produto varia. Alguns custam R\$ 1,00 e outros, R\$ 2,00. Quando pergunto se nos pacotes que custam R\$ 2,00 vêm duas figurinhas, ARTUR é categórico: *Não, só [vem] uma. É que vem mais quantidade [de salgadinho]. E, é melhor, também, o salgadinho...* Sintetizo minha reflexão para o menino: “Se vem uma figurinha em cada pacote, se o pacote custa R\$1,00, o mais barato, e se precisa de 3 figurinhas e mais R\$ 2,00 para trocar por um chaveiro-cachorrinho, cada cachorrinho vai valer R\$5,00. É isso?”, pergunto. ARTUR discorda de meu raciocínio e o rechaça.

1ª ENTREVISTA COM ARTUR (19-ABR., P. 5):

A – Não, [5 reais] é tudo. Qualquer salgadinho que tu *compras*, vai valer dois reais o cachorrinho. Dás os cartõezinhos e mais dois reais, que tu *ganhas* o cachorrinho.

H – Certo, mas tu precisas gastar pra ter os cartõezinhos, né?

A – É, tu *compras* o salgadinho...

Grifos meus.

Se por um lado, ARTUR parece concordar que *vai valer 2 reais o cachorrinho*, ele continua afirmando que se *ganha* o chaveiro com o animal em miniatura. Ora, troca de um produto por certa quantidade de dinheiro é compra. Ele compreende isso com os salgadinhos, mas não com a figurinha-cartãozinho que vem dentro do pacote de salgadinhos. Isso também ocorreu com PRICILA. Pergunto-lhe se o chaveirinho é de graça e ela titubeia.

2ª ENTREVISTA COM PRICILA (2-MAI., P. 1):

P – É. Não! Assim, ó: tu juntas 3 e dás mais dois reais, aí tem [um] cartaz ali [que diz] “Escolha o seu”. Aí, não sei se tu escolhes [o] do cartãozinho ou [se] tu escolhes ali [outro]. Nunca fiz isso!

PRICILA também não conseguiu trocar as figurinhas dos filhotes pelo chaveiro. Na entrevista, ela informa-me de outras promoções e associa o aumento de preço pela troca de brinde. Assim ela relata:

2ª ENTREVISTA COM PRICILA (2-MAL., P. 1):

P – Porque antes era 1 real só, por causa que tinha tatuagem, piercing, essas coisas. E agora é 1 e 10 porque vêm os cartõezinhos. [...] Se a minha mãe vir me buscar, a gente vai passar no mercado e eu vou pedir pra ela 2 reais pra mim trocar.

H – Qual mercado?

P – Ah, tem aqui no Tio, tem no Nacional, nos mercados que tem promoção.

Além das figurinhas ou *cards*, os recursos das crianças são empregados na compra de outros produtos colecionáveis. Convivemos com uma infância das coleções, identifica Dalla Zen. A autora também presta atenção à

[...] certa rotatividade dessas coleções. Em um exíguo período de tempo, notei, por exemplo, a rápida circulação de objetos colecionados e trocados: os clássicos álbuns de figurinhas versando sobre campeonatos de futebol, *cards*, garrafinhas de Coca-Cola, papéis de bala com figurinhas contendo personagens dos desenhos animados. (DALLA ZEN, 2006, p. 111-112).

Nas entrevistas com as crianças, identifiquei essa rotatividade de que fala a autora e também uma multiplicidade de coleções.

2ª ENTREVISTA COM MAITE (20-JUN., P. 7):

Tenho coleção de cartão de orelhão. Acho que [tenho] 308, eu acho. Eu vou ganhando e o meu pai também faz coleção; aí ele me dá.

2ª ENTREVISTA COM ROBERTA (20-JUN., P. 6):

Eu adoro colecionar tênis. Ao todo [tenho] 10.

2ª ENTREVISTA COM MARTIM (29-MAL., P. 11):

Eu colecionava carta de Yu-Gi-Oh e tazo do *Bob Esponja*.

2ª ENTREVISTA COM BRUNO (1º-JUN., P. 5):

[Tenho coleção] de chaveiro. Eu tenho 58. Eu vou comprando e trocando.

2ª ENTREVISTA COM ROZANA (29-MAL., P. 7):

Tenho uma [coleção] de figurinhas e uma sabe de quê? Uma, de ursinhos. Figurinhas da *Barbie* e da *Hello Kitty*. Tipo, às vezes, eu compro. Às vezes, eu como duas caixas de cereais e eu ganho um pacote de figurinha da *Hello Kitty*.

2ª ENTREVISTA COM CAROLINA (29-MAL., P. 2):

Eu coleciono as coisinhas do *Kinder Ovo*. Eu ganho todo domingo, do meu vô Zé Paulo.

2ª ENTREVISTA COM PATRICIA (22-JUN., P. 9):

Só de figurinhas, eu tenho 4 álbuns: da *Barbie*, que o meu pai comprou pra mim, quando eu via ele ainda; do *Mickey*, que a minha mãe comprou na casa do *Mickey*, da Floribela, que a minha mãe comprou e que eu gostava da novela e dos Rebeldes.

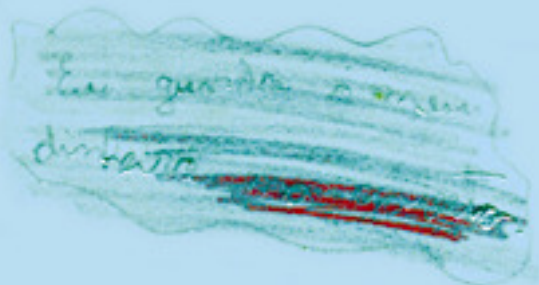
As coleções das crianças, como se nota, são variadas. Exceto as coleções de cartões telefônicos, que são aumentadas a partir de objetos que já perderam sua utilidade, as demais tratam de objetos que são comprados especificamente para colecionar. Também há àquelas associadas a produtos de comer, como o Kinder Ovo e as figurinhas da Hello Kitty. No que diz respeito a esses produtos de comer, parece que o comércio diz: “Coma mais, se você quer colecionar”.

No entanto, tratando-se de coleções feitas por crianças, há uma convergência para as que se relacionam com programas televisivos dirigidos para o público infantil, como os desenhos animados e as novelas infanto-juvenis. Nesse sentido, Nelson e Steinberg (2001, p. 283) têm razão quando afirmam que é o mercado econômico, cada vez mais baseado em pesquisas e muito competitivo, quem tem alterado as motivações e os costumes de crianças e jovens em relação às coleções. O que se nota é que uma das alterações é a proliferação de coleções incentivadas pelas grandes corporações.

O ato de colecionar objetos, adquirindo-os via compra, produz um modo específico de gastar dinheiro. São gastos pequenos, realizados várias e sucessivas vezes e com certa frequência, provocando uma repetição, que não sacia a vontade de comprar, nem elimina a magia de conhecer o inesperado conteúdo do pacote ou do ovo. Uma compra renova as ganas de outra futura compra, até terminar o álbum, ou promoção. Mas logo, senão concomitante, o mercado já disponibiliza outra coleção para ser iniciada. Esses repetidos gastos proporcionam, para as crianças, memorizar valores, combinações de moedas e notas, trocos, quantidades de produtos. E o consumo desses pequenos objetos, entre outros, comprados pelas crianças entre 0 a 14 anos, com o dinheiro que têm, movimenta R\$ 1,3 bilhão por ano, quase 0,3% do PIB brasileiro, segundo uma pesquisa realizada por uma agência de publicidade (Josemar MACIEL et al., 2009, p. 28).

O gasto do dinheiro, nesse sentido, é cultural. Como faz parte desse período de vida de as crianças colecionarem produtos via compra – ou seja, é um hábito, é um comportamento incitado por várias instâncias sociais –, essa prática cultural produz um modo específico de uso do dinheiro. Entretanto ainda constitui modos específicos de as crianças usarem o dinheiro, a ação de guardar. É sobre isso que trata o próximo capítulo.

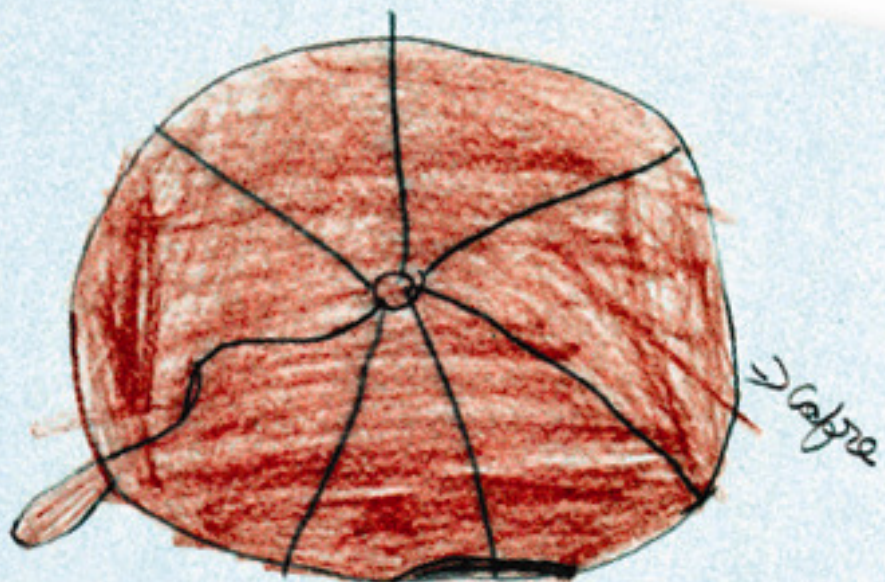
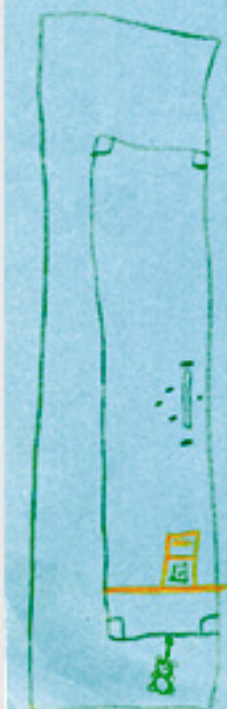
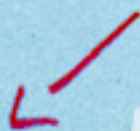
Sabrina.



Carolina



ARMARIO



Luiza

6. “GUARDEI PARA CHAMAR MAIS DINHEIRO...” - MODOS DE AS CRIANÇAS GUARDAREM DINHEIRO.

A frase que nomeia este capítulo foi o que me disse LEANDRO sobre uma prática que aprendeu com sua mãe. O dinheiro que sobra de algum uso, ele o guarda no seu cofre *para chamar mais dinheiro*. Neste capítulo, analiso os modos de guardar dinheiro das crianças integrantes da pesquisa, pois identifiquei que essa é uma prática importante, aconselhada pelos adultos e seguida pelas crianças.

LARA e LEANDRO mencionam, em seus Diários, seus modos de guardar dinheiro e, nas entrevistas, explicam com mais detalhes.

DIÁRIO DA LARA:

Eu ganho de mesada R\$ 10,00 para mim e a minha irmã [também ganha R\$ 10,00], mas nós duas temos que gastar R\$ 5,00 e [deixar] sobrar R\$ 5,00. Nós temos que gastar e [fazer] sobrar porque depois, se precisar, tem.

1ª ENTREVISTA COM LARA (20-ABR., P. 1):

H – Quem diz que vocês precisam gastar cinco e deixar sobrar cinco?

L – Minha mãe, ela diz que é pra guardar porque depois, sempre quando tem alguma coisa que precisa assim, já tem guardado, ou também pra praia. Me lembro que lá na praia minha mãe não tinha. Aí a gente junta e guarda e daí na praia a gente tem bastante.

H – Juntas durante todo ano para quando vais para a praia? E tu gastas esse dinheiro na praia em quê?

L – Gasto em revista, em doce. Eu também gasto com a minha irmã, porque ela gasta tudo e depois ela me pede, e também com a minha mãe, ela pede às vezes, e o meu pai também.

DIÁRIO DE LEANDRO:

No meu cofre, sobraram 10 reais, e eu guardei para chamar mais dinheiro.

1ª ENTREVISTA COM LEANDRO (25-ABR., P. 9):

H – Como é essa história de chamar mais dinheiro?

L – Ah, sora, deixa [o dinheiro] ali, daí ele traz mais dinheiro; o porquinho vai, e traz mais dinheiro.

H – Com quem aprendeste isso?

L – Aprendendo, com a minha mãe.

Como LARA e LEANDRO contam, há pedidos das pessoas adultas para que guardem dinheiro. De igual forma, há ditados que passam de mães para filhos, aos quais as crianças atribuem sentidos e incorporam tal prática em seus modos de lidar com dinheiro. Descrevo, a partir de agora, os modos de guardar dinheiro utilizados pelas crianças da pesquisa, enfatizando as formas de significar essa ação.

6.1 Os cofrinhos

As crianças da pesquisa têm, todas, lugares para guardar suas moedas e notas. A convergência maior, em meio à diversidade desses lugares escolhidos, é que tem que ser um lugar escondido ou que pode ser chaveado. Geralmente é nomeado cofrinho ou cofre.

1ª ENTREVISTA COM ALEX (19-ABR., P. 2):

A – Tenho R\$ 20,00 guardados no meu *cofrinho*. É um *cofrinho* assim, tem um *cadeadinho*. É uma caixinha azul, com um monte de árvore e *de bichinhos*.

1ª ENTREVISTA COM CAMILA (12-ABR., P. 1):

C – [Guardo o meu dinheiro] na gaveta de uma mesa que tem no meu quarto. Num *cofrinho*, é uma caixinha que eu abro, é uma caixinha normal que comprei no Nacional, colorida, cheia *de bichinhos*.

1ª ENTREVISTA COM FLAVIKER (19-ABR., P. 3):

F – [Guardo o meu dinheiro] no meu *cofrezinho*. É um potinho, que tem *chaveirinho*. É azul.

H – Tu contas o dinheiro que está no cofrinho?

F – Não, deixo lá. Vou deixando, daí quando eu quiser, no Natal eu conto.

1ª ENTREVISTA COM PRICILA (19-ABR., P. 2):

P – Eu guardo numa... uma coisinha assim, de *chaveirinho* de guardar dinheiro, essas coisas, eu guardo ali. Ou às vezes numa latinha de *cofrinho* que tem *cadeado*, e *chave*.

1ª ENTREVISTA COM GABRIEL (12-ABR., P. 1):

G – Tenho um *cofre*.

H – É em forma de porquinho?

G – Não, um *cachorrinho branco*.

2ª ENTREVISTA COM MARTIM (29-MAR., P. 2):

M – Agora [guardo] no meu *cofre*, eu comprei um *cofre*! Comprei um *cofre*!⁷⁶ É uma *casinha* assim, aí tem uns *ratinhos* desenhados no cofre. Daí tem um *cadeado*, daí aqui no cantinho da casa tem um buraquinho, aí tu enfias as moedas lá dentro.

1ª ENTREVISTA COM ROZANA (26-ABR., P. 2):

R – É um *cofrinho rosa* com duas bailarinas chinesas, que foi feito o desenho na China, e dois *ursinhos*. ... É em formato de coração e tem um *cadeado* e uma *chave*.

1ª ENTREVISTA COM TIAGO (26-ABR., P. 4):

T – Guardo no meu *cofre*, no *porquinho*. Ele é *pequeninho* assim ó, *rosa*.

1ª ENTREVISTA COM PEDRO (25-MAL., P. 2):

P – No *cofre*, é de metal, azul.

H – Em que parte da casa, tu guardas ele?

P – Debaixo do meu colchão.

Grifos meus

⁷⁶ Essa alegria de MARTIM ao contar que tem um cofre deve-se ao fato de que antes o lugar para guardar o dinheiro dele era uma caveirinha: “*Eu tenho uma caveirinha. [...] Ela é uma caveirinha assim, pequeninha assim. Aí, aqui embaixo, tem dois livros. Ela é de gesso, aí eu levantava ela e colocava [dinheiro] embaixo dela. Ela é reta assim, aí eu largava o dinheiro embaixo e ele ficava ali*” (1ª entrevista, 20-abr., p. 5).

Pelo relato das crianças, o lugar escolhido para guardarem o dinheiro que têm é nomeado de cofre, cofrinho ou cofrezinho. Importa-me pensar que, a uma diversidade de objetos, com características ao mesmo tempo variadas, mas em alguns aspectos, convergentes, as crianças nomeiam de cofres e, portanto, significam-nos como tais. Um primeiro aspecto a ser examinado é a linguagem utilizada pelas crianças para descrever esses objetos e foi esse o motivo para privilegiar vários trechos de entrevistas, no quadro anterior.

Tanto meninos como meninas falam dos objetos onde guardam seu dinheiro utilizando-se de diminutivos. Eles são narrados como tendo bichinhos, ratinhos, ursinhos, chaveirinhos; e tendo o formato de cachorrinho branco, de casinha ou de porquinho pequenininho rosa ou ainda sendo uma caixinha com chave. Entendendo que a linguagem é uma instância que institui “significados que vigoram e têm efeitos de verdade” (Marisa COSTA, 2000, p. 77), utilizo-me do recurso de explorar uma cadeia de significados a partir da palavra diminutivo para refletir sobre esse uso no dizer das crianças. O diminutivo na gramática de nossa língua é utilizado para dar uma “significação atenuada ou valorizada afetivamente” (HOUAISS, 2004). Atenuada, tornar tênue, delicado, gracioso. Atenuar, suavizar, tornar suave, que expressa afeto, meigo. Essa cadeia de significação permite pensar que as crianças, independente de serem meninas ou meninos, através da linguagem, produzem uma relação afetiva com esses lugares, descrevem-nos com palavras delicadas e graciosas.

Ao contrário do que outros estudos mostram (Marília CARVALHO, 2008), que nas escolas as meninas são as que se destacam pelos cadernos organizados, “tudo bonitinho, rosinha, [...] cheio de fru-fru” (p. 106), vemos aqui também os meninos organizados em seus modos de guardar dinheiro e utilizando objetos com características significadas como femininas. Entretanto essa organização e esses objetos dos meninos estão em espaços privados e familiares, e não em espaços públicos como salas de aula e recreios. Nesses espaços, segundo Carvalho, operam as pressões de seus pares, e os meninos vivem uma complexa “articulação entre ser percebido como másculo e, ao mesmo tempo, como bom aluno”, sendo aquele que tem também seus cadernos organizados e caprichados (idem, p. 113).

Os variados tipos de cofres estão entre os objetos pessoais das crianças e são guardados em seus quartos, junto a seus pertences mais particulares. JÚLIA, desde nossas primeiras conversas, alerto-me que não me contaria onde guardava seu dinheiro. “É segredo, não posso contar” (1ª entrevista, 12-abr., p. 2), e preservou essa informação para si, como fazemos com algo muito particular, muito privado. Como sugere Bujes, é a “cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribui-lhe um sentido” e é no âmbito da

linguagem que essa significação é construída (2000, p. 210-211). Embora não seja um brinquedo propriamente dito, parece que as crianças, ao atribuírem um sentido de pertencimento e uma relação afetiva com seus cofres, acabam por considerá-los como tal. Ou seja, não se trata de um objeto material cujo propósito é meramente econômico, cuja finalidade é um ato racional de economizar. Os cofrezinhos são artefatos culturais infantis que constituem um determinado tipo de infância que incorpora a prescrição do guardar dinheiro tão repetido pela pedagogia financeira.

Busco identificar, agora, quais sentidos são produzidos para esses objetos em que as crianças, meninos e meninas, guardam seu dinheiro. O formato, as cores, os materiais e locais em que são guardados os cofres se multiplicam. Entendo que, ao nomearem de cofrinho a essa diversidade de espaços, as crianças produzem significados que transmutam tais objetos em cofres: lugares considerados seguros, escondidos, de difícil acesso, como se tivessem fechaduras e chaves, invioláveis para guardar seus objetos de valor, seus dinheiros.

Assim, identifico um primeiro sentido para esse guardar dinheiro das crianças: guardar significando esconder. Se os cofres das crianças são tidos como lugares para esconder o dinheiro que guardam, cabe perguntar: Mas de quem é necessário esconder, a ponto de ter tudo chaveado? ALEX e VINICIO apontam para algumas reflexões.

1º ENTREVISTA COM ALEX (19-ABR., P. 2):

A – [Chaveio] porque às vezes a minha mãe pega. Ah, já pegou uma vez. Eu tava dormindo, aí eu me acordei ela tava pegando, aí eu falei: “Deixa aí”, aí ela deixou. É que ela queria dar uma passagem pra minha irmã e ela não tinha dinheiro.

1ª ENTREVISTA COM VINICIO (16-ABR., P. 5):

H – Tu tens algum dinheiro guardado?

V – Só com minha mãe, daí é pouco, só moeda.

H – Tu contas esse dinheiro de vez em quando?

V – Não, só conto as moedas, dentro da meia, sabe, daí, eu fecho ela, dou um nó nela.

A mãe diz quem mexer aí vai apanhar. É bem pouco, uns 3 reais.

H – Estás guardando esse dinheiro para quê?

V – Para quando faltar alguma coisa, daí vou lá e compro.

ALEX esconde de quem, diante de uma necessidade, costuma tomar seu dinheiro – sua mãe – e VINICIO, com a ajuda de sua mãe, esconde de seus irmãos e irmãs. No entanto outro significado aparece no comentário de VINICIO. Além de esconder de outras pessoas, há uma necessidade de esconder de si mesmo. Justificar o guardar dinheiro para ter como comprar “quando faltar alguma coisa” é esconder, tirar de algum lugar de fácil alcance, para impedir um gasto desnecessário; é esconder para controlar seu próprio ímpeto de ver dinheiro e gastá-lo. PEDRO dá-me evidências disso ao afirmar o contrário. Quando lhe perguntei se

tinha dinheiro guardado, respondeu-me: *Acho que não*. Insisti: *Todo dinheiro que recebes, tu gastas na hora ou guardas por algum tempo? Por uns minutos*, (1ª entrevista, 25-mai., p. 6) disse ele e juntos rimos. MARTIM também guarda seu dinheiro por um período muito curto de tempo.

DIÁRIO DE MARTIM:

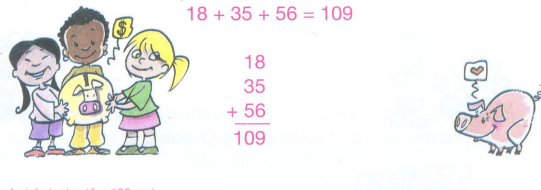
Hoje, dia 4 de maio, eu pedi dinheiro para minha mãe porque eu não vou ir para a casa da minha outra vó, a vó Bia, e eu *vou guardar para amanhã um pouco de dinheiro*. Mas, hoje, eu comprei um cachorro e uma lata de Coca-Cola.

Grifos meus.

Guardar o dinheiro *por uns minutos*, ou *para amanhã* assim como PEDRO e MARTIM mencionaram é, de fato, não escondê-lo, não tirá-lo de um campo visual, é tê-lo ao alcance para dar cabo dele, no lazer e nas diversões das crianças, que no caso de PEDRO é gastá-lo na *lan-house*, no Parque Marinha, onde vai jogar futebol e sempre come um lanche e na *pracinha*, onde faz um piquenique⁷⁷ com os amigos.

Na coleção *Brincando com os Números* aparecem em cada livro, à exceção do livro 1, pelo menos uma vez, desenhos de cofres em forma de porquinho ou de um banco, junto a problemas, ou simplesmente para enfeitar a página, como se observa abaixo.

Carla tem 18 reais, Márcia tem 35 reais e Lorena tem 56 reais. Quanto têm as três juntas?


$$\begin{array}{r} 18 + 35 + 56 = 109 \\ 18 \\ 35 \\ + 56 \\ \hline 109 \end{array}$$


As três juntas têm 109 reais.

(S2, p. 61, Verificação da adição)

Represente as quantias abaixo:

- a) 28 reais **R\$ 28,00**
- b) 149 reais e 10 centavos **R\$ 149,10**
- c) 30 centavos **R\$ 0,30**
- d) 65 reais e 50 centavos **R\$ 65,50**
- e) 150 reais e 10 centavos **R\$ 150,10**
- f) 95 reais **R\$ 95,00**
- g) 80 centavos **R\$ 0,80**



(S3, p. 195, Sistema monetário brasileiro)

Um dos desenhos de cofre, representado por um porquinho rosado bem rechonchudo, com um cifrão grande grifado no seu costado e com outros cifrões em volta, contrasta com uma nota de dinheiro, verde, com duas asinhas e a onomatopeia Flap!, repetida duas vezes, dando um movimento de voo ao papel, como se vê na próxima ilustração. Os desenhos articulados aos problemas constroem um significado que os gastos provocam um desaparecimento do dinheiro. O ter e o ganhar provocam uma guarda, um recolhimento do

⁷⁷ Fazer piquenique com amigos foi uma prática que conheci nesta investigação, como um modo de encontro e de lazer dos meninos.

dinheiro. Entretanto esses significados excluem o de troca – ou seja, gasta-se dinheiro, tanto num tempo passado, como num tempo futuro, quando se guarda –, pois ele é trocado por uma

Carlos gastou R\$ 80,00 na feira, R\$ 120,00 no supermercado e R\$ 30,00 na padaria. Calcule quanto Carlos gastou.

Carlos gastou R\$ 230,00.

Vera tinha R\$ 184,00. Ganhou de Aninha R\$ 46,00, de sua prima R\$ 65,00 e de Lia R\$ 160,00. Calcule quanto Vera tem agora.

Vera tem agora R\$ 455,00.

(S4, p. 30, Propriedades da adição)

mercadoria ou por um serviço.

Por que cofres em forma de porquinho são tão comuns? Porcos e dinheiro em nossa cultura têm significados que se articulam e podem nos ajudar a pensar como cofrinhos em forma em porcos se instituem como símbolos de economia, de poupança. A seguir reflito, sobre alguns desses significados culturais que podem ser associados com a prática de guardar dinheiro.

O significado mais imediato que é acionado quando se fala em porcos é sujeira⁷⁸. “Isto parece um chiqueiro”, dizemos quando vemos um espaço desarrumado, sujo. Chiqueiro é o lugar onde se criam os porcos. “Fulano (*sic*) é um porco”, é dito para alguém com aparência ou com hábitos de pouca higiene. Por sua vez, também aprendemos que o dinheiro é algo sujo, passa pelas mãos de muita gente, passa por muitos lugares. Escuta-se muito: “Lava as mãos, porque tocaste em dinheiro”. VINICIO afirma que aprendeu com sua mãe “*a não mexer com moedas, porque é sujo*” (6ª atividade de terça-feira, 5-jun., Apêndice E, p. 206). Os porcos são onívoros, comem de tudo, engordam comendo restos da alimentação

⁷⁸ Produzi este trecho inspirada em Rosângela Soares (2005), quando, ao descrever o site do programa Fica Comigo, objeto de sua tese, traz “algumas das inúmeras possibilidades de leitura e de significados atribuídas a um coração”, símbolo do programa (p. 41-44).

da família. E, assim, eles ganham peso e se tornam bons para serem vendidos, consumidos ou trocados, como muito acontece com as populações do campo. Essa característica, de engordar com restos, contribui para a construção de um significado de uma rentabilidade, sem custos, demorada, aos poucos. Do mesmo modo ocorre com as moedinhas postas nos cofres: são trocos, sobras, a que não damos importância, mas que guardadas, continuamente, aos poucos, quando são contabilizadas temos bastante. Talvez o que a mãe de LEANDRO lhe ensinou sobre “guardar para chamar mais dinheiro” esteja relacionado com essa ideia, também presente no ditado “de grão em grão a galinha enche o papo” (BRASIL, 2000a, p. 27), que expressa uma sabedoria popular sobre o dinheiro, mais precisamente sobre o guardar dinheiro.

Na cultura oriental, porcos também se conectam com prosperidade. Um dos 12 anos do Calendário Chinês é o Ano do Porco, que é significado como um Ano de Prosperidade. E na nossa cultura não há prosperidade sem sucesso financeiro.

Ainda há outra significação dada a esse hábito de guardar trocados em cofres em forma de porcos. Segundo Douglas Marvel (2004), na Idade Média, os objetos de metal eram raros e os recipientes e utensílios eram feitos com uma argila vermelho-escura chamada *pigg*. E, entre os produtos e objetos que eram guardados nesses potes fabricados com a argila *pigg*, estavam as moedas. Escreve o autor que a semelhança da palavra Porco em inglês – *pig* – “foi fator determinante” para que potes de argila, em forma de porco, se multiplicassem com o objetivo de servirem como cofres.

Guardar dinheiro é uma prescrição constante e recorrente do discurso da educação financeira, que também se estende para as crianças. Mas o guardar tem seus matizes:

Para uma criança, os cofrinhos são uma ótima forma de economizar porque possibilitam sentir a quantia crescendo. Moeda de um, de cinco, de dez, de vinte e cinco, de cinquenta centavos e de um real se acumulam rapidamente e são perfeitas para comprar chiclete e outras coisas que as crianças gostam. (KIYOSAKI, LECHTER, 2004, p. 127).

Você deve ter notado como é comum encontrar um cofrinho nas ruas das cidades, principalmente com o simbólico e charmoso formato de porquinho rechonchudo. [...] Quando o dinheiro é apertado, como é comum entre crianças e adolescentes, qualquer moeda conta. Enquanto adultos tendem a desprezar pequenos valores, a chance de encher o cofrinho significa para a criança a primeira oportunidade na vida de sonhar com a realização de conquistas financeiras e de colher os frutos da disciplina cultivada durante alguns meses. (CERBASI, 2006, p. 100).

Os autores e a autora, como consultores financeiros e *experts*, põem em circulação um discurso que dita a prática de economizar para educar financeiramente as crianças e reforçam essa necessidade de a criança gastar em pequenas compras “para seu próprio prazer”. Embora PEDRO diga que guarda *só por uns minutos* o dinheiro que ganha, ele e algumas outras crianças, colegas dele, sabem guardar para planejar gastos em curto prazo.

1ª ENTREVISTA COM PEDRO (25-MAL., P. 6):

P – Ah, agora eu vou começar a guardar pra passagem. Que eu vou começar a treinar, né, futebol no Geraldo Santana.

DIÁRIO DO FLAVIKER:

Na terça-feira, eu vou para o Park Tupã, que é perto do Shopping Praia de Belas de Porto Alegre, e a quantia é de 10 R\$ reais.

DIÁRIO DO TIAGO:

Eu estou guardando dinheiro para ir ao Park Tupã nesta terça-feira, 30/5/06.

DIÁRIO DA CAMILA:

4. Vou começar a juntar alguns trocadinhos para comprar uma saia, um vestido e um tamanco. Ao todo, vou gastar 60,00 reais.

DIÁRIO DA KATHLIN:

Dia 27 de maio. Eu ganhei 10,00 do meu pai e, daí, eu fui ao bar, comprei 2 bolachas e mais algumas balas e o resto eu guardei no meu cofrinho, para se, no outro sábado, eu poder ir ao Centro.

Nesse sentido, as crianças tornam-se sujeitos de discursos da educação financeira que prescrevem aos pais e às mães modos de incentivar a prática do guardar.

É importante não perder de vista que eles [os planos de poupar] devem corresponder ao tamanho das perninhas financeiras da garotada. [...] Ganhando tão pouquinho grana, os objetivos, além de curtíssimo prazo – entre duas e quatro semanas –, devem ser possíveis de serem alcançados com pouco dinheiro. (D'AQUINO, 2008, p. 55).

As atividades escolares planejadas para espaços externos fazem parte dos planos das crianças para guardarem seu dinheiro, como escrevem FLAVIKER e JÚLIA.

DIÁRIO DO FLAVIKER:

Eu já estou guardando o meu dinheiro para dia 6 de junho para ver a peça musical do Teatro São Pedro, que fica no centro de Porto Alegre do Estado Rio Grande do Sul.

DIÁRIO DA JÚLIA:

Minha mãe me deu um real. Com os dois reais que o Dindo deu, e mais 1 real que a mãe deu, eu vou pagar o teatro. O livro, eu já escolhi. O nome do livro é *A Bela Adormecida*.

Também constato que nos discursos da educação financeira há tensões no que se refere ao uso do cofre em forma de porquinho. D'Aquino (2008, p. 54-55), ao escrever sobre esses “primeiros passos” de uma poupança, posiciona-se contrária aos cofrinhos. A autora defende a utilização de potes transparentes, para que a criança “possa ver e se orgulhar do crescimento de sua micropoupança”. Aqueles cofrinhos com apenas uma abertura para a entrada das moedas e das notas não são recomendados pela autora, por três motivos. O primeiro deles é o custo da compra, que será desperdiçado ao quebrar-se o cofrinho para

retirar o que nele se poupou. O segundo é a necessidade de fazer circular as moedas, recomendação, aliás, reiterada pelos materiais educativos ou cartilhas produzidas pelo Banco Central⁷⁹ (BRASIL, 2003). Ao explicar a terceira razão, a autora assim se expressa:

Como você se sentiria se a cada vez que quisesse saber a quantas andam seus investimentos tivesse a informação sonogada por seu banco, sob o pretexto de que ainda é cedo para descobrir? Pois é exatamente esta a sensação experimentada pela criança quando é obrigada a poupar “no escuro”, sem saber o quanto já foi economizado ou o quanto falta para conseguir comprar o que vem planejando adquirir. (D’AQUINO 2008, p.55).

Cerbasi (2006), autor do livro *Filhos inteligentes enriquecem sozinhos*, valoriza o cofrinho, precisamente nesse aspecto da imaginação, da surpresa, do “escuro”, do não saber exatamente quanto se tem. O cofrinho, escreve o autor,

[...] faz do hábito de poupar uma diversão, um assunto descontraído entre pais e filhos. Qual você acredita ser a preferência de seu filho: ter uma caderneta de poupança no banco ou ter um corinho para chacoalhar suas moedas de vez em quando? [...] A chance de encher o cofrinho significa para a criança a primeira oportunidade na vida de sonhar com a realização de conquistas financeiras e de colher os frutos da disciplina cultivada durante alguns meses. [...] A forma correta de usá-lo é planejar a celebração de quebrá-lo quando estiver cheio, ótima oportunidade para uma festa em família. (2006, p. 100-101).

Esse conflito entre os discursos da educação financeira evidencia a heterogeneidade intradiscursiva. Embora a consultora financeira, como um sujeito do discurso que se propõe a educar financeiramente as crianças, em determinadas enunciações, seja contrária ao ato de guardar dinheiro em porquinhos, no *site* da internet que mantém, é um porquinho-cofre o ícone privilegiado, aparecendo em muitas seções, compondo inclusive uma família que tem um porquinho e uma porquinha como descendentes.

O fato de não poder tirar o dinheiro do cofre para contabilizar suas finanças não é um problema para as crianças. Quando pergunto a CAROLINA se ela consegue tirar o dinheiro de seu porquinho, assim ela me responde:

1ª ENTREVISTA COM CAROLINA (20-ABR., P. 2):

C – É... bem grossinho pra colocar o dinheiro, mas dá pra tirar o dinheiro. [...] Dá, mas aí tem que ficar [e fala fazendo um gesto de sacudir repetidamente].

H – E tu tiras dinheiro às vezes?

C – Tiro [...], mas eu tiro tudo assim.

H – Demora muito tempo?

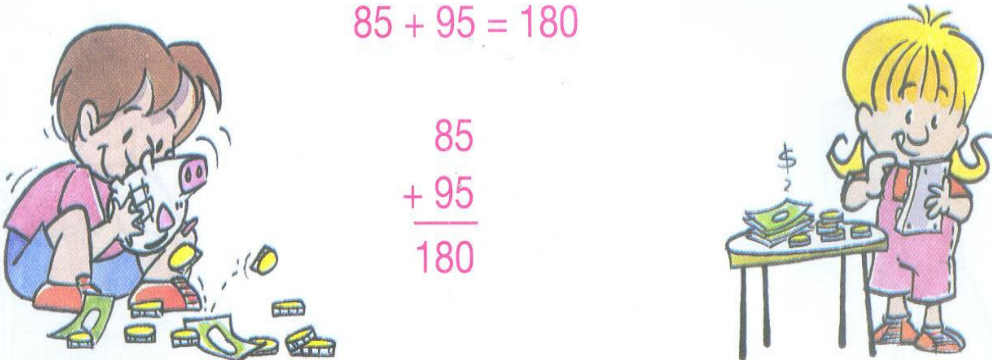
C – Ah, é pouco assim...

⁷⁹ Também numa nota de rodapé, no final de uma história em que o menino mais gastador de todos os que circulam pela história, por fim desiste de uma guloseima e decide guardar dinheiro, assim está escrito: “Ao juntar dinheiro, prefira as notas ou guarde as moedas por pouco tempo e depois troque por cédulas! Se todos guardarem moedas, vai faltar troco no comércio! Por isso, coloque sempre as moedinhas para circular!” (BRASIL, 2003, p. 11).

H – Tu contas, então, às vezes?
C – Conto. A última vez tinha 13, [...] só moeda.

O gesto feito por CAROLINA, explicando como tirava o dinheiro do cofre, é o mesmo que aparece no livro didático. Ou seja, os textos de livros didáticos trazem fragmentos dos discursos da educação financeira, mesmo na sua conflituosidade.

Henrique tem 85 reais e Vera tem 95 reais. Quantos têm os dois juntos?

$$85 + 95 = 180$$


Os dois juntos têm 180 reais.

(S2, p.61, Verificação da adição)

Esta ilustração possibilita uma análise desde a perspectiva de gênero. Henrique, o menino, está alegre, sentado ao chão, descontraído, parecendo exultante com a perspectiva de ver o resultado de suas economias, que caem e se espalham pelo chão, seus R\$ 85,00. Vera, a menina, esta séria, com aparência de compenetrada, de pé, contabilizando suas economias, que estão organizadas em cima de uma mesa, seus R\$ 95,00. Essas imagens nos remetem a pressupostos masculinos e femininos que têm sido analisados em vários estudos (CARVALHO, 1999; AUAD, 2006) conectados com comportamentos e desempenhos escolares. Aos meninos colam-se adjetivos de desorganizados, expansivos, agitados, barulhentos, de bom humor, curiosos. Às meninas colam-se as qualidades de organizadas, comedidas, sossegadas, obedientes e esforçadas.

Os desenhos, de algum modo, ativam esses pressupostos, aqui num contexto de lida com dinheiro. Henrique esvazia seu cofre, sacudindo-o e deixando as moedas caírem no chão, duas ações que provocam ruído e demonstram certa desarrumação. Vera está com suas

economias ordenadas, notas e moedas empilhadas e separadas, sem sinal de barulho e de confusão. Henrique parece que vai contar seu dinheiro de um modo mais relaxado e mentalmente, pois não tem próximo de si nem lápis e papel, nem calculadora. Vera conta seu dinheiro com a ajuda de uma calculadora, ou seja, necessita do auxílio de uma máquina para apoiar seus saberes matemáticos, e apresenta uma aparência de um trabalho árduo, está com a língua de fora, mostrando ou cansaço ou um esforço longo. Ou ainda concentração e disciplina.

Continuando, na quantia monetária de Henrique há menos notas e mais moedas. Pelos valores que as notas e as moedas têm em nosso sistema monetário e pelos dados do problema, Henrique conseguiu guardar menos dinheiro. O cifrão e mais um risco ondulado, acima da pilha de notas organizadas por Vera, suscitam pensar que essa pilha exala um cheiro de muito dinheiro, confirmando a informação de que ela conseguiu economizar mais dinheiro que o menino.

Assim, Vera é posicionada como uma criança obediente no que diz respeito às prescrições do discurso da educação financeira. Se o menino economizou menos e a menina economizou mais, pode estar-se dando a entender, entre outras situações, que Henrique gastou mais e teve menos preocupação em economizar do que Vera. Essa representação de uma masculinidade infantil que gasta muito, que é esbanjadora, e de uma feminilidade infantil preocupada com o guardar e com um consumo consciente é reiterada em vários outros artefatos culturais direcionados para crianças, alguns deles mencionados no capítulo 1, como *Pedro compra tudo (e Aninha dá recados)* (COELHO, 2004) e na revista em quadrinhos *ECOKIDS: Saiba usar e cuidar do seu dinheiro* (BRASIL, 2003). Nesta última, numa das histórias, Pepeu é o menino que reclama que no quinto dia do mês, sua mesada já tinha terminado devido a seus gastos, e Olívia é a menina que mostra aos amigos uma bola de vôlei nova que comprou, pois todo mês separava uma parte de sua mesada para sua mãe guardar. Gruenberg (1949, p. 214), quando deseja mostrar confusões das crianças em relação ao dinheiro, descreve duas atitudes.

O pequenino Mário Silva, por exemplo, esbanja os seus tostões tão depressa quanto os consegue. Isto forma um contraste direto com Helena Bastos, que nunca dispende um centavo e que juntou uma soma bem respeitável no cofre mágico que seu tio lhe dera.

O autor não considera nenhum dos dois comportamentos sãos em relação ao dinheiro. Um porque gasta demais e outro porque há exagero na economia. Entretanto é o menino que é adjetivado como esbanjador e a menina como quem mais segura o dinheiro, no sentido de economizar.

Essa não é uma representação que circula imune à disputa por significados em nossa cultura. Durante esta pesquisa, notei, em uma vitrine de roupas para bebês⁸⁰, camisetinhas com dizeres marcados pelo gênero, que direcionavam as meninas para as compras. Na roupa para meninas, identificadas pela cor rosa das letras e também pelo feminino de uma palavra estava escrito: “Termino esta papinha e estou pronta para as compras!” Na respectiva roupa masculina, escrito em azul, constava: “Espera só eu terminar esta papinha e ficar bem fortinho. Não vai ter pra ninguém!”.

Mesmo com essa popularidade que os cofrezinhas têm, LUIZA e ROBERTA afirmam não gostar de terem cofre. ROBERTA, quando lhe pergunto o que seu avô e sua avó lhe dizem quando lhe dão dinheiro, assim responde: *Pra mim juntar e guardar, mas eu não consigo. [Tu tens um cofrinho?] Não, eu não gosto. Eu deixo [meu dinheiro] tudo espalhado, lá no meu guarda roupas* (2ª entrevista, 20-jun., p. 9). LUIZA também se expressa de forma muito parecido: *Não tenho cofre. É que eu deixo assim, sabe, escondo no meio das minhas roupas, assim, para ninguém pegar o dinheiro* (1ª entrevista, 12-abr., p. 2). Quero pensar, aqui, qual é o discurso que interpela essas meninas de forma mais intensa. Deixo que elas se apresentem⁸¹.

2ª ENTREVISTA COM LUIZA (24-ABR., P. 9-10):

Eu tenho cabelo castanho, castanho meio escuro, tenho olhos castanhos, escuros também. Gosto da moda. Amo cor rosa. [...] Meu jeito de ser é delicado. Eu gosto de estralar dedo, né, assim. Eu roia unha, não roo mais. E sou vaidosa. Assim, sabe? Não, não sou vaidosa, mas também sou. É que tem uma coisa assim: *eu gosto mais de ser malandra do que ser vaidosa*. Malandra assim, aprontar bastante, fazer coisa que não se deve, assim, como um exemplo, assim, eu namoro com os guris, né? Minha mãe não sabe. Isso é ser malandra, né.

2ª ENTREVISTA COM ROBERTA (26-JUN., P. 14):

Eu tenho cabelo preso, cabelo liso, baixa, um pouco alta, um pouco baixa, *louca, atucanada*. [...] Eu vou pintar o meu cabelo de vermelho. Se me ver na rua, vou tá com piercing no nariz, cabelo vermelho e roupa punk. [...] *Sou louca, eu sou louca e estressada*. Eu não sou calma. Eu não sou aquelas pessoas calmas, tipo a PATRICIA. A PATRICIA, ela é calminha e eu não sou assim, não sou calma.

O fato de elas nomearem-se como *malandras*, *louca*, *atucanadas* ou *estressadas* mostra-me traços de uma infância atribulada, muito exigida socialmente. Walkerdine, ao pensar sobre a erotização de meninas pequenas, explora os modos como “elas são inscritas em vários discursos que competem entre si” (1999b, p. 77) e se propõe a argumentar sobre uma intromissão, no caso de seu estudo, da “sexualidade adulta no mundo inocente da infância”. Quero inspirar-me no argumento da autora para pensar como discursos que ditam formas de

⁸⁰ As roupas eram da marca *Olha quem está falando*.

⁸¹ Um dos itens das temáticas das entrevistas era uma descrição das crianças feita por elas.

as pessoas se tornarem sujeitos responsáveis financeiramente, endereçados a adultos, também capturam e interpelam crianças. Se essa interpelação não acontece diretamente, as pessoas adultas, sujeitos de tais discursos, ao educarem as crianças sob sua responsabilidade, acabam por produzir essa interpelação.

O discurso publicitário posiciona as mulheres como as que mais gostam de comprar, as que curam a tristeza comprando, as que são “loucas por sapatos”, por exemplo. Jane Neckel (2003, p. 55) chama-nos a atenção para a publicidade de brinquedos dirigida às meninas. A publicidade como uma instância cultural, através de suas propagandas e dos produtos que comercializa, tem cultivado uma centralidade à beleza e um “consumo desenfreado” como algo da essência feminina. Também há uma indústria de brinquedos que se constituem em objetos referentes à maquiagem, reafirmando atributos de beleza e vaidade (NECKEL, 2003). No capítulo anterior, mostrei que ROBERTA colecionava tênis e LUIZA, embora relute, considera-se por vezes vaidosa.

Como já mostrei, LUIZA e ROBERTA não têm e, como explicita ROBERTA, não gostam de ter, cofre. Como essas meninas vivem em famílias economicamente favorecidas, é possível pensá-las como meninas bastante *compradeiras* que, tendo dinheiro, gastam-no com compras. Walkerdine (1999b), reforçando que a relação entre processos sociais e psíquicos que se tramam no exame da erotização das meninas pequenas é um fenômeno complexo, afirma que a cultura popular admite que as meninas pequenas possam ser “consideradas pequenas mulheres sexualizadas”. É possível, em vez de pensar em sexualidade, pensar em consumo, para assim considerar que a cultura popular, o discurso do senso comum posiciona e interpela as crianças pequenas, no entanto aqui é um *crianças* que tem gênero, assim, meninas pequenas em pequenas mulheres consumistas.

As demais crianças relatam não ter cofres, mas têm lugares específicos para guardar dinheiro.

1ª ENTREVISTA COM LARA (20-ABR., P. 3):

L – Eu guardo na caixinha. É uma caixinha que eu enfeitei ela e daí eu guardei no meu baú. Quando eu preciso [de dinheiro] eu pego. Eu encapei ela com papel desenhado...

H – Tem algum nome especial essa caixinha?

L – Tem. Caixinha Secreta.

1ª ENTREVISTA COM LEO (25-ABR., P. 1):

[Eu guardo] dentro da na minha gaveta, na minha carteira.

1ª ENTREVISTA COM VINICIO (26-ABR., P. 5):

H – Tens algum dinheiro guardado?

V – Ah...não. Só com minha mãe, daí é pouco, só moeda.

H – Tu contas o dinheiro de vez em quando?

V – Não, só conto as moedas, dentro da meia, sabe, daí, eu fecho ela, dou um nó nela. A mãe diz: “Quem mexer ali, vai apanhar.” É bem pouco, uns 3 reais.

1ª ENTREVISTA COM BRUNO (26-ABR., P. 3):

H – Em casa, tu guardas o dinheiro em algum lugar?

B – Dentro da minha mochila, só que eu não gosto de trazer [a mochila].

O que perpassa esses diferentes lugares para a guarda do dinheiro é o esconder, o não estar ao alcance imediato, não estar visível, como discuti anteriormente. Mas há outro aspecto: esse dinheiro não rende, não aumenta, como aconteceria se estivesse em uma conta de poupança em algum banco, por exemplo.

No livro *Pai Rico, Pai Pobre para jovens*, o autor e a autora, ao explicarem o que chamam “a técnica do porquinho”, mencionam a necessidade de se ter três cofrinhos: Cofrinho 1 = Filantropia; Cofrinho 2 = Poupança; e Cofrinho 3 = Investimento. O narrador do livro, assim fala:

o pai rico me ensinou a me concentrar no terceiro cofrinho. O segundo é aquele que a maioria das pessoas *pensa* que merece mais atenção. Mas, como os investimentos normalmente rendem mais dinheiro do que as contas de poupança, o pai rico sabia que o terceiro cofrinho merecia muito mais atenção [...]. (KIYOSAKI; LECHTER, 2004, p. 130 - grifo do autor e da autora).

Assim, o guardar fragmenta-se em poupar e em investir. A ideia é reservar parte do dinheiro “para trabalhar e crescer em investimentos” (CERBASI, 2006, p. 61), “manter o dinheiro em movimento” (KIYOSAKI; LECHTER, 2004, p. 131).

Poucas crianças da pesquisa têm sua conta-poupança.

DIÁRIO DA CAROLINA:

Eu tenho um porquinho de gesso onde eu guardo minhas moedas, que depois eu passo para o banco.

Eu tenho uma conta no Banco Banrisul, e o meu cartão é do Internacional.

DIÁRIO DA ROZANA:

O meu dinheiro, eu vou aplicar na minha poupança, para minha Faculdade de Artes Plásticas.

No meu cofrinho, eu tenho essa quantia agora: 19 centavos. Hoje, eu contei o meu dinheiro, e tinha um pouco a mais que no domingo.

Assim, há também um guardar dinheiro a longo prazo, que as crianças conseguem com a ajuda, principalmente, de suas mães, depositando em contas bancárias de poupança. Poupança é o investimento para o dinheiro que suas famílias fazem. Segundo os consultores e consultoras financeiras, a poupança é um investimento de pouco risco, mais estável, porém seu rendimento é menor. CAROLINA, em entrevista, contou-me sobre sua conta bancária.

1ª ENTREVISTA COM CAROLINA (20-ABR., P. 4):

C – A minha mãe me dava mesada por mês no banco, na conta do banco.

H – Como é que tiras o dinheiro?

C – Não sou eu que tiro, é a minha mãe que tira. Peço pra ela pegar no meu banco.

H – Sabes quanto tens no banco?

C – 40 pila.

H – E esse dinheiro é pra quê?

C – Não sei... [...] Vou guardando, pra depois eu ter quando eu quero comprar...

H – O quê?

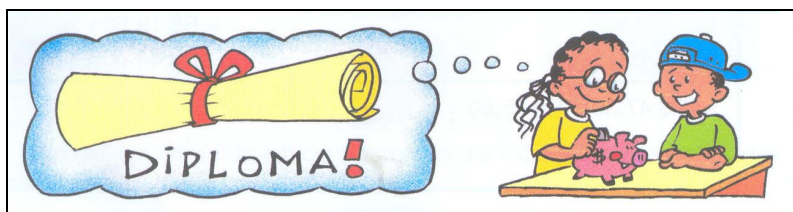
C – Ah, não sei... Ah eu uso pra comprar bolacha, refri...

Assim, a conta bancária de CAROLINA é para alcançar algum objetivo que a menina ainda não sabe; diferente de ROZANA, que já tem o destino certo para sua poupança. Ela usará esse dinheiro no futuro.

6.2 O guardar e o futuro

Nos livros didáticos analisados, desenhos de cofres de porquinho articulam o ato de guardar dinheiro com futuro, um futuro em longo prazo para quem tinha, à época da pesquisa, entre 10 e 13 anos. Um dos livros didáticos, numa página em que são apresentadas operações de soma, subtração e multiplicação, utilizando-se quantias em dinheiro, apresenta um desenho de uma menina colocando uma moeda num porquinho sorridente, igualmente rosado e com um cifrão no costado, junto a um menino que olha o gesto sorrindo.

A ilustração mostra que o pensamento da menina está num papel amarelo, enrolado com uma fita vermelha, escrito DIPLOMA. Tal ilustração produz



(S3, p. 196, Sistema monetário brasileiro)

um significado de que a economia da menina, hoje, em um tempo presente, será gasta, no futuro, em sua formação. Guarda-se dinheiro para um gasto futuro, num tempo que está por vir.

Essa é outra ilustração que diferencia meninas e meninos em seus modos de lidar com dinheiro e que é recorrente, aparecendo em outros textos. A preocupação e uma antecipação, ou um planejamento, do futuro está presente para a menina e novamente o economizar apresenta-se como uma atitude feminina. As pedagogias financeiras, com tais pressupostos, constroem e posicionam socialmente as meninas como sujeitos poupadores e, ao mesmo tempo, como sujeitos com melhores perspectivas financeiras, que têm seu futuro planejado, que têm uma formatura como um projeto. Posicionar as meninas como sujeito-

poupador significa enfrentar o tensionamento com os apelos de consumo, construir capacidade para o autocontrole em relação aos gastos, uma maior vigilância nas compras, ou seja, para um dia-a-dia contido, pressionado. E uma possibilidade de um futuro para uma infância feminina com essas características, pode ser tornar-se uma mulher – de preferência uma mãe – com uma maior escolarização, o que pode implicar melhor situação de trabalho remunerado e melhores condições econômicas para si e sua família.

No entanto, trabalhando com uma noção relacional de gênero, se as pedagogias financeiras posicionam as meninas como descrevi, também acabam por posicionar e construir um determinado tipo de sujeito-financeiro-masculino, descontraído em relação ao consumo e sem uma profissão que exija uma alta escolarização. Os meninos como sujeito não poupador significam meninos vivendo com menos controle sobre si, com bom humor, com um dia-a-dia descontraído, expandido. E uma possibilidade de um futuro para um menino que assim lidou com seu dinheiro na infância pode ser tornar-se um homem com uma profissão e/ou um emprego com uma menor exigência de escolarização.

Nos livros didáticos, são recorrentes representações de determinados tipos de adultos homens em atividades produtivas, em profissões autônomas ou em profissão que não demandam uma alta escolarização como: pipoqueiro, trabalhadores da construção civil, motoristas, balconistas, vendedores, frentistas, estivadores, feirantes, vendedores, entre outras. Os homens também são posicionados em lugares de trabalho que exigem maior escolarização e que possuem um *status* social maior, em uma quantidade bem menor de vezes, como capitães, médicos, técnicos em computação, donos de ferragens, bares e de papelarias, gerentes, fazendeiros e apresentadores de televisão.

Também há, nos livros didáticos, as atividades produtivas femininas que não exigem uma escolarização alta, como costureiras, doceiras, que fazem salgados para vender, balconistas, caixas de supermercados. As atividades produtivas de maior *status* social são as donas de *pequenos* restaurantes, de *pequenas* granjas e de papelarias, arquitetas, professoras e uma funcionária que “coordena uma equipe”. Em termos numéricos, há muito mais situações que envolvem homens envolvidos em trabalhos remunerados do que as situações que mencionam mulheres.

No entanto, como discuti anteriormente, as mulheres adultas também são posicionadas pelo discurso publicitário como consumistas, contrastando com mulheres que gerenciam bem suas finanças, de tal modo que são as escolhidas de forma prioritária para receberem recursos destinados por políticas públicas como o Bolsa-Escola (KLEIN, 2003). Em um texto de educação financeira, há quatro imagens conflitantes. Três delas convergem ao

posicionar as jovens como aquelas que aderem a uma pedagogia financeira, controlando seus gastos, via anotações e distinções entre o que é necessário e o que é desejável a curto e longo prazo, preocupando-se com o quanto a educação delas custa a seu pai e a sua mãe, e festejando sua formatura, supostamente no ensino superior. A quarta imagem aponta na direção da mulher consumista, mostrando uma jovem no balcão de uma loja afirmando: “Eu vou pagar com o cartão do meu pai!”. A balconista pensa: “Coitado...” (ROCHA; VERGILI, 2004). Essa análise mostra que não há homogeneidade nas teias discursivas que circulam na sociedade. Há disputas no processo interpelatório.

ROZANA apresenta-se como uma menina preocupada com seu futuro.

2ª ENTREVISTA COM ROZANA (26-MAL., P. 8):

Calma, eu sou, e estudo, [...] loira, olhos cor de mel, magra, e... pé meio grande. Adoro coisas egípcias, eu adoro. Quero ser desenhista ou, quero ser arquiteta ou estilista. Já penso no futuro. Acho que só.

A menina mostra-se muito segura do que quer e indica modos como foi interpelada sobre o uso do dinheiro. Assim, ela se expressa:

1ª ENTREVISTA COM ROZANA (26-ABR., P. 1):

H – Fala-me mais sobre a tua poupança.

R – É uma que tem, dentro de um negócio que fica dentro do banco, que a gente coloca um cartão, coloca uma senha e daí vem. Só que o meu cartão ainda não veio. Eu pedi pra minha mãe colocar nela [poupança], porque eu confio nela [mãe].

H – Sabes quanto dinheiro tens na tua poupança?

R – Não.

H – A mãe concorda que essa poupança seja só para a faculdade?

R – Fui eu que pedi, porque eu quero ser ou arquiteta ou estilista. [Descobri isso] com o meu pai, porque ele desenha e pinta e daí eu gosto.

A menina de 10 anos, cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, como ela mesma reforça, já pensa no futuro, já pensa na Faculdade que cursará. Esse é um futuro distante sete ou oito anos. Esse é um futuro que parece já traçado. Larrosa (2001) utiliza-se da palavra *futuro* para nomear

nossa relação com aquilo que se pode antecipar, que se pode projetar, predizer ou prescrever; com aquilo que se pode fabricar; [...] com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade. (2001, p. 286).

O autor continua, esquadrinhando a expressão muito comum que utilizamos, referindo-nos a um ou a uma jovem: ele ou ela “tem muito futuro”. Há uma clareza no que ela quer, um projeto delineado com nitidez e precisão, uma trajetória já demarcada, faltando apenas trilhá-la. Esse caminho a ser percorrido em direção ao futuro parece ser esboçado com

ambição e senso de realidade. Ser realista é entendido por Larrosa (ibidem, p. 286) como “o que se conforma com o possível, o que se resigna ao possível, a um possível às vezes tão estreito que margeia o necessário”. Se o futuro assim se desenha é porque o presente é um tempo utilitário, que deve ser aproveitado e tornar-se rentável, que se converte em um meio. O presente tem que ser um instrumento o “mais eficaz possível, para a consecução daquilo que se antecipou” (idem, ibidem).

Assim parece ser o futuro no qual ROZANA afirma já pensar nele, um futuro certo, antecipável neste tempo presente, utilitário, que precisa tornar-se rentável, por meio da prática de economizar.

2ª ENTREVISTA COM ROZANA (26-ABR.; P. 5-6):

H – Por que achas bom economizar?

R – Porque se tu economizas, tu podes gastar e depois tu tens mais. [...]

H – As pessoas economizam dinheiro para fazer o quê, depois?

R – Para comprar coisas que elas querem ou que elas precisam.

H – Aquele dinheiro que estás guardando para a faculdade, tu gostarias de comprar alguma outra coisa com ele?

R – Não, realmente eu queria fazer a faculdade mesmo.

H – O que achas que tu precisas para fazer a faculdade?

R – Preciso estudar, passar nas provas, nos testes, estudar mais, estudar mais e escolher uma boa faculdade.

Esse futuro já fabricado provoca um estreitamento do presente, segundo Larrosa (2001, p. 287). O autor contrapõe futuro ao porvir. Futuro é uma continuidade do tempo, a continuidade de um caminho reto, uma conquista, o nome da relação que um sujeito ativo, pelo seu saber, pelo seu poder e por sua vontade tem com o tempo. Porvir é a descontinuidade do tempo, a descontinuidade do aberto, o que se abre, o nome da relação que um sujeito receptivo, não tão passivo quanto paciente e passional, tem com o tempo. Enfim, o futuro cancela o porvir.

Pensar no futuro, no discurso da educação financeira, dentre outros significados, é ter uma poupança, é reservar dinheiro para um tempo que está por vir, é pensar no futuro financeiramente. E para tal há os *primeiros passos*. Quando D’Aquino (2008, p. 54-55) escreve sobre esses *primeiros passos*, posiciona-se contrária aos cofrinhos, como já destaquei anteriormente, defendendo a utilização de potes transparentes para que a criança “possa ver e se orgulhar do crescimento de sua micropoupança”.

É possível compreender na explicação de D’Aquino dois movimentos. O primeiro é a recorrência ao jeito adulto de lidar com dinheiro, ou seja, ensina-se às crianças de três a cinco anos – pois assim a autora separa as faixas etárias – como se adultos fossem. Aqui há uma

concepção de infância determinada, aquela que entende as crianças como adultos em miniaturas e que basta lhes ensinar nossas próprias maneiras de lidar com dinheiro que vão entender. Talvez pudéssemos deixar a fantasia e a imaginação penetrar na infância das crianças e permiti-las cultivar essa tradição cultural dos porquinhos, do esconder, do manter *no escuro*, assim como as crianças da pesquisa contaram e também como aparece, em parte, nos livros didáticos.

Um segundo movimento é a certeza que profissionais adultos parecem ter acerca das formas como as crianças pensam, sentem. Na opinião de D'Aquino (2008), ela compara uma situação vivida por pessoas adultas como uma situação vivida por uma criança e conclui que a sensação da pessoa adulta “é exatamente [...] a sensação experimentada pela criança”. A autora, quando menciona a necessidade de fazer circular as moedas, afirma que

providenciar de vez em quando a troca das moedas poupadas por cédulas de valor equivalente será uma boa idéia, ainda que os menores de 5 anos possam reclamar da troca, já que parecerá a eles que estão perdendo dinheiro com a substituição. Nesse caso, presenteá-los com uma carteira em que possam guardar as cédulas recém-conquistadas cuidará de amenizar os ânimos. (idem, *ibidem*, p. 55).

Há, aqui, uma pressa para que as crianças, mesmo as menores, raciocinem já como as pessoas adultas e tenham comportamentos, práticas e acessórios para esse lidar com dinheiro marcado por uma determinada adultez. Também há tensões nos argumentos que se utiliza. Vários livros, reportagens e sites que tratam de educação financeira incorporam conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento para justificar as separações em faixas etárias, tendo como base os estágios que, segundo os estudos de Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo passa à medida que cresce o ser humano. Esses estágios são:

o estágio sensório motor, do nascimento aos dois anos de idade,
o estágio pré-operacional, dos dois aos sete anos
o estágio das operações concretas, dos sete aos onze anos,
o estágio das operações formais, dos onze aos dezesseis anos. (SCHLIEMANN, 1986, p. 70).

Na faixa etária em questão – dos 2 aos 5 anos –, segundo estudos de Piaget, as crianças estão num estágio no qual não compreendem a conservação da quantidade. Uma mesma quantidade de moedas⁸² arranjadas espacialmente de modo diferente, empilhadas ou dispostas sobre uma mesa em uma longa fileira, é compreendida pela criança como

⁸² As denominadas tarefas piagetianas, que permitem a avaliação das capacidades lógicas de cada criança, são realizadas utilizando-se moedas e uma linguagem que tem o dinheiro como base, como relata CARRAHER (1986, p. 54): “O examinador (E) coloca sobre a mesa seis moedas de 10 centavos, explicando à criança que sua mãe lhe deu dinheiro para comprar bombom e deu também dinheiro a seu irmão. Porém, os dois devem escrever a mesma quantidade, nem um pode ter mais do que o outro, nem o outro pode ficar mais rico do que o primeiro, os dois devem ficar com o mesmo tanto de dinheiro”.

quantidades diferentes, ou seja, a criança fixa-se em informações e dados imediatos e “é incapaz de imaginar transformações mentais sobre esses dados” (SCHLIEMANN, 1986, p. 70). Assim, quando D’Aquino afirma que, ao trocarem moedas por notas, as crianças “menores de cinco anos possam reclamar da troca, já que parecerá a eles que estão perdendo dinheiro com a substituição”, pode-se entender essa reclamação como um efeito dessa suposta incapacidade de que fala Piaget, nesse estágio específico do desenvolvimento cognitivo das crianças. Quando outras autoras explicam o uso do Dinheiro Chinês em sala de aula e os percalços pelos quais as crianças passam para entenderem bem o material didático/dinheiro/sistema de numeração decimal, também aparece essa dificuldade (CARRAHER, 1986, p. 61-63).

Quando observamos o desempenho das crianças ao utilizarem o dinheiro chinês e nosso sistema de escrita numérica, encontramos como Piaget, diferentes estágios no desenvolvimento da capacidade da criança de utilizar sistemas numéricos. Num primeiro estágio, as crianças eram capazes de compreender as duas noções de valor existentes no sistema, isto é, o aumento do valor pelo aumento do número de fichas ou pela mudança de cor, mas não conseguiam combinar fichas de valores diferentes para obter determinadas quantidades.

Ou seja, entender que a quantidade de dinheiro se mantém inalterável, mesmo diminuindo a quantidade de notas e moedas, seguindo a explicação de Carraher, significa estar operando no interior de um estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança articula a quantidade de notas e moedas com o valor de cada uma. A tensão que desejo mostrar é que o discurso da educação financeira se sustenta em alguns pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento para determinar e justificar faixas etárias para dar mesadas, por exemplo. Mas por outro lado, nega esses pressupostos quando afirma que o modo para lidar com a resistência das crianças de trocar muitas moedas por poucas notas é uma questão de ânimo e que basta *presenteá-las com uma carteira para amenizar os ânimos*.

A presença feminina numa posição de maternagem⁸³ – seja a mãe, a avó ou a madrasta da criança – é uma segunda regularidade presente nos relatos sobre a guarda dos dinheiros, do qual estava tratando. As mulheres são sujeitos importantes, de várias formas, para a efetivação dessas práticas de guardar dinheiro. Uma forma é aconselhando, estimulando e até obrigando-as a guardarem dinheiro. Isso é o que relata LARA, no início deste capítulo, quando diz que R\$ 5,00 de sua mesada de R\$ 10,00 precisa ser guardado. A

⁸³ Utilizo a palavra maternagem para significar o que entendemos por maternidade, porém exercido por outras mulheres que não as mães propriamente ditas.

literatura de educação financeira aconselha esta prática. D’Aquino (2008), assim ensina para os responsáveis de crianças dos seis aos 10 anos:

Como semanada e mesada existem para ensinar a gastar e a poupar, metade da quantia deve ser destinada para alguma poupança de curto prazo (entre quatro e doze semanas). Para tanto, assim que recebe o dinheiro, a criança deve ser ensinada a separá-lo em envelopes destinados a “poupar” e a “gastar”. (idem, p. 59).

Denise, a mãe de LARA, segue a prática indicada pela autora e a menina obedece, como relata na entrevista.

1ª ENTREVISTA COM LARA (20-ABR., P. 4):

H – Quantas vezes, mais ou menos, tu pegas a tua Caixinha Secreta?

L – Eu pego até eu gastar todo os 5 reais que dá pra gastar.

H – Tu costumava juntar muito dinheiro naquela caixinha?

L – É já tenho 10 lá.

H – E quando termina esses 5 reais que tu tens para gastar e se não terminou o mês ainda, tu vais lá e pega mais dos outros 5 reais?

L – Não. Eu guardo pro fim do ano. Eu só gasto os outros 5 que sobram.

H – Quanto tu juntas até o final do ano?

L – Ah, daí não sei...

H – A mãe começou a te dar mesada em que mês?

L – Março.

H – Março? Março, abril, maio, junho, julho... são dez meses então, né? Março até dezembro são 10. Cinco...

L – ... dez, quinze, vinte, vinte e cinco, trinta, trinta e cinco, quarenta, quarenta e cinco, cinquenta.

H – No ano passado, tu tinhas isso guardado?

L – No ano passado, eu não juntei. Minha mãe começou a me dar esse ano. Ano passado, ela não me deu porque ela não tinha muito dinheiro. Daí, este ano ela começou a dar.

Denise, mesmo *não tendo muito dinheiro*, como LARA conta, insiste nessa prática de ensinar à filha guardar parte do que recebe. Denise, como outras mães, aqui enquadra-se numa lógica de previsão, num modo de organizar as finanças que busca prevenir o futuro da falta de recursos financeiros que de certo modo vivencia hoje. O *não ter muito dinheiro* hoje, mas dispor dele, é o que pode acionar esse comportamento de prevenção a uma futura falta. Essa é uma lógica que Victor Vincent Valla (1996, p. 179) chama de previsão. O autor escreve que em determinados setores da população, aqueles com limitações mais severas para a sobrevivência, pode circular outra lógica, a da provisão, que olha e se volta para o passado. As situações precárias de vida passada, como fome, por exemplo, informariam o tempo presente numa preocupação de prover, abastecer o hoje.

Parei Letícia Fernandes (2008), num estudo com meninos e meninas vivendo em situação de rua, discute como essas crianças e suas famílias enfrentam as condições de vida com ambas as lógicas, ao mesmo tempo. A autora analisa a situação de uma família em que,

temporariamente as crianças priorizam pedir dinheiro nas ruas do que ir à escola, para dar conta de uma compra de grande investimento. Assim, deixam de investir na educação para ocupar-se com a compra de um bem, isto é, movimentam-se da previsão para a provisão. Mas ao mesmo tempo, para efetivar a compra desejada, fazia-se necessário poupar, economizar durante algum período, mecanismos da ordem da previsão, para usufruir um produto que estaria na ordem da provisão. Desse modo, a autora afirma que não podemos, *a priori*, declarar que uma “família opera de um jeito ou de outro. É uma relação complexa que se estabelece não só na família, mas também com o bem a ser conquistado e as estratégias que colocam em ação para adquiri-lo” (idem, p. 57).

PEDRO, aquele que disse, num momento, que guarda seu dinheiro *só por uns minutos*, durante outra entrevista falou-me: “agora eu vou começar a guardar pra passagem. Que eu vou começar a treinar, né, futebol no Geraldo!” (1ª entrevista, 25-mai., p. 6). De modos alternados, ora opera dentro de uma racionalidade de provisão, de prover o tempo presente, principalmente na dimensão do lazer, ora movimenta-se com uma lógica da previsão, buscando poupar para investir em um esporte que pode lhe render um futuro mais favorável economicamente.

Assim, as pedagogias financeiras educam as crianças, na confluência de diferentes discursos – da educação financeira, da educação matemática e do senso comum – a se movimentarem em ambas as lógicas quando lidam com seus dinheiros. Esse movimento é marcado por relações de gênero: ora marca as feminilidades numa racionalidade de prever e cuidar do futuro e a masculinidade na lógica de prover o presente, ora posiciona o feminino na ótica da provisão e o masculino na ótica da previsão, posicionando-o como um investidor.

Regama

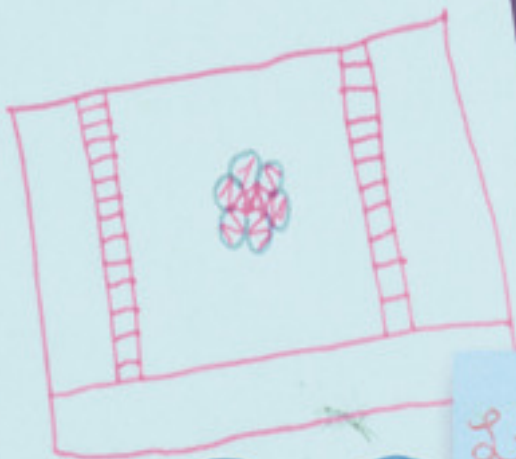


nome: Roberto

Meo Guardaroupa

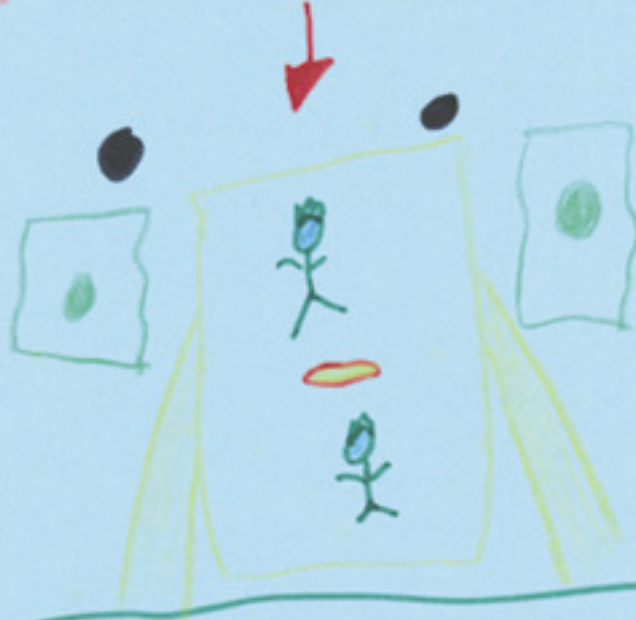


Patricia



Leora

COTRE



7. “O DINHEIRO VEM E VAI”: QUAIS PEDAGOGIAS FINANCEIRAS EDUCAM AS CRIANÇAS?

Ao pensar uma conclusão para esta tese, oriunda de uma investigação, retomo as questões de pesquisa que orientaram tanto a investigação quanto a organização do que aqui está escrito, e as tomarei como guia para esta conclusão.

A questão central a que me propus investigar foi:

Que pedagogias financeiras para a infância são produzidas na articulação do discurso da educação matemática com discursos do senso comum, instituindo modos de lidar com dinheiro para serem incorporados por crianças urbanas inseridas em processos de escolarização contemporâneos?

As questões secundárias, que se desdobravam da central, foram:

Como gênero atravessa e dimensiona essas pedagogias financeiras para a infância?

Como os discursos da educação matemática interpelam essas crianças e participam de sua constituição de sujeitos educados financeiramente?

Ao iniciar esta tese, defini pedagogias financeiras para a infância ao conjunto de mecanismos sociais e culturais orientados diretamente às crianças que se propõem a ensiná-las a lidar com o dinheiro, entendendo esta última expressão como duas práticas: 1) a manipulação física de notas e moedas de nosso sistema monetário, e 2) ações como planejar o que precisa ser comprado, acompanhar os gastos da família e perguntar, pesquisar e comparar preços, que são muito concretas em seus significados para as crianças, embora abstratas em termos materiais.

Como apresentei em minha questão central, outro elemento dessas pedagogias financeiras é a presença de uma articulação de discursos da educação matemática e do senso comum. Contudo, ao longo de minhas análises, fui trazendo fragmentos do que chamei discursos da educação financeira, que são aqueles veiculados na linha editorial de livros, mostrados no capítulo inicial, que se dispersam em vários sujeitos, os *experts*, considerados como consultoras financeiras, especialistas em planejamento familiar [financeiro] e economia doméstica, entre outras denominações contemporâneas.

Minhas análises diferenciaram pedagogias financeiras dos discursos da educação financeira, por considerar as primeiras constituídas numa confluência de discursos e de práticas, das quais fazem parte os três aqui já citados e discutidos mais centralmente em meu exame analítico, embora também tenha identificado outros como os da saúde, os da psicologia e do marketing. A confluência desses discursos não se dá de modo imune às relações sociais

de poder. Há disputas entre eles, pois competem entre si, dentro de um processo interpelatório. Entretanto, ao mesmo tempo em que ocorre esse embate, estão em ação as pedagogias financeiras, produzindo e significando determinadas práticas e verdades que são incorporadas pelas crianças urbanas que se escolarizam neste tempo presente.

As características, as verdades, as práticas e os elementos das pedagogias financeiras para a infância, que são produzidos na articulação dos discursos da educação matemática e do senso comum, e também dos discursos de uma educação financeira que circulam em muitas instâncias culturais, são:

1. A existência de uma elegância cultural estimulada para não se questionar e não se informar sobre a(s) origem(ns) da renda pessoal, produzindo como efeito um silenciamento e uma conseqüente naturalização da posse do dinheiro, implicados no apagamento de desigualdades sociais. Esta naturalização é ativamente reforçada pela educação matemática, quando nos livros didáticos analisados há uma preponderância de problemas e exercícios que tratam sobre compras e não são mencionados os recursos financeiros para o pagamento das mesmas. O silenciamento e a naturalização do ter-se dinheiro são incorporados pelas crianças, na medida em que também elas, de modo majoritário, nos registros de seus Diários, invisibilizaram como conseguiam o dinheiro com que lidavam.

2. A incitação às compras é um elemento muito presente que produz um modo de lidar com dinheiro, no qual o que importa é o que foi comprado e qual quantidade foi comprada. Essa prática é exaltada pelo discurso pedagógico, de forma mais ampla, veiculado na literatura que orienta o trabalho de profissionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De forma mais específica, a incitação às compras é também celebrada pelos discursos da educação matemática, através dos problemas com temáticas de compra, os quais, dentre várias possibilidades de perguntas, privilegiam, em sua maioria, aquelas sobre a quantidade de produtos comprados, sem questionar nem mencionar os recursos monetários necessários para efetivar tal aquisição. Ainda, essa incitação dá-se também pelo excesso de ilustrações com crianças comendo e saboreando guloseimas ou picolés derretendo-se, ou seja, são imagens que pretendem acionar os sentidos e, talvez, culminar em compras.

3. A prescrição da prática da mesada, enquanto atitude central para as crianças aprenderem a lidar com dinheiro. A mesada é reiterada e ativada por discursos psicológicos que fragmentam o desenvolvimento cognitivo do sujeito-infantil em estágios, pretensamente universais. Esses estágios servem de parâmetros para *experts*, sujeitos dos discursos da educação financeira, avaliarem a compreensão que as crianças possuem do dinheiro e também para estipular quando dar e qual o valor da mesada. Tal discurso, enquanto proclama uma

mesada *universal*, para todas as famílias, ignora as impossibilidades de muitas delas, pertencentes a estratos sociais desfavoráveis economicamente. Assim, privilegiam um segmento da população a ser interpelado e, como efeito, excluem outra parcela populacional dessas aprendizagens.

4. As crianças realizam compras de pequeno valor e pagas em dinheiro, nas proximidades de onde moram e de onde brincam. O dinheiro que muitas recebem quase diariamente para a merenda é gasto com ela na escola, durante o recreio. Estas práticas culturais constituem-se em modos específicos de as crianças lidarem com dinheiro, engendrando aprendizagens oriundas dos discursos da educação matemática e do senso comum, tais como prestar atenção aos trocos e comparar os preços às quantias de dinheiro que possuem. Entre os produtos comprados estão balas, chicletes, bolos, bolachas e salgadinhos, os quais, mesmo estando entre os preferidos das crianças, são nomeados por elas mesmas de *besteiras*, *bobagens* ou *porcarias*, como efeito de uma reiteração levada a cabo pelos adultos de suas famílias. Ainda há as surpresas em cada compra de figurinhas e de objetos de coleção, muitas delas estimuladas pelo comércio e sendo vendidas junto a produtos que as crianças costumam consumir.

5. A instituição de um binarismo comida/porcaria ou faz-bem-à-saúde/besteira. No primeiro pólo, estão os produtos cujos sentidos são positivos, o que é permitido, o que é aprovado pelos familiares adultos, principalmente aqueles que dão dinheiro às crianças. No polo oposto, estão os produtos que as crianças mais gostam de comer, os doces, os salgados, os produtos rápidos de comer. Analisei que há outra oposição que se desprende desse par: adultos x crianças.

6. A invisibilidade da imprescindível posse de recursos financeiros na ação de comprar. Esse é um elemento que o discurso da educação matemática põe em funcionamento, ao exaltar o consumo e ignorar a disponibilidade financeira para tal, igualando sujeitos sociais que estão posicionados de forma assimétrica socialmente. Essa invisibilidade é uma dimensão das pedagogias financeiras que apagam as diferenças e desigualdades sociais existentes na sociedade.

As pedagogias financeiras possuem atravessamentos de gênero que identifiquei e analisei. Essas marcas constituem-se de diversos modos e que exponho a seguir.

1. Há distinções entre os objetos comprados por meninas daqueles comprados por meninos. O discurso da educação matemática reforça uma associação de objetos que traduzem uma noção de masculinidade relacionada a interesses do movimentado universo da rua e uma feminilidade ligada a práticas calmas do universo ligado ao lar e seus arredores. Tal distinção

é sutil, mas está ali, na superfície do que é escrito, em títulos de revistas compradas pelas crianças.

2. Há investimentos para consolidar um sujeito-menina disciplinado financeiramente, que poupe, que tenha seu cofre-porquinho e que trace um projeto de futuro. O sujeito-menino é interpelado na direção de ser mais descontraído em relação às finanças. Nas pedagogias financeiras eles são posicionados como os gastadores, os que precisam ser ensinados a economizar, mesmo tendo, de igual modo, seus cofres. Estes artefatos culturais estão presentes de forma intensa nas vivências familiares das crianças.

3. Ainda, os sujeitos do discurso do senso comum que incitam e intensificam a prática do guardar são as mulheres-mães ou avós. Assim, argumento que estas se enquadram numa lógica de previsão, buscando prevenir um futuro da falta de dinheiro.

ROZANA foi a autora da expressão que escolhi como título para esta finalização: *o dinheiro vem e vai*. Em minha atividade profissional, posso dizer que pesquisas vêm e vão. Mas esta que agora finalizo parece que veio e que não vai. Foram muitas as aprendizagens nos Estudos de Gênero, nos Estudos Culturais, nos estudos foucaultianos. Foram muitas as aprendizagens nos relacionamentos humanos, nos relacionamentos entre colegas, no singular relacionamento entre orientadora e orientanda. Foram muitas as aprendizagens sobre um campo profissional que se abre agora, sobre modos de ser uma intelectual comprometida com a educação pública, sobre modos de ser uma orientadora teoricamente rigorosa e afetivamente firme, sobre modos de ser uma pesquisadora cujos resultados de suas investigações tenham cor, tenham cheiro, tenham sabor: a cor da pele e dos olhos e dos cabelos da população dita pobre; o cheiro de suor de quem trabalha, de quem gasta sua vida trabalhando e o sabor de um compromisso social e político cumprido, o sabor de uma luta diária por um mundo em que as riquezas sejam equitativamente partilhadas, em que todas as crianças tenham uma mesada digna e um cofre-porquinho cheio de moedas. E como escrevia PEDRO: FIM!

Isora



Rozana



EU QUE É

JULIA



NOME: MARTINA

QUANDO
É O SÁBADO

É 30
SENTADO

Leu



8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Marise B. **Representações da Natureza e a Educação pela Mídia**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

ANDRADE, Sandra dos S. **Uma Boa Forma de Ser Feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. Percepções e Atitudes de Mulheres e Homens sobre a Conciliação entre Família e Trabalho Pago no Brasil. In: _____ (Orgs.). **Gênero, Família e Trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. P. 15-78.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, Livia. Apresentação. In: _____; CAMPBELL, Colin (Orgs.). **Cultura, Consumo e Identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. P. 7-18.

BERTOLUCCI, Mariana. Material: hora de negociar com os filhos. **Zero Hora**, Porto Alegre, 27 jan. 2003. Caderno ZH Escola, p. 8.

BERTONI, Nilza E. **A Percepção da Formação de Quantidades e de sua Representação no Sistema de Numeração Decimal**. 2008. 7 f. (Texto digitado).

BIEHL, Luciano V. **O Caminho de uma Nota de Dez Reais**. Porto Alegre: Razão Bureau Editorial, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Banco Central do Brasil – Programa de Educação Financeira. **O Que é o Dinheiro?** Cadernos BC - Série Educativa, 2002a.

_____. Banco Central do Brasil. **O Que é o Banco Central?** Cadernos BC - Série Educativa, 2002b.

_____. Banco Central do Brasil. **Saiba Usar e Cuidar do seu Dinheiro**. Revista Ecolkids. São Paulo: Ponkan Editora, 2003.

_____. Banco Central do Brasil – Programa de Educação Financeira **O Que São os Bancos?** 2. ed. Cadernos BC - Série Educativa, 2004a.

_____. Banco Central do Brasil – Programa de Educação Financeira **O Fantasma da Inflação**. 2. ed. Cadernos BC - Série Educativa, 2004b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. **Guia Alimentar para a População Brasileira**: promovendo a alimentação saudável. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: <http://nutricao.saude.gov.br/documentos/guia_alimentar_conteudo.pdf> Acesso em: 8 out. 2008.

BRÉE, Joël. **Los Niños, el Consumo y el Marketing**. Barcelona: Paidós, 1995.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 83-111.

BUENO, Chris. A insustentável sociedade de consumo. In: **ComCiência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. SBPC/Labjor – Laboratório de Estudos Avançados de Jornalismo – UNICAMP, Campinas, n. 99, 2008. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=36&id=429>> Acesso em: 13 ago. 2009.

BUJES, Maria Isabel. Criança e Brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. P. 205-228.

BURIASCO, Regina Luiza C. **Matemática de Fora e de Dentro da Escola**: do bloqueio à transição. Rio Claro: UNESP, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1988.

BURKHARDT, Fabiano. Quanto Dar ao seu Filho para Gastar na Escola. **Zero Hora**, Porto Alegre, 20 out. 2003. Caderno ZH Escola, p. 8.

BUSSINGER, Eliana. **As Leis do Dinheiro para as Mulheres**: como nossas mães nunca mais. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARRAHER, Terezinha N. O Desenvolvimento Mental e o Sistema Numérico Decimal. In: _____ (Org.). **Aprender Pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. P. 51-68.

_____; CARRAHER, David W.; SCHLIEMANN, Analúcia D. **Na Vida Dez, na Escola Zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

CARVALHO, Marília P. de. **No Coração da Sala de Aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Gênero na Sala de Aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 90-124.

CASAGRANDE, Lindamir Saete; CARVALHO, Marília G. de. **Educando as Novas Gerações**: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. 2006. P. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2066--Int.pdf>> Acesso em: 27 out. 2006.

CERBASI, Gustavo. **Filhos Inteligentes Enriquecem Sozinhos**: como preparar seus filhos para lidar com o dinheiro. São Paulo: Editora Gente, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Maria de Lourdes. **Pedro Compra Tudo** (e Aninha dá recados). São Paulo: Cortez, 2004.

CONNEL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS-FACED, v. 20, n. 2, p. 185-206. 1995.

CORAZZA, Sandra. **O que Quer um Currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). **Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. P. 89-103.

_____; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORRÊA, Anderson R. **No Escurinho do Cinema...: sobre HIV/AIDS, gênero e sexualidade em filmes hollywoodianos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COSTA, Marisa V. Mídia, Magistério e Política Cultural. In: _____ (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. P. 73-91.

COSTA, Rosely G. Reprodução e Gênero: paternidades, masculinidades e teorias da concepção. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 10, n. 2, p. 339-356. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n2/14961.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2008.

DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Foi num Dia Ensolarado que Tudo Aconteceu**: práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre: UFRG, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

D'AQUINO, Cássia. **Educação Financeira**: como educar seu filho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. **A Situação do Trabalho no Brasil**. São Paulo: DIEESE, 2001.

FABRIS, Elí Terezinha H. **Em Cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FELIPE, Jane⁸⁴. Entre Tias e Tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. P. 167-179.

_____. Afinal, Quem é Mesmo Pedófilo? **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 201-223. 2006.

FENSTERSEIFER, Cristiane. **Lições de Natureza no Sítio do Picapau Amarelo**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, Letícia P: **Nas Trilhas da Família...: como e o que meninos e meninas em situação de rua aprendem sobre relações familiares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FIGUEROA, Juan Guillermo. Elementos para Analizar Algunos Dilemas Éticos en la Investigación Cualitativa sobre Salud Reproductiva. In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Compiladores). **Investigación Cualitativa en Salud en Iberoamérica: métodos, análisis y ética**. Universidad de Guadalajara; Servicio Vasco de Salud Osakidetza; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Universidad Autónoma de Nuevo León, 2002. P. 481-503.

FISCHER, Rosa Maria B. **Adolescência em Discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223. 2001a.

_____. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 49-71.

FONSECA, Claudia. O Abandono da Razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson (Org.). **Psicanálise e Colonização: leituras do sintoma social no Brasil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999a. P. 255-274.

_____. Quando cada Caso não é um Caso: pesquisa etnográfica em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78. 1999b.

_____. **Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

⁸⁴ Esta autora também aparece aqui sob o nome NECKEL, Jane.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

_____. **A Arqueologia do Saber.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **A Ordem do Discurso.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FREITAS, Letícia F. R. de. **A Pedagogia do Gauchismo:** uma análise a partir da diáspora gaúcha. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GARCIA, Edson Gabriel. **No Mundo do Consumo:** a administração das necessidades e dos desejos. São Paulo: FTD, 2001. (Conversas sobre Cidadania)

GARCIA, Maria Manuela A. **Pedagogias Críticas e Subjetivação:** uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASTALDO, Denise; McKEEVER, Patricia. Investigación Cualitativa: ¿intrínsecamente ética? In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Compiladores). **Investigación Cualitativa en Salud en Iberoamérica:** métodos, análisis y ética. Universidad de Guadalajara; Servicio Vasco de Salud Osakidetza; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Universidad Autónoma de Nuevo León, 2002. P. 475-479.

GIROUX; Henry A.; MCLAREN, Peter L. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995a. P. 144-158.

_____. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b. P. 85-103.

GONÇALVES, Cecy Maria M. M. Fazendo Docinhos e Dividindo o Bolo: o feminino na matemática escolar. In: Seminário Fazendo Gênero, 7., 2006, Florianópolis. **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero.** 2006. P. 1-8. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/C/Cecy_Maria_Marimon_Goncalves_07_B.pdf> Acesso em: 22 jan. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUENBERG, Sidonie M. A Criança e o Dinheiro. In: **O Mundo da Criança:** orientação para o desenvolvimento da criança. Tradução de *The Child's Treasury*. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A., 1949. P. 211-227.

GUNTER, Barrie; FURNHAM, Adrian. **As Crianças como Consumidoras: uma análise psicológica do mercado juvenil**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

HILZENDEGER, Maria Aparecida M. **“Primeira Arithmetica para Meninos” e a Constituição de Masculinidades na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HOUAISS, Instituto Antonio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Manaus: Editora Objetiva Ltda, 2002. CD-ROM.

IBGE. **IBGE Divulga Estatísticas do Registro Civil 2003**, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=283&id_pagina=1#> Acesso em: 4 nov. 2005.

IMENES, Luis Márcio; LELLIS, Marcelo; MILANI, Estela. **Matemática Paratodos**. São Paulo: Editora Scipione, 2004, v. 1, v. 2, v. 3 e v. 4.

KAMII, Constance; DECLARK, Georgia. **Reinventando a Aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____; JOSEPH, Linda L. **Aritmética: novas perspectivas – implicações da teoria de Piaget**. Campinas: Papirus, 1992.

_____; LIVINGSTON, Sally J. **Desvendando a Aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____; HOUSMAN, Leslie B. **Crianças Pequenas Reinventam a Aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

KINCHELOE, Joe L. Esqueceram de Mim e *Bad to the Bone*: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 53-86.

KINDEL, Eunice. A. I. **A Natureza do Desenho Animado, Ensinando sobre Homem, Mulher, Raça, Etnia e Outras Coisas Mais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KIYOSAKI, Robert T.; LECHTER, Sharon L. **Pai Rico, Pai Pobre: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **Pai Rico, Pai Pobre para Jovens: o que a escola não ensina sobre dinheiro — dicas que podem mudar o seu futuro!** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

KLEIN, Carin. **“...Um Cartão [Que] Mudou Nossa Vida”?**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KNIJNIK, Gelsa. Educação Matemática e os Problemas da ‘Vida Real’. In: CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). **Ciência, Ética e Cultura na Educação**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998. P. 123-134.

_____; WANDERER, Fernanda. Regimes de Verdades sobre a Educação Matemática: um estudo da cultura camponesa do sul do país. In: SEGUNDO SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2006, Canoas. **Segundo Seminário Nacional de Estudos Culturais e Educação**. Canoas: ULBRA, 2006.

_____; DUARTE, Claudia G. **Entrelaçamentos e Dispersões de Enunciados no Discurso da Educação Matemática**: um estudo sobre a importância de trazer a ‘realidade’ para as aulas de matemática. 2009. 16 p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT19-5180--Int.pdf>>

_____. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: Educação Matemática. Caderno de Educação, n. 5. s/d.

KORCZAK, Janusz. **Quando Eu Voltar a ser Criança**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e a Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

_____. O Enigma da Infância ou o que Vai do Impossível ao Verdadeiro⁸⁵. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria P. de (Orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998a. P. 67-86.

_____. Agamenon e seu Porqueiro: notas sobre a produção, a dissolução e o uso da reia nos aparatos pedagógicos e nos meio de comunicação⁸⁶. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998b. P. 48-63.

_____. Dar a Palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: _____. SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 281-295.

LICHTENFELS, Patrícia. **As Relações Sociais e as Funções das Mulheres Idosas da Vila Fátima na Constelação Familiar Atual**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LINN, Susan. **Crianças do Consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LOURO, Guacira L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132. 1995.

⁸⁵ Também publicado em: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contra*bando, 1998. P. 229-246.

⁸⁶ Também publicado no livro citado na nota anterior, p. 187-207.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Notas para dar Conta de uma Promessa.** Porto Alegre, 2002. 3 f. (Texto digitado).⁸⁷

LUIZE, Andréa. “Eu acho que $215 + 237 \dots$ ”. In: MARINCEK, Vania (Coord.). **Aprender Matemática Resolvendo Problemas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 37-47. (Série Cadernos da Escola da Vila, 5)

LUPTON, Deborah. Corpos, Prazeres e Práticas do Eu. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 15-48. 2000.

MACIEL, Josemar de C. et all. Publicidade Infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões. In: VIVARTA, Veet. (Org.). **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação.** São Paulo: Instituto Alana, 2009. P. 22-34.

MARINCEK, Vania (Coord.). **Aprender Matemática Resolvendo Problemas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. (Série Cadernos da Escola da Vila, 5)

MARVEL, Douglas. **Curiosidades Culturais Chocantes.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2004.

MELO, Hildete P. de; CASTILHO, Marta R. **Trabalho Reprodutivo no Brasil: quem faz?** Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Economia. 2007. 27 p. (Textos para discussão) Disponível em: <<http://www.uff.br/econ>> Acesso em: 27 out. 2009.

_____; CONSIDERA, Claudio M.; DI SABBATO, Alberto. **Os afazeres domésticos contam.** Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Economia. 2005 (Textos para discussão) Disponível em: <<http://www.uff.br/econ>> Acesso em: 27 out. 2009.

MEYER, Dagmar E. E. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. P. 9-27.

_____; SANTOS, Luis Henrique S. dos; OLIVEIRA, Dora Lúcia de et al. ‘Mulher Sem-vergonha’ e ‘Traidor Responsável’: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 51-76. 2004.

_____. **Prática de Pesquisa Políticas de Corpo e Saúde: encaminhamentos teórico-metodológicos.** Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005a. (Comunicação oral)

⁸⁷ A versão ampliada é: LOURO, Guacira L. **Conhecer, pesquisar, escrever...** 10 f. 2004. (Texto digitado). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/geerge/anpedinha_gua.htm> Acesso em: 30 jul. 2004.

_____; SOARES, Rosângela. Modos de Ver e de se Movimentar pelos “Caminhos” da Pesquisa Pós-Estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b. P. 23-44.

_____; BORGES, Zulmira N.; FERNANDES, Leticia P.; BARBOSA, Taís; BANDEIRA, Gustavo A.; DORNELLES, Priscila G.; GOMES, C. **A Educação 'da Família' como Estratégia Governamental de Inclusão Social: um estudo situado na interface dos Estudos Culturais, de Gênero e de Vulnerabilidade**. 2008a. (Relatório de pesquisa)

_____. **Vulnerabilidade, Programas de Inclusão Social e Práticas Educativas: uma abordagem na perspectiva dos Estudos de Gênero e Culturais**. 2008b. (Proposta de pesquisa)

MOMO, Mariângela. **Mídia e Consumo na Produção de uma Infância Pós-moderna que vai à Escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MONTIGNEAUX, Nicolas. **Público-alvo: Crianças** – a força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MORAES, Fabiano. Pequenos Consumistas. **Zero Hora**, Porto Alegre, 02 ago. 2004. Caderno ZH Escola, p. 1.

MOTTA-MAUES, Maria Angelica. Na “Casa da Mãe”/na “Casa do Pai”: anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da “circulação” de crianças. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 427-452. 2004.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à Escola que a Educava). In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 172-177.

NECKEL, Jane F. Erotização dos Corpos Infantis. In: LOURO, Guacira L.; _____. GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 53-65.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 7-38.

NELSON, Murry R.; STEINBERG, Shirley R. Tirando a Carta da Manga: o comércio dos *cards*, do passado ao presente. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 281-320.

OLIVEIRA, Roberto C. de. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-35. 1996.

PINTO, Céli Regina J. **Com a Palavra o Senhor Presidente José Sarney: o discurso do Plano Cruzado**. São Paulo: Hucitec, 1989.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

RAEL, Claudia Cordeiro. **A Mocinha Mudou para Melhor?:** gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAMOS, Anne Carolina. **Cultura e Envelhecimento:** o que as crianças têm a dizer sobre a velhice. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROCHA, Ricardo; VERGILI, Rodney. **Esticando a Mesada:** um guia prático para adolescentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ROCHA, Ruth. **Como se Fosse Dinheiro.** São Paulo: FTD, 2004.

ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.

ROSO, Larissa. Paguei com o meu Dinheiro. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 set. 2004. Caderno Meu Filho, p. 2-3.

SABAT, Ruth. Quando a Publicidade Ensina sobre Gênero e Sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI:** qual conhecimento? qual currículo? Petrópolis: Editora Vozes, 1999a. P. 244-261.

_____. **Entre Signos e Imagens:** gênero e sexualidade na pedagogia da mídia. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999b.

_____. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Cláudia A. dos. **A Invenção da Infância Generificada:** a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SARTI, Cynthia A. Famílias Enredadas. In: ACOSTA, Ana R.; VITALE, Maria Amália (Orgs.). **Família:** redes, laços, e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002. P. 21-26.

SCHILIEMANN, Analúcia D. As Operações Concretas e a Resolução de Problemas de Matemática. In: CARRAHER, Terezinha N. (Org.). **Aprender Pensando:** contribuições da psicologia cognitiva para a educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. P. 69-80.

SCHMIDT, Cristiane. **As Relações entre Avós e Netos:** possibilidades co-educativas? Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHMITZ, Carmen Cecilia. Caracterizando a Matemática Escolar. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs.). **Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 396-418.

SCHWENGBER, Maria Simone V. **Donas de Si?:** a educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. 1995.

SEITER, Ellen. Children's Desires/Mother's Dilemmas: the social contexts of consumption. In: JENKINS, Henry. **The Children's Culture Reader**. New York: New York University Press, 1998. P. 297-316.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-modernos. In: _____ (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. P. 122-140.

_____. **O Currículo como Fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. Monstros, Ciborgues e Clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: _____ (Org.). **Pedagogia dos Monstros** — os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. P. 11-21.

_____. Nós, Ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: _____ (Org.). **Antropologia do Ciborgue** — as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. P. 9-17.

_____. Pedagogia e Auto-ajuda: o que sua auto-estima tem a ver com o poder? In: SCHMIDT, Saraí Patrícia (Org.). **A Educação em Tempos de Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 41-44.

SIMONET, Gérard. **A Mesada:** de onde ela vem? para onde vai? como ganhar e gastar a mesada. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SKOVSMOSE, Ole. **Hacia Una Filosofía de la Educación Matemática Crítica**. Universidad de los Andes: Bogotá, 1999.

SLATER, Don. **Cultura do Consumo & Modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002.

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Ler, Escrever e Resolver Problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOARES, Rosângela de Fátima R. **Namoro MTV:** juventude e pedagogias amorosas/sexuais no Fica Comigo. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SOUZA, Joanita. **Brincando com os Números – Matemática**. São Paulo: Editora do Brasil, 2003, v. 1, v. 2, v. 3 e v. 4.

STANCANELLI, Renata. Conhecendo Diferentes Tipos de Problemas. In: SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Ler, Escrever e Resolver Problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 103-120.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson S. (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997. P. 98-145⁸⁸.

_____; KINCHELOE, Joe L. Sem Segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 9-52.

TEIXEIRA, Martins R. **Matemática em Mil e Uma Histórias: quem inventou o dinheiro? — sistema monetário e história do dinheiro**. São Paulo: FTD, 1999.

TROTTA, Fernando; IMENES, Luis Márcio; JAKUBOVIC, José. **Matemática aplicada: 1, 2º Grau**. São Paulo: Ed. Moderna, 1980a.

TROTTA, Fernando; IMENES, Luis Márcio; JAKUBOVIC, José. **Matemática aplicada: 2, 2º Grau**. São Paulo: Ed. Moderna, 1980b.

TROTTA, Fernando; IMENES, Luis Márcio; JAKUBOVIC, José. **Matemática aplicada: 3, 2º Grau**. São Paulo: Ed. Moderna, 1980c.

UNDERHILL, Paco. **Vamos às Compras! a ciência do consumo**. 10 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

VALLA, Victor Vincent. A Crise de Interpretação é Nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 177-190. 1996.

VARELA, Júlia. Categorias Espaço-temporais e Socialização Escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, política, currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. P. 37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo José da (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

⁸⁸ Esta referência é uma versão mais resumida do mesmo artigo da referência seguinte. Cito ambas, pois utilizei os dois artigos, em momentos diferentes.

VITÓRIA, Ceres; KNAUTH, Daniela; HASSEN, Maria de Narareth. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n 2, p. 207-226. 1995.

_____. Uma Análise Foucaultiana da Pedagogia Construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 143-216.

_____. Diferença, Cognição e Educação Matemática. **Estudos Leopoldenses - Série Educação**, São Leopoldo, v.3, n. 4, p. 7-20. 1999a.

_____. A Cultura Popular e a Erotização das Garotinhas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88. 1999b.

_____. Ciência, Razão e a Mente Feminina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p.7-24. 2007.

WENETZ, Ileana. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

WILLIS, Susan. **Cotidiano**: para começo de conversa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WINKIN, Yves. **A Nova Comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

9. APÊNDICES

APÊNDICE A — Cronograma do trabalho de campo

O cronograma de trabalho para o primeiro semestre de 2006 ficou, provisoriamente, assim estabelecido.

15 MAR. a 31 MAR.: Convivência com as crianças (três semanas).

4 ABR.: Entrega dos Termos de Consentimento Livre e Informado.

Desencadeamento da produção de três materiais empíricos.

5 ABR. a 30 MAI.: Consolidação do trabalho de campo (nove semanas)

Escrita dos diários

Realização de entrevistas e das atividades das terças-feiras.

Este cronograma teve modificações posteriores. O recolhimento dos diários foi adiado para 5 de junho, e posterguei minha despedida das crianças para 14 de junho.

APÊNDICE B — 1º ofício à Direção

Porto Alegre, 15 de março de 2006.

Sra. Diretora:

Conforme acordos verbais realizados em reunião no dia 23 de fevereiro de 2006, em que esteve presente também a Coordenadora Pedagógica xxxxxxxx, estou encaminhando o Projeto de Tese de Doutorado *Discursos da educação matemática, crianças e modos de lidar com dinheiro: implicações desde uma perspectiva de gênero*, apresentado e aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em dezembro de 2005. Este projeto, que está sendo realizado sob orientação da Professora Dra Dagmar Estermann Meyer (PPGEdu-UFRGS), dará sustentação ao trabalho de campo que pretendo desenvolver na Escola Estadual xxxxxxxx.

Após os contatos iniciais com a professora e a turma com a qual implementarei o trabalho de investigação, apresentarei um cronograma de minhas atividades na escola e manterei a Direção informada a respeito da execução do mesmo. Sem mais, agradeço a acolhida.

Atenciosamente,

Helena Dória Lucas de Oliveira
Professora Assistente da Faculdade de Educação – UFRGS
Doutoranda do PPGEdu – FACED/UFRGS

À Sra. xxxxxxxx

Diretora da Escola Estadual xxxxxxxx

Nesta cidade

APÊNDICE C — 2º ofício à Direção

Porto Alegre, 4 de abril de 2006.

Sra. Diretora:

Conforme acordado em ofício anterior, datado em 15 de março de 2006, encaminho cronograma de minhas atividades na escola.

Cronograma:

4 ABR. 2006:

- 1) Entrega de material para registros das experiências no uso do dinheiro e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) à Turma 42.
- 2) Desencadeamento da construção do que estou chamando de Diário.

Até 30 MAI. 2006:

- 1) Continuação da convivência com as crianças para mantê-las mobilizadas na escrita do Diário.
- 2) Conversas gravadas, individuais ou em duplas, de curta duração, com as crianças na sala de aula, durante recreio ou na sala de vídeo, durante algum momento que a Professora xxxxxxxx permitir. Estas opções de locais e períodos foram pensadas junto com a Vice-Diretora da Tarde xxxxxxxx.
- 3) Encontros coletivos, de 40 min, nas terças-feiras, sobre a prática da escrita no Diário.

Durante este período, acompanharei a Turma 42, a partir das 13h30min, em sua rotina escolar, nas terças, quartas e quintas-feiras. O foco de minhas observações é conhecer a vivência familiar e as práticas cotidianas das crianças, por tal motivo circulo pela sala de aula, refeitório e pátio da escola com caderno e lápis à mão, para anotações rápidas e posterior registro em meu Diário de Campo.

Sublinho que estou à disposição do corpo diretivo da escola para qualquer informação necessária. Atenciosamente,

Helena Dória Lucas de Oliveira
Professora Assistente da Faculdade de Educação – UFRGS

À Sra. xxxxxxxx
Diretora da Escola Estadual xxxxxxxx
Nesta cidade

APÊNDICE D — Termo de consentimento livre e esclarecido

Este documento tem como objetivo solicitar a autorização do pai, da mãe ou da pessoa responsável pela aluna⁸⁹ _____ para que a mesma possa participar da pesquisa *Discursos da educação matemática, crianças e modos de lidar com dinheiro: implicações desde uma perspectiva de gênero* que está sendo desenvolvida pela Professora Helena Dória Lucas de Oliveira, junto à turma 42, da Escola Estadual xxxxxxx, com a anuência da Diretora xxxxxxx e da Professora xxxxxxx, responsável pela turma.

A pesquisa tem por objetivo saber como as crianças que estudam na 4ª série do Ensino Fundamental lidam com dinheiro. Assim, depois de uma convivência com a turma 42, está sendo feito um convite às crianças para escreverem, num caderno, suas experiências diárias com o uso do dinheiro. A escrita nesse caderno será feita durante dois meses, até início de junho. Durante esse período, a Professora Helena continuará sua convivência com as crianças para conversar sobre o que estão escrevendo. Essas conversas serão gravadas e realizadas em local a ser combinado. A participação das crianças nesta pesquisa não implicará em nenhum gasto para suas famílias.

As informações serão analisadas e utilizadas apenas para esta pesquisa, não sendo mencionados os nomes das crianças em nenhuma apresentação oral, nem em trabalhos escritos referentes à investigação que venham a ser publicados.

A Professora Helena está sendo orientada pela Professora Dra Dagmar Estermann Meyer, e ambas são professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (telefone: 3316-3267).

Eu, _____, pelo presente Termo de Consentimento, declaro que conheço os objetivos e as finalidades da pesquisa, bem como os procedimentos a que minha filha será submetida e autorizo sua participação.

Qualquer informação sobre o trabalho realizado pode ser obtida em contato com a Professora Helena na Escola xxxxxxx, nas terças, quartas e quintas-feiras, à tarde.

Assinatura da pessoa responsável pela aluna: _____

Assinatura da Professora Pesquisadora: _____

Assinatura da Professora Orientadora: _____

Assinatura da Professora Titular da Turma 42: _____

Porto Alegre, 4 de abril de 2006.

⁸⁹ Imprimi duas versões deste Termo, uma utilizando o gênero feminino e outra o gênero masculino.

APÊNDICE E — Atividades das terças-feiras

1ª atividade de terça-feira, 4 de abril de 2006.

Desencadeamento da escrita nos diários.

2ª atividade de terça-feira, 11 de abril de 2006.

..... (*Nome da criança*):

Fiquei muito feliz que aceitaste ajudar no meu trabalho de pesquisa. Em casa, quando penso em ti e na turma inteira, fico me perguntando: será que estão gostando de fazer aquele favorzão? Fico inquieta e louca de vontade de saber se vocês já escreveram bastante. Esta atividade é para isso, para eu saber como está indo o Diário e acalmar minha curiosidade. Gosto muito de ti, da turma 42 e do que vocês me contam, por isso gostaria que quando fores responder as perguntas abaixo, escrevesse bastante. Helena

1. Quantas vezes já escreveste no Diário?

2. Conte-me bastante sobre como está sendo para ti escrever o Diário: que horas escreves, em que peça da casa, alguém da casa te pergunta alguma coisa, você gosta do momento de escrever no Diário, onde guardas o Diário, entre outras coisas.

3ª atividade de terça-feira, 18 de abril de 2006.

..... (*Nome da criança*):

Continuo feliz porque já vi alguns Diários e estão bem escritos. Estou aprendendo muitas coisas com a turma 42.

Hoje, gostaria que você escrevesse sobre compras.

Tu costumava acompanhar tua mãe, madrinha, pai, vó ou alguma outra pessoa adulta da família quando ela precisa fazer compras?

O que aprendes com essa pessoa sobre o fazer compras?

Lembra que eu gosto que tu escrevas bastante.

4ª atividade de terça-feira⁹⁰, 3 de maio de 2006.

1. As pessoas adultas da tua família costumam comprar com dinheiro, com cartão ou com cheque?
2. Qual é a diferença de comprar com cartão e de comprar com cheque?
3. Explica o que é comprar à vista e o que é comprar a prazo.
4. Tu achas que criança precisa de dinheiro? Por quê?
5. Escreva tudo o que você faz e o que você compra com o seu dinheiro.
6. Já foste ao banco com alguém da tua família? O que foram fazer? O que achas que se faz num banco?
7. Quais são os programas de que você gosta e costuma assistir na TV?

5ª atividade de terça-feira, 11 de maio de 2006.

1. Escreve como é o teu dia-a-dia.
2. Conta para mim, escrevendo, o que fazes para te divertir em casa.
3. Desenha-te usando o dinheiro.
4. Desenha o lugar onde guardas teu dinheiro.

6ª atividade de terça-feira⁹¹, 5 de junho de 2006.

Recolhimento dos Diários.

1. Escrever o endereço e o telefone de vocês, se tiverem.
2. Vocês nasceram sabendo usar o dinheiro? Então escrevam como que vocês aprenderam a usar o dinheiro.
3. Imaginem que vocês são professores ou professoras e querem ensinar a turma de vocês a mexer com dinheiro. Qual seria um problema que vocês dariam para a turma resolver?
4. O que vocês aprenderam fazendo este trabalho de escrever no Diário durante dois meses?

⁹⁰ Os itens desta e da quinta atividade foram explicados e escritos no quadro verde da sala de aula. As crianças responderam em uma folha entregue por mim.

⁹¹ Os itens desta atividade foram lidos e explicados oralmente e as crianças escreveram as respostas em seus Diários.

APÊNDICE F — Roteiro da primeira entrevista

EM CASA:

- Onde guardas teu dinheiro?
- Para quais lugares vais que costumás levar dinheiro?
- Contas com frequência o dinheiro que tens?
- Onde costumás achar dinheiro?
- Costumas perder ou emprestar dinheiro? Para quem emprestas?
- Quem te dá mais vezes dinheiro: mãe ou pai? Por que achas que acontece assim?
- O que consideras que tua mãe deve comprar para ti? O que consideras que deves comprar com teu dinheiro?
- O que a mãe ou o pai não deixam fazer ou deixam fazer, em relação ao uso do dinheiro?
- Quais atitudes/comportamentos que tens, percebes que valem dinheiro?

NA RUA, COMPRANDO SOZINHO:

- Conferes o troco?
 - Negocias preços?
 - Trazes dinheiro para escola?
 - Quando costumás comprar presente para as pessoas?
 - Como escolhes os presentes?
 - Quais conselhos tua mãe/teu pai dá para ti quando pedem que compres alguma coisa para ela/ele ou quando te dão dinheiro?
 - Quem te faz o pedido, confere o dinheiro que devolves? Pede comprovante de alguma coisa?
- Trazes nota?
- O que consideras barato/caro?

NA RUA, ACOMPANHANDO ADULTOS:

- Quando saís para comprar com mãe/pai, o que observas do jeito deles comprar? O que aprendes com ela/ele?
- Quando algo é comprado para ti, de algum modo fazes chegar a quem vai comprar, sobre teus gostos?
- Gostas do que é comprado para ti?

APÊNDICE G — Roteiro da segunda entrevista

DINHEIRO:

- Repetir: Como pedes dinheiro para teu pai e para tua mãe? Comentar respostas.
- Quais os nomes dados ao dinheiro em casa?
- O que é dito em casa a respeito de onde vem o dinheiro?
- Por que achas que as pessoas adultas ficam sem dinheiro?
- O que aprendes sobre o dinheiro em casa?
- Como tua família se organiza em relação ao dinheiro? E teus avós?
- Já foste com alguém num banco?

COMPRAS:

- Quais são os jeitos de teu pai/tua mãe fazer compras?
- O que é um cheque? De onde vem?
- O que é um cartão? Quais são os tipos de cartão que conheces?
- Como fazes quando compras algo?
- Sais para comprar com alguém da família?
- Com quem gostas mais de sair a comprar?

FAMÍLIA E CASA:

- Moras em casa ou em apartamento?
- Quantos quartos tem? Quem dorme em cada um deles?
- Quais as coisas e móveis de teu quarto?
- Colecionas algo? Compras revistas?
- Quais são tuas tarefas em casa?
- Ajudas teu pai/tua mãe em alguma coisa?
- Sempre moraste nesse lugar?

SOBRE A CRIANÇA:

- Sempre estudaste nesta escola?
- Como vens para a escola?
- Que outras atividades tens fora de casa, além de vir para escola?
- Quais são os teus brinquedos? Como brincas?
- Quais os passeios que tu e tua família fazem? Circo? Cinema? Zoo? Parque? Piquenique?
- Tens religião? Foste batizado?

PERGUNTAS GERAIS:

- Pretendes casar? Pretendes ter filho ou filha? Vais dar mesada a ela/ele? Por quê?
- Achas que teu pai/tua mãe ganhavam mesada?
- As coisas que compras têm marcas? Onde ficas sabendo disso?
- Quais produtos consideras porcaria/bobagem/besteirinha?
- Quais produtos não consideras que são porcaria/bobagem/besteirinha?
- Como te descreves a ti: características físicas e do jeito de ser?
- Quando fazes aniversário?
- Qual é a tua idade?

FAMÍLIA MAIS AMPLA:

- Com quais adultos da família mais convives?
- Qual deles te dá dinheiro? Precisas fazer algum favor para ganhar dinheiro?
- Ganhas dinheiro em vez de presentes no teu aniversário ou Natal?
- Tens Dindo/Dinda?

APÊNDICE H — Configurações familiares das crianças

Menciono a quantidade de quartos que tem a residência de cada criança e onde os adultos com quem vivem estão empregados para ter-se noção do estrato socioeconômico aproximado da família.

As 27 configurações familiares estão em ordem alfabética e para a sua elaboração foi usada a seguinte simbologia:



Criança da pesquisa e dia do seu nascimento.



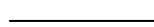
Indica o gênero masculino.



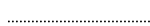
Indica o gênero feminino.



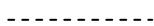
Criança em gestação.



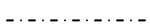
Relação conjugal.



Namoro



Relação conjugal desfeita.



Relação conjugal interrompida por falecimento.

(n)

Indica a idade.

①②③④

Indica a ordem das relações conjugais.



Falecido.



Moram na mesma casa.

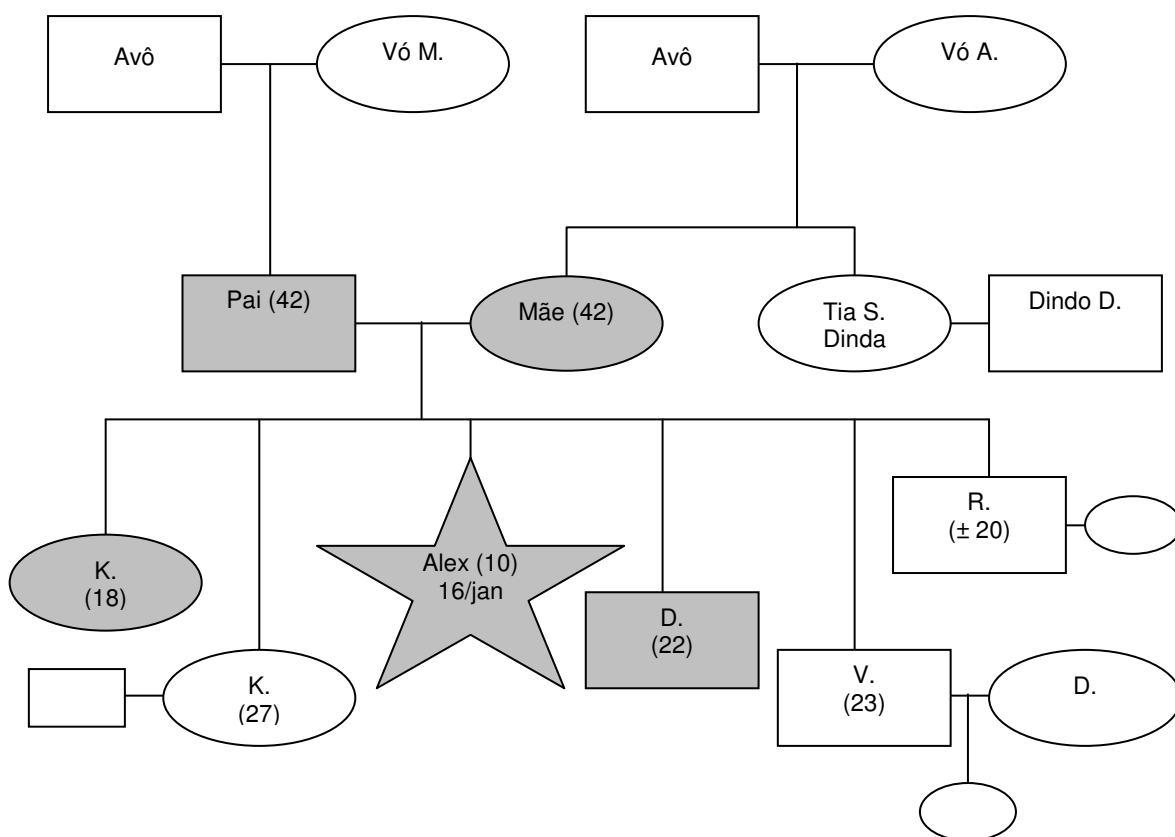


Moram no mesmo pátio ou muito próximos.



Integrantes da mesma família que moram em casas separadas, mas na mesma quadra.

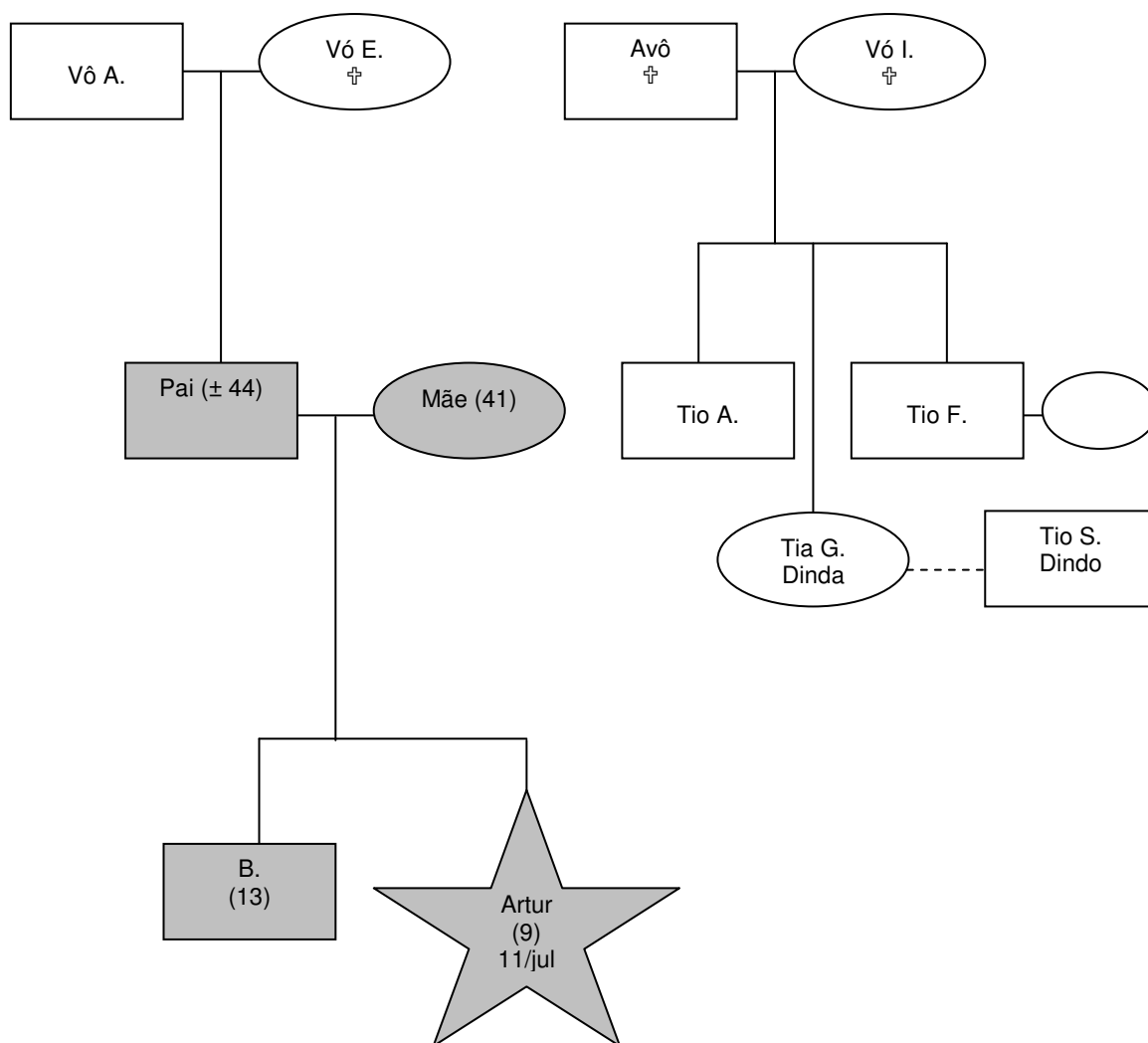
Configuração familiar de Alex



A casa de ALEX tem 1 quarto: 1) ALEX, sua irmã e seu irmão. O quarto do casal é a sala.

- A mãe não está empregada. Algumas vezes, vende seguros.
- O pai trabalha como vendedor de seguros.

Configuração familiar de Artur

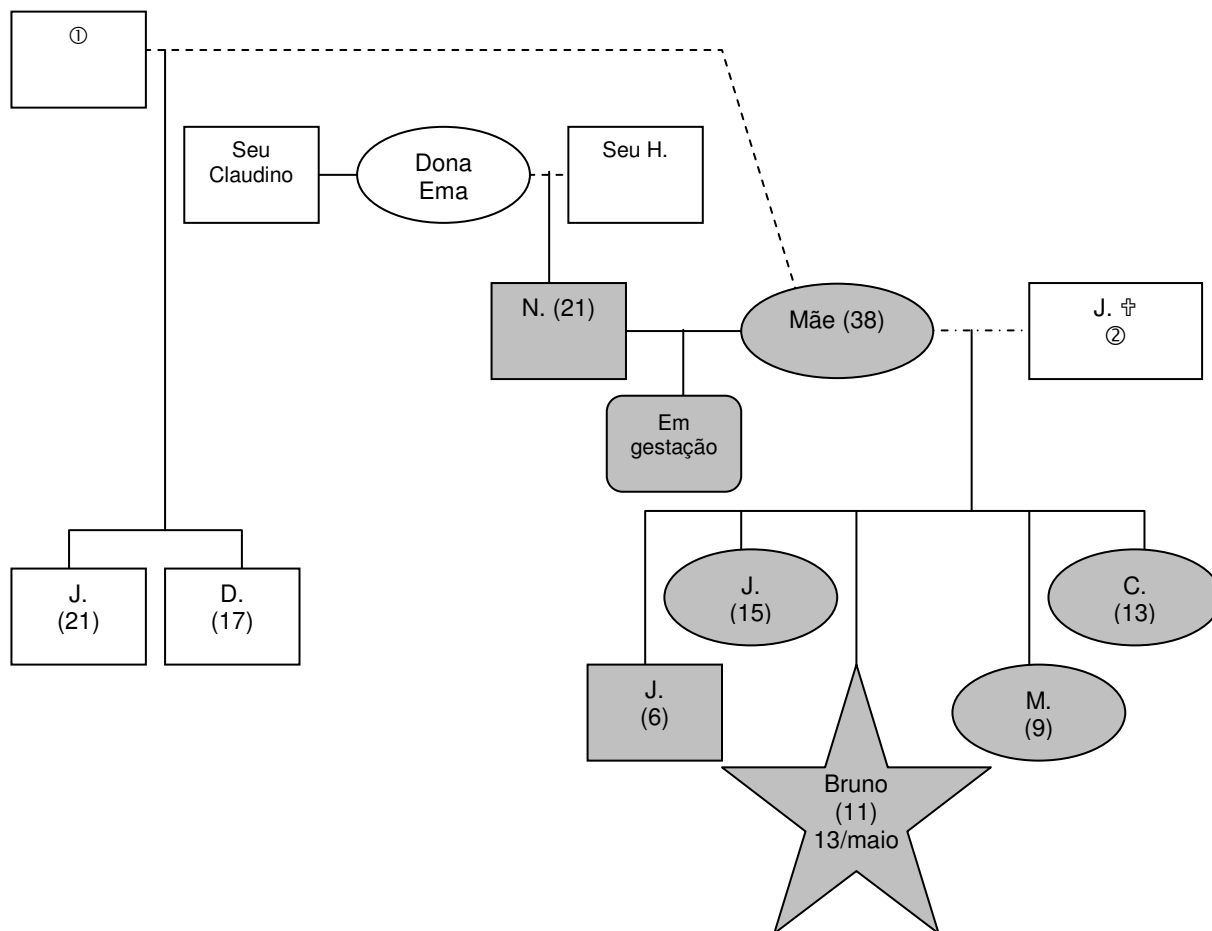


O apartamento de ARTUR em 2 quartos: 1) casal; 2) ARTUR e irmão.

- A mãe não está empregada.

- O pai trabalha em um jornal, no setor de anúncios.

Configuração familiar de Bruno

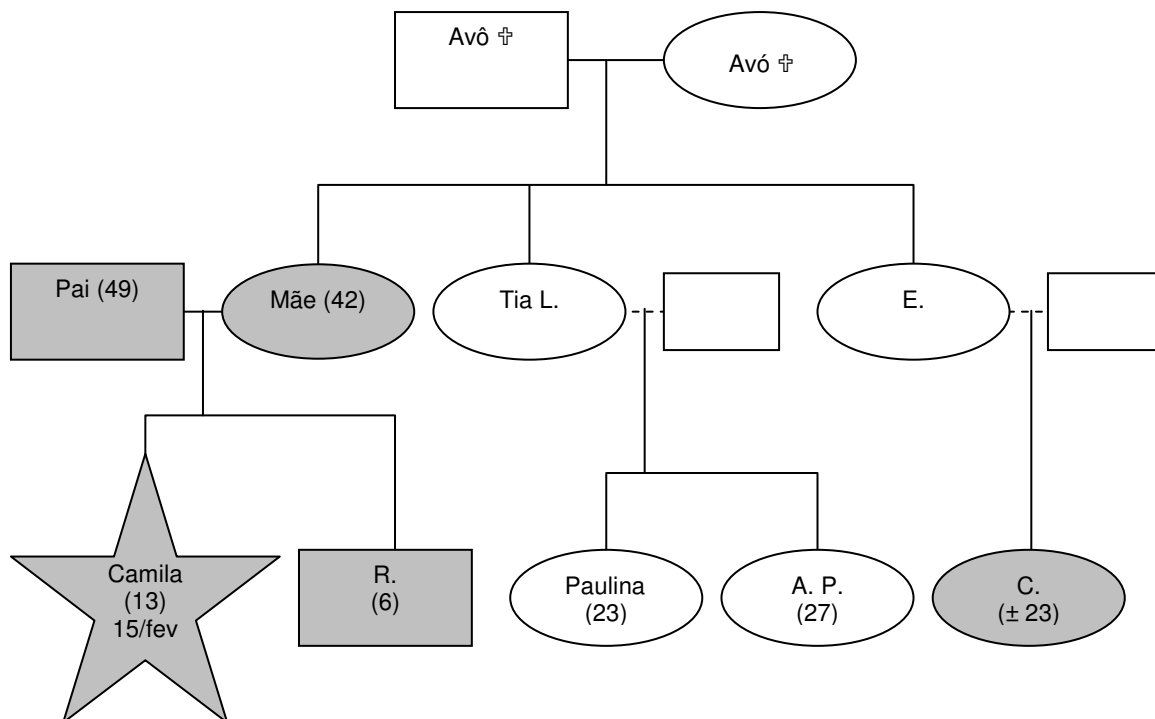


A casa de BRUNO tem 2 quartos: 1) casal e 2) gurus e gurias.

- A mãe trabalha com reciclagem.

- O marido da mãe no exército.

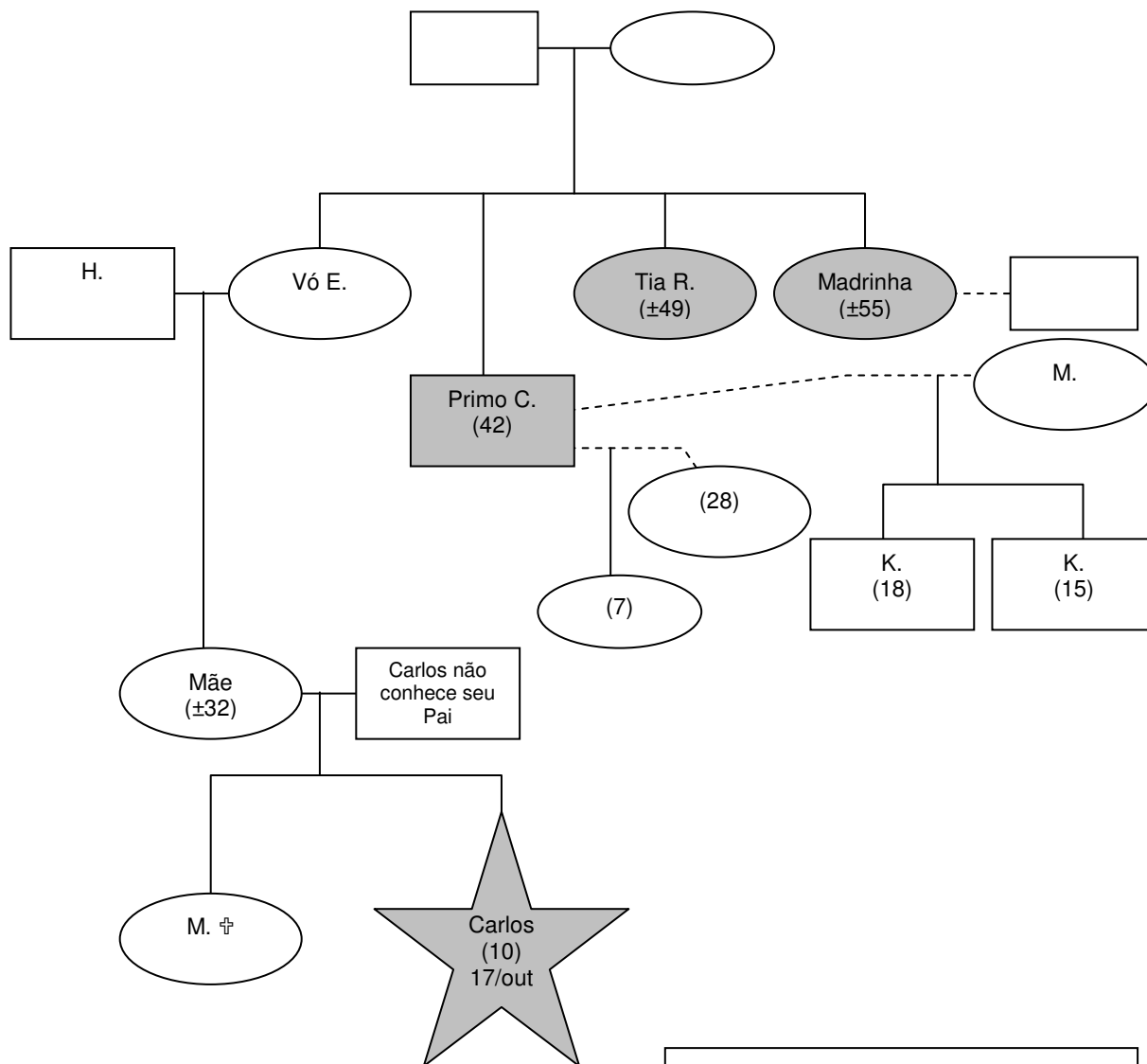
Configuração familiar de Camila



A casa de CAMILA tem 4 quartos: 1) casal; 2) CAMILA; 3) irmão e 4) quarto de visita, ocupado temporariamente por sua prima.

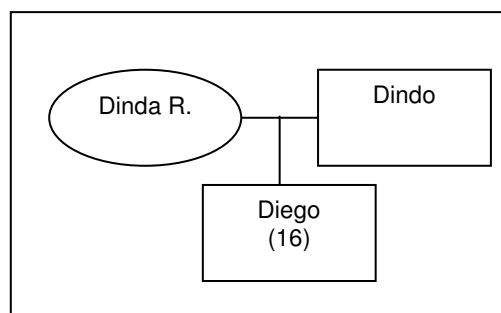
- O pai trabalha numa ferragem.
- A mãe não está empregada, trabalha em casa.

Configuração familiar de Carlos

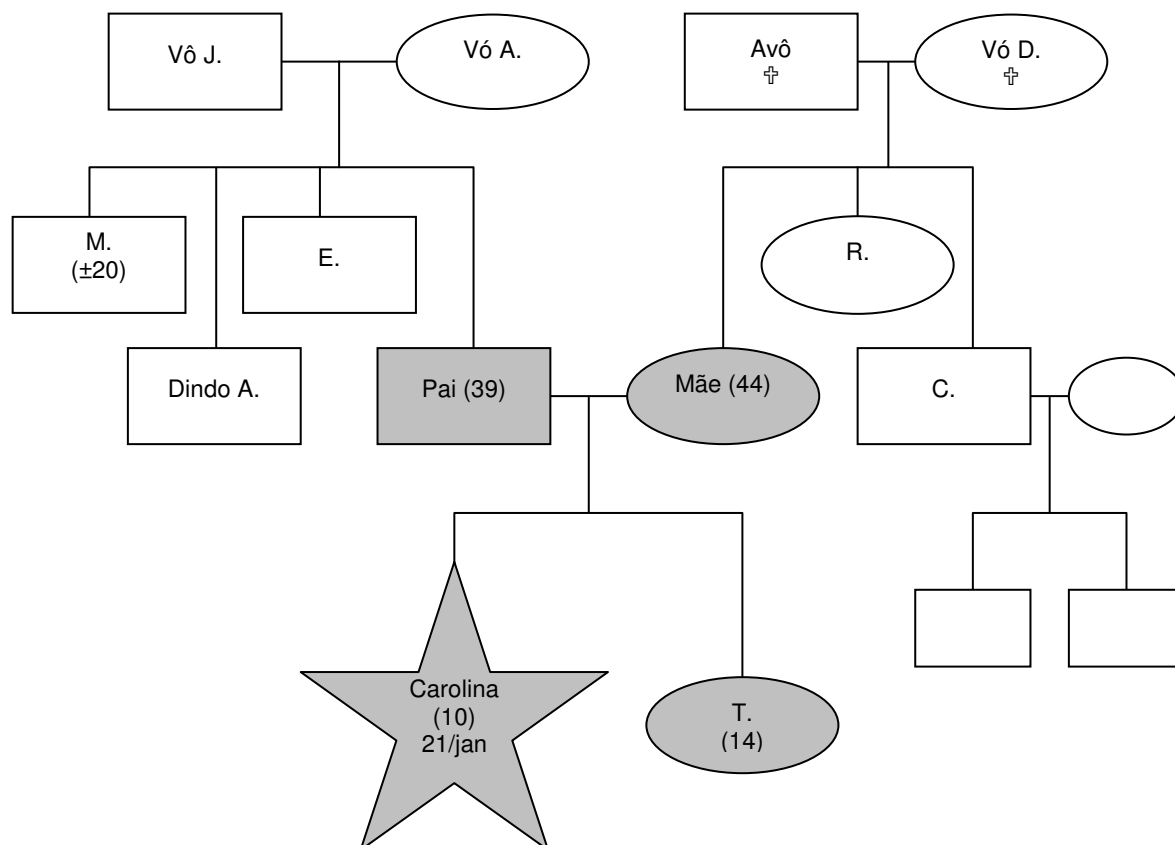


A casa de CARLOS tem 3 quartos: 1) CARLOS e sua madrinha; 2) tia e 3) primo.

- A mãe trabalha como empregada doméstica e mora na casa em que trabalha.
- Seu primo trabalha como segurança particular.
- Sua tia trabalha como advogada.
- Sua madrinha não está empregada.
- Sua irmã faleceu com 11 anos, quando CARLOS tinha “2 ou 4 anos”.



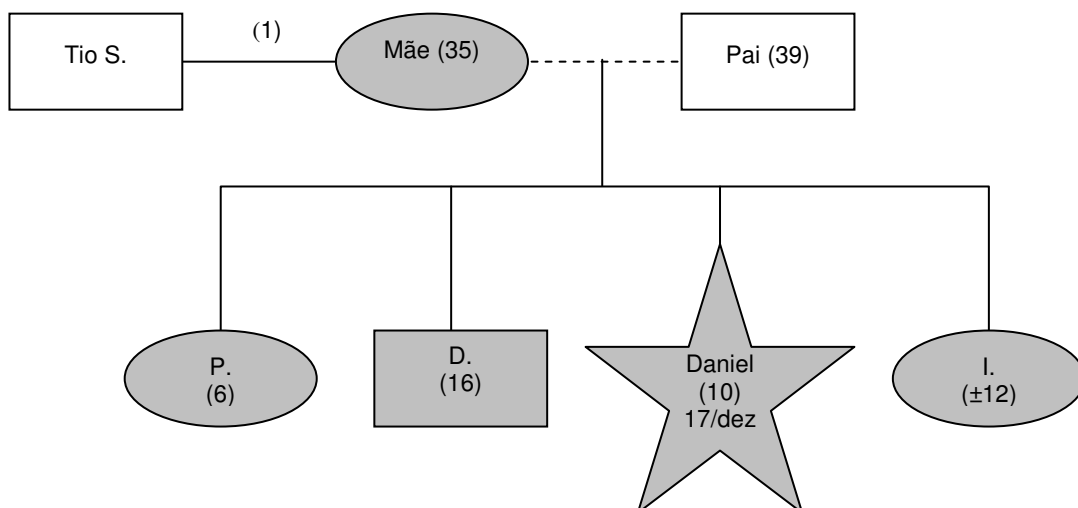
Configuração familiar de Carolina



A casa de CAROLINA tem 2 quartos: 1) casal e 2) gurias.

- A mãe trabalha como secretária de uma empresa de ônibus intermunicipal.
- O pai trabalha na contabilidade de uma instituição.

Configuração familiar de Daniel



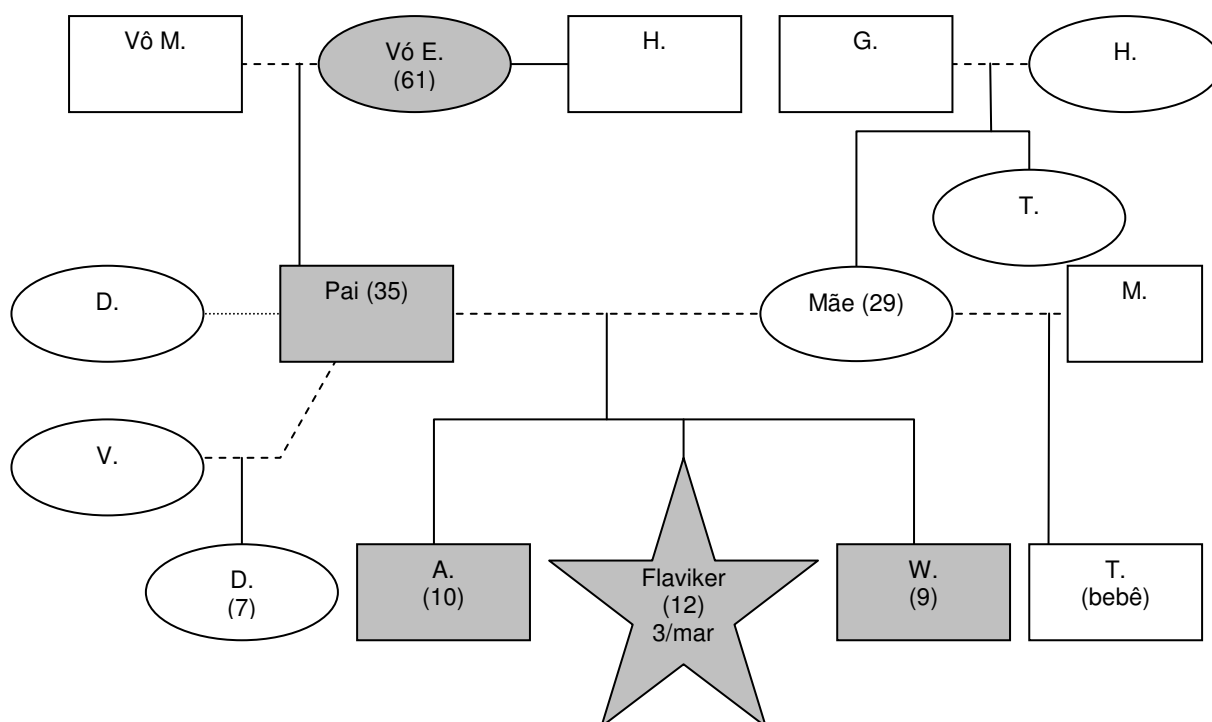
(1) Pelas informações de DANIEL, parece haver uma relação conjugal, mas em alguns momentos fiquei em dúvidas. A mãe de DANIEL aluga o quarto do Tio S. que vive em outro quarto da mesma casa.

A família do DANIEL vive num quarto.

- A mãe não está empregada. DANIEL não tinha certeza se ela recebia o auxílio Bolsa-Escola, mas tinha feito o cadastro.

- O pai trabalha como taxista.

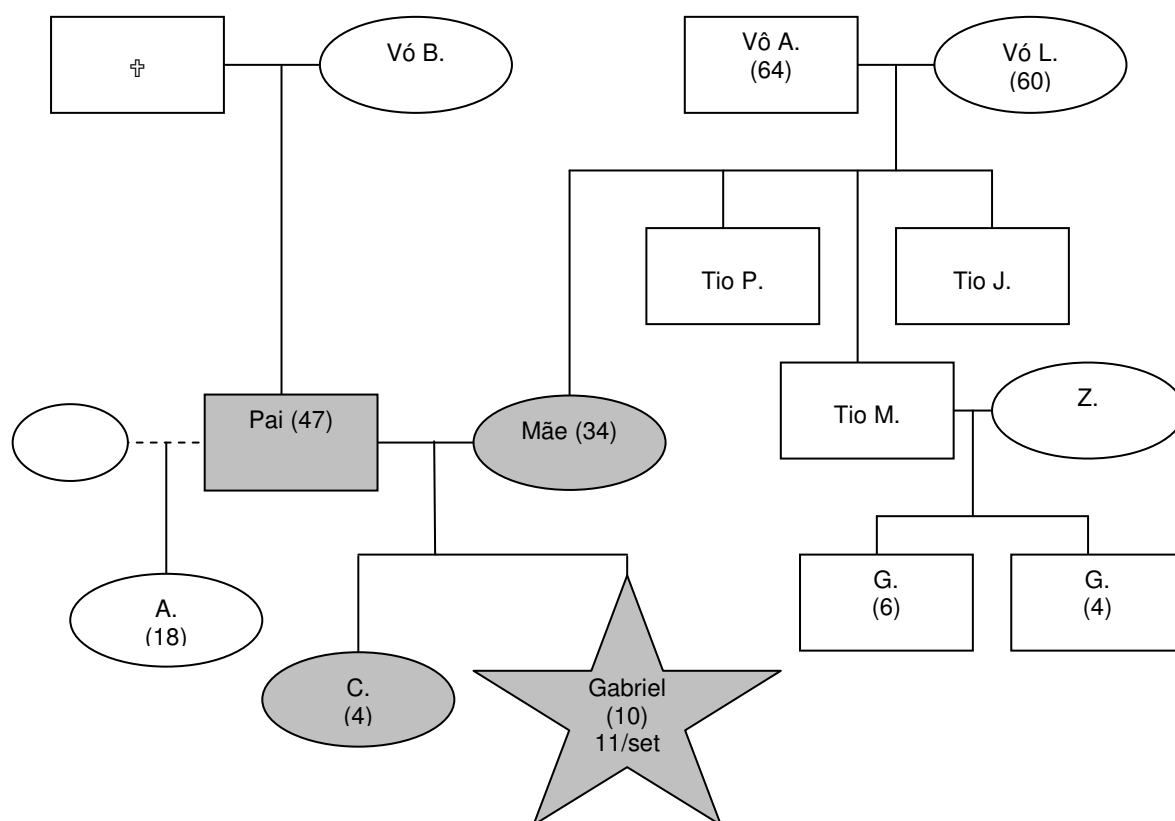
Configuração familiar de Flaviker



A casa de FLAVIKER tem 2 quartos: 1) Vó, FLAVIKER e A. e 2) pai e W.

- O pai não está empregado, mas trabalhava numa locadora de carros.
- A mãe não está empregada, mas trabalhava como empregada doméstica.
- A vó trabalha como cozinheira.

Configuração familiar de Gabriel

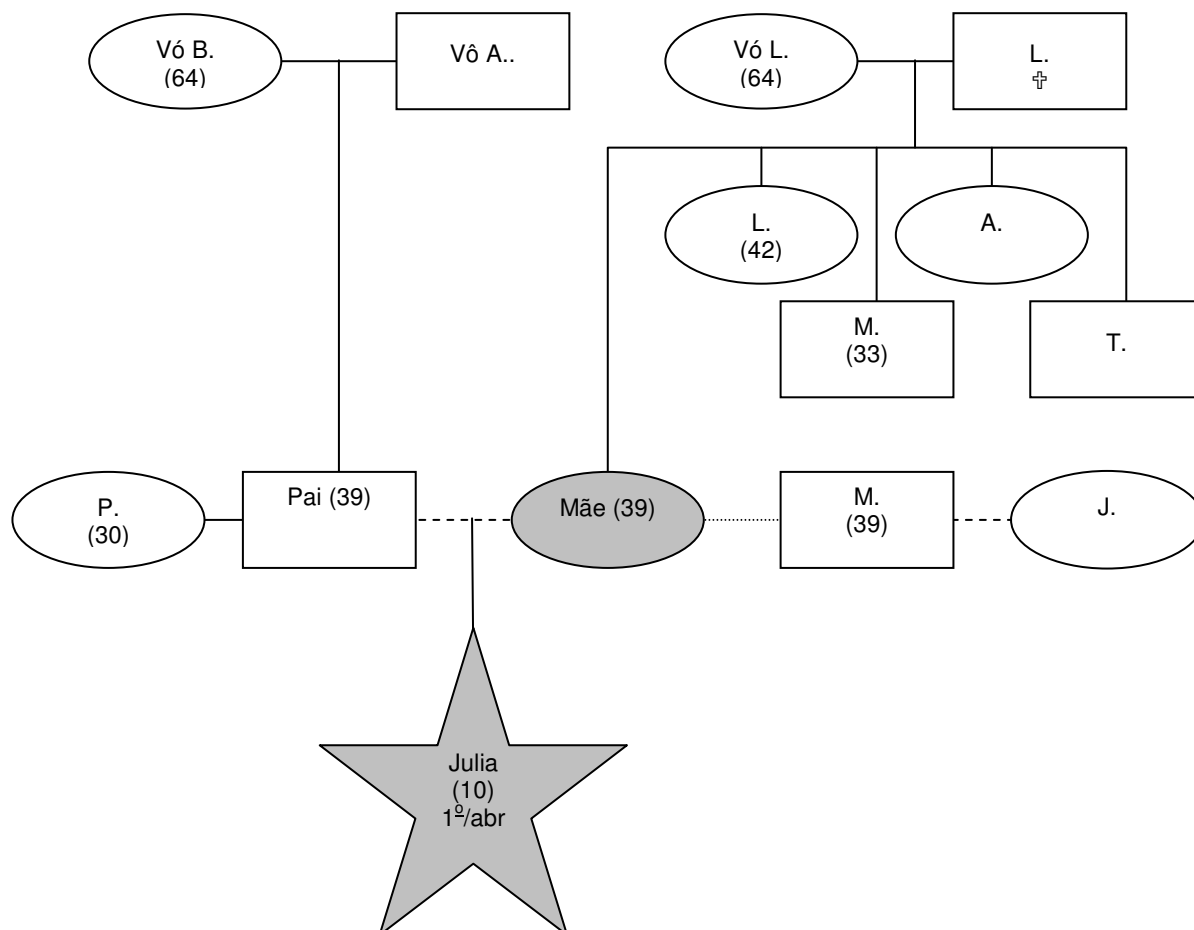


O apartamento de GABRIEL tem 2 quartos: 1) casal e 2) GABRIEL e C.

- O pai trabalha como músico num bar, à noite.

- A mãe trabalha como faxineira do prédio em que moram e, às vezes, ajuda num bar que a família do pai de GABRIEL tem.

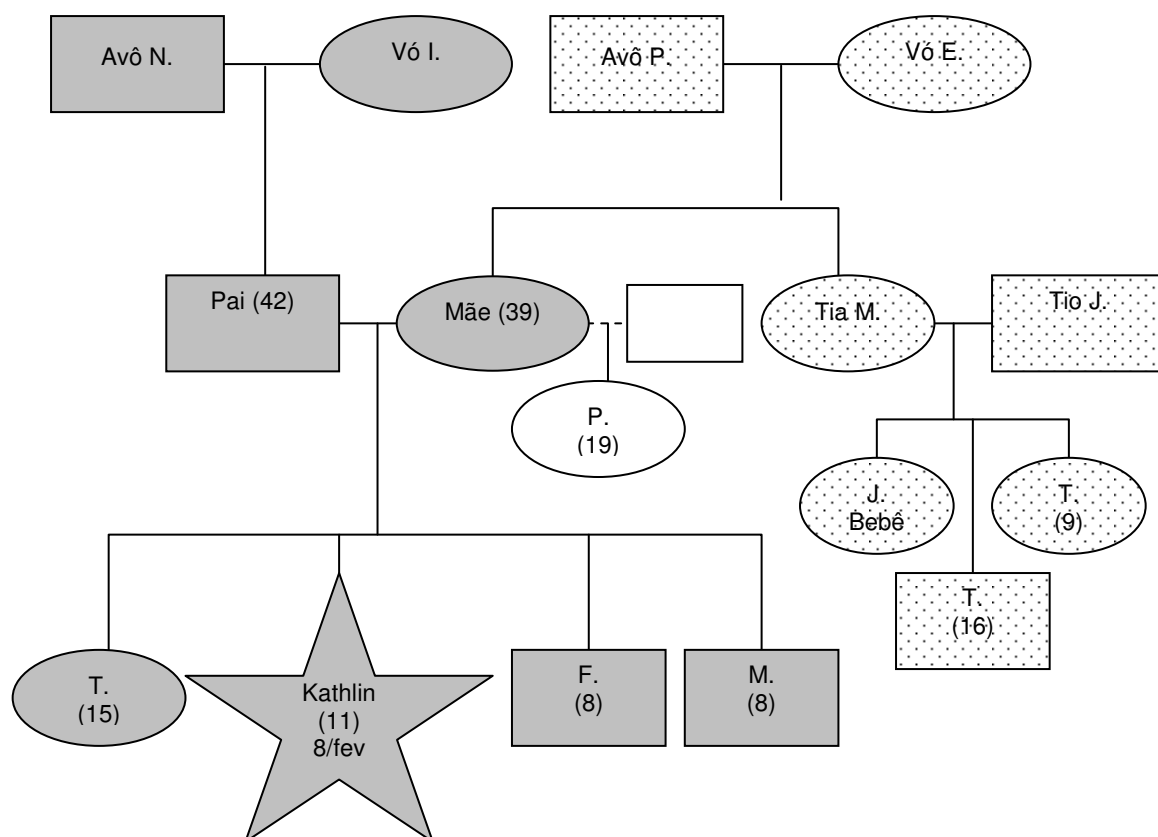
Configuração familiar de Julia



O apartamento de JÚLIA tem 1 quarto: 1) mãe e JÚLIA.

- A mãe trabalha como vendedora de seguros.
- O pai trabalha como segurança de um prédio.

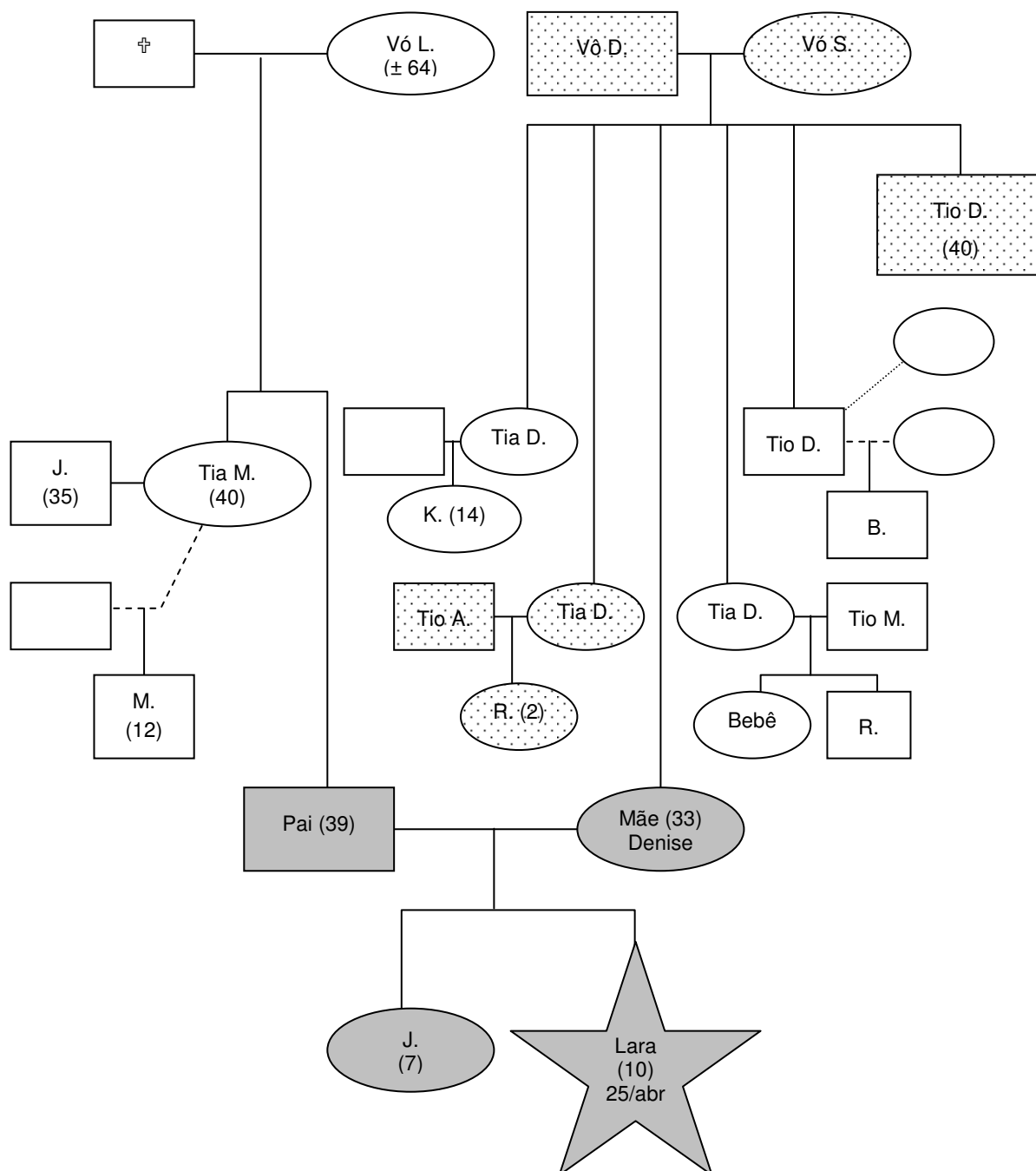
Configuração familiar de Kathlin



A casa de KATHLIN tem 2 quartos: 1) casal e os irmãos gêmeos e 2) casal de avós e as meninas.

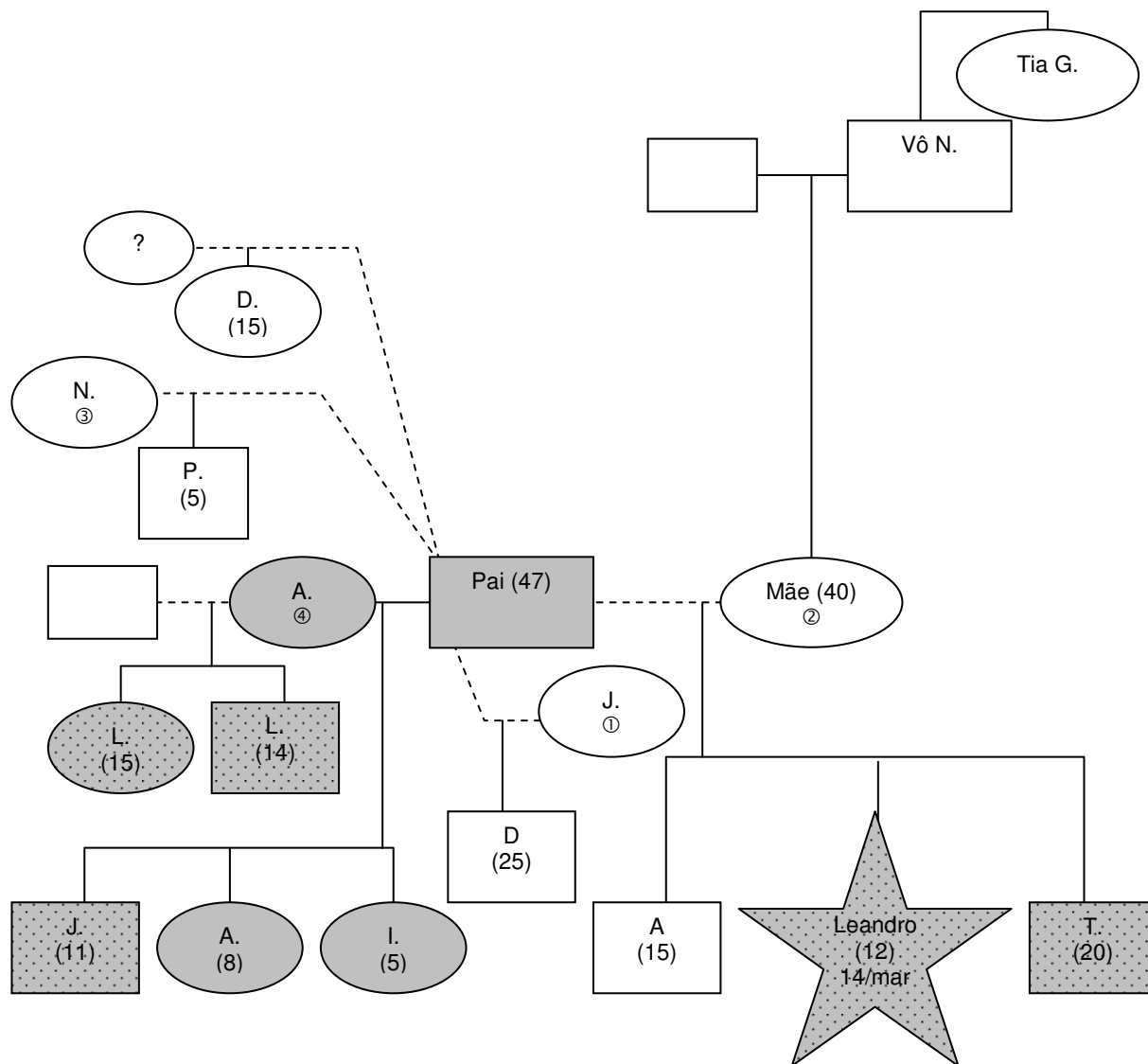
- A mãe trabalha na limpeza de um Estádio de Futebol.
- O pai trabalha como advogado.

Configuração familiar de Lara



- A casa de LARA tem 2 quartos: 1) casal e 2) meninas.
- A mãe trabalha fazendo doces e salgados para vender.
 - O pai trabalha como funcionário municipal.

Configuração familiar de Leandro

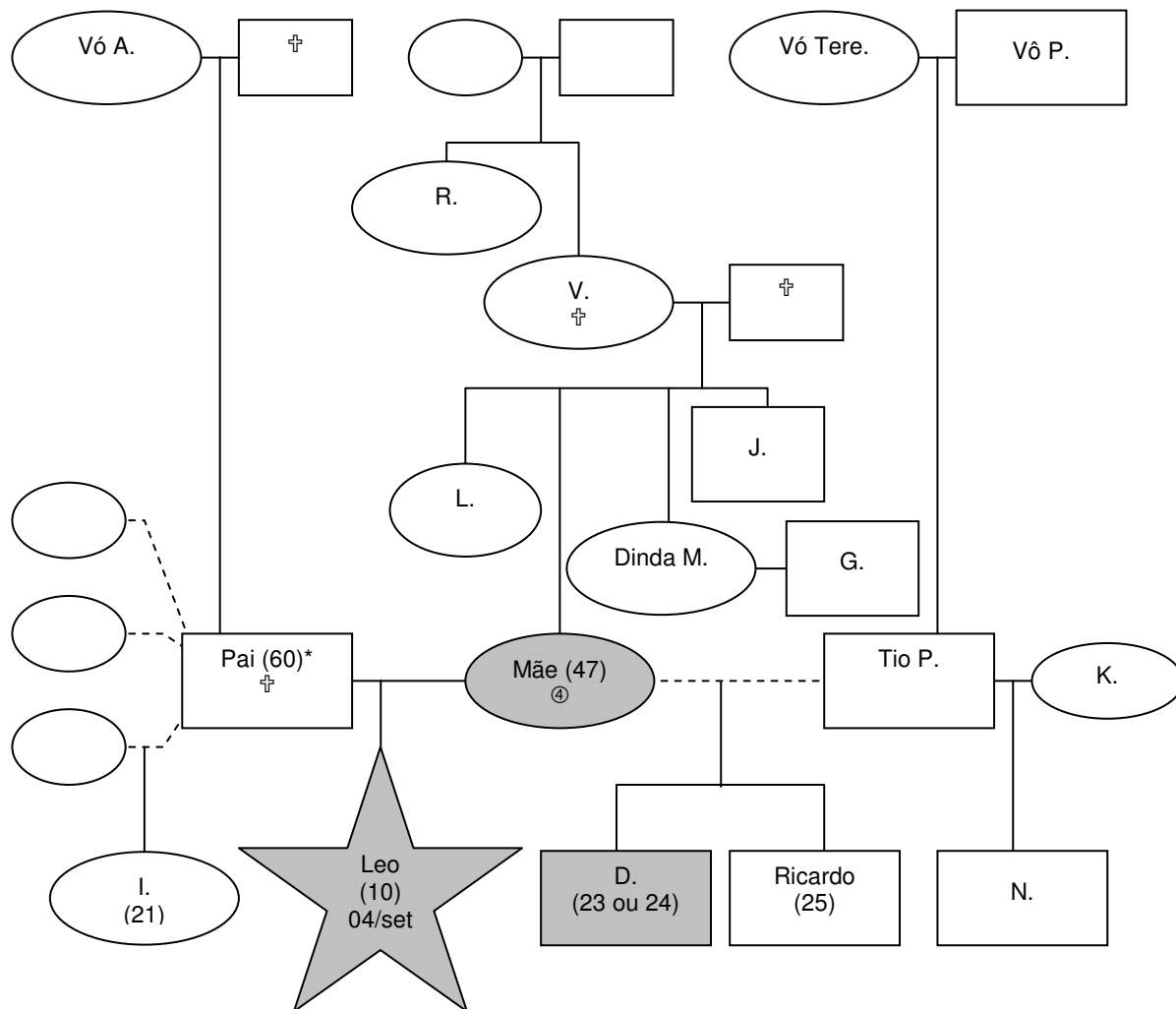


A casa de LEANDRO tem 2 quartos: 1) Leandro, J e o rapaz L.; e 2) T. e a moça L.

- A mãe trabalha como empregada doméstica.

- O pai trabalha com “religião”, como disse o menino.

Configuração familiar de Leo



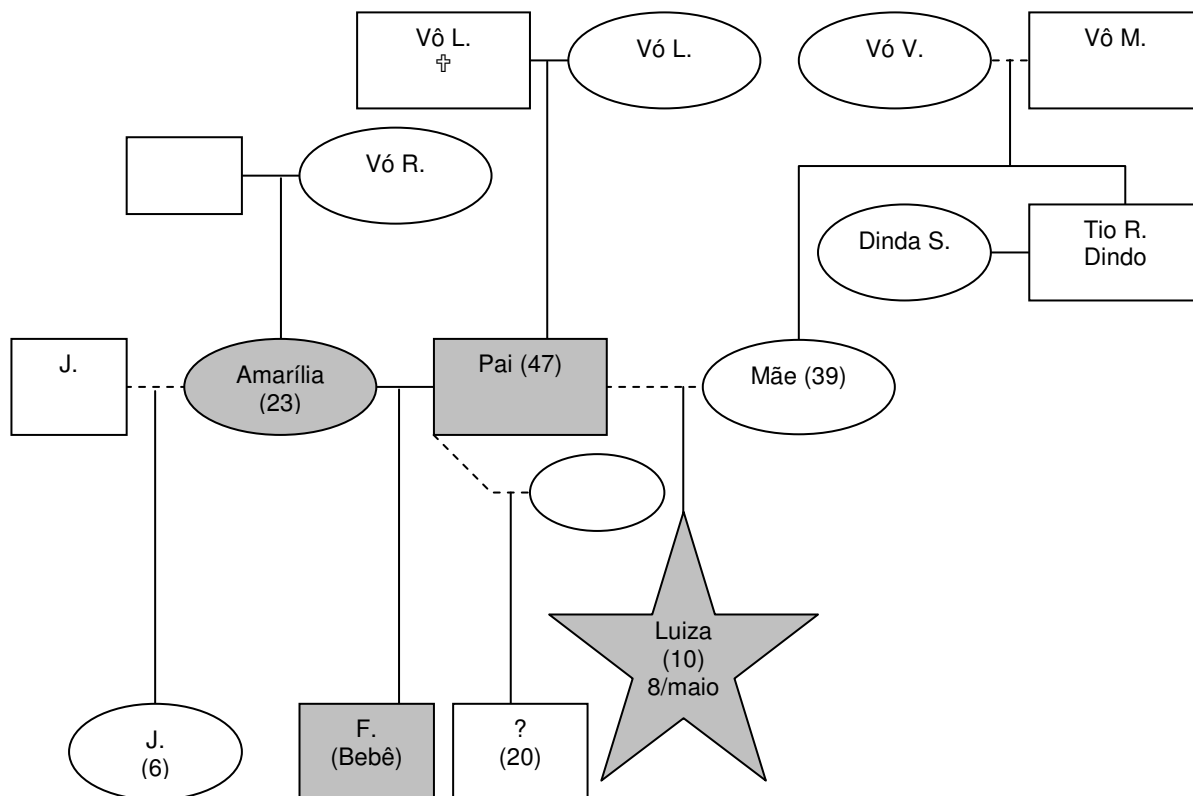
*LEO tinha 4 anos, quando seu pai faleceu, aos 60 anos.

A casa de LEO tem 2 quartos: 1) mãe e LEO e 2) irmão.

- A mãe está procurando emprego, recebe pensão do pai.

- O pai trabalhava com carros, “era um homem muito rico, só que quando morreu, a empresa dele estava falida”, disse o menino.

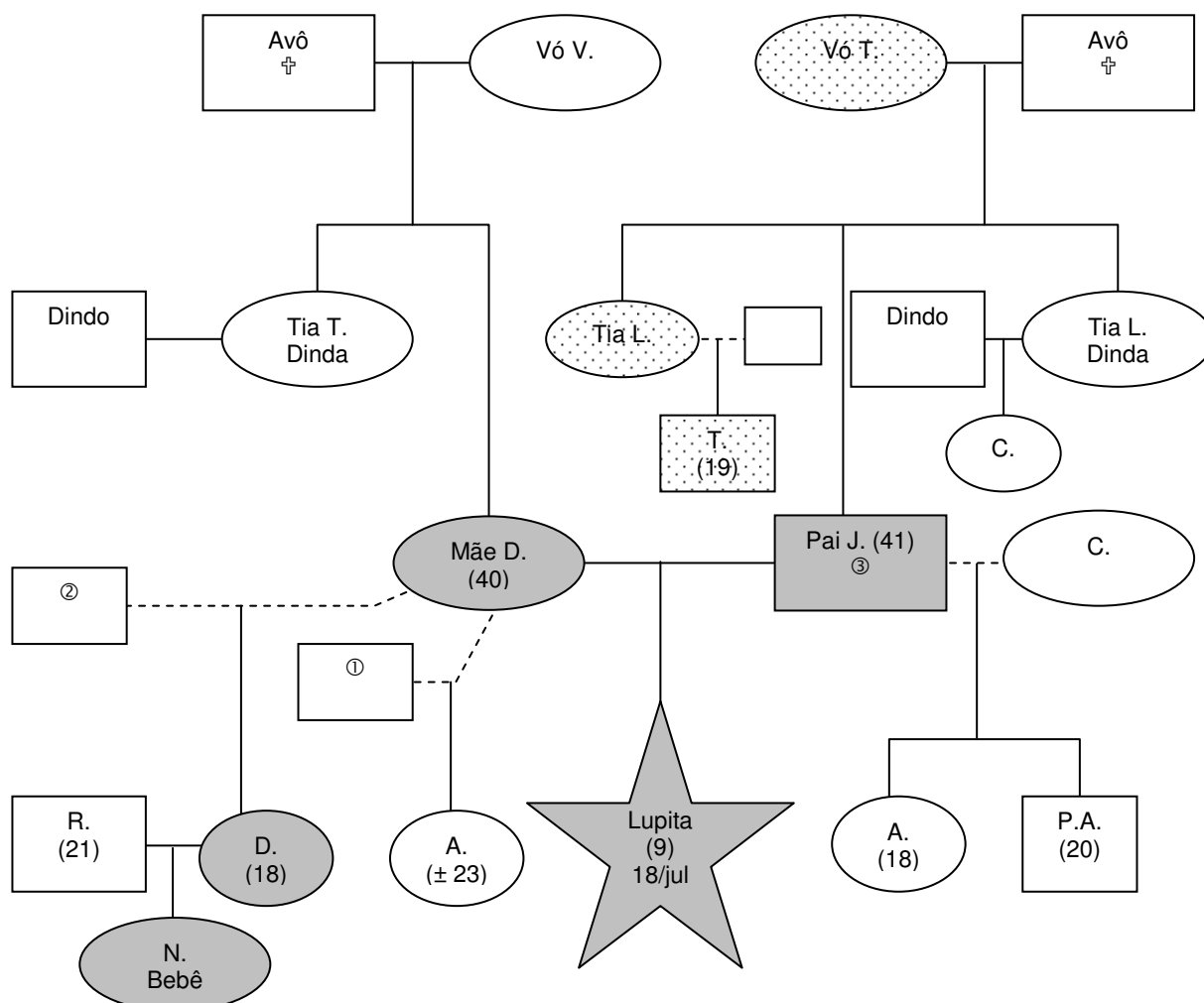
Configuração familiar de Luiza



A casa de LUIZA tem 2 quartos: 1) casal e bebê e 2) LUIZA

- A mãe não está empregada.
- A mulher de seu pai não está empregada.
- O pai trabalha num lugar que a menina chamou de “panamericano”.

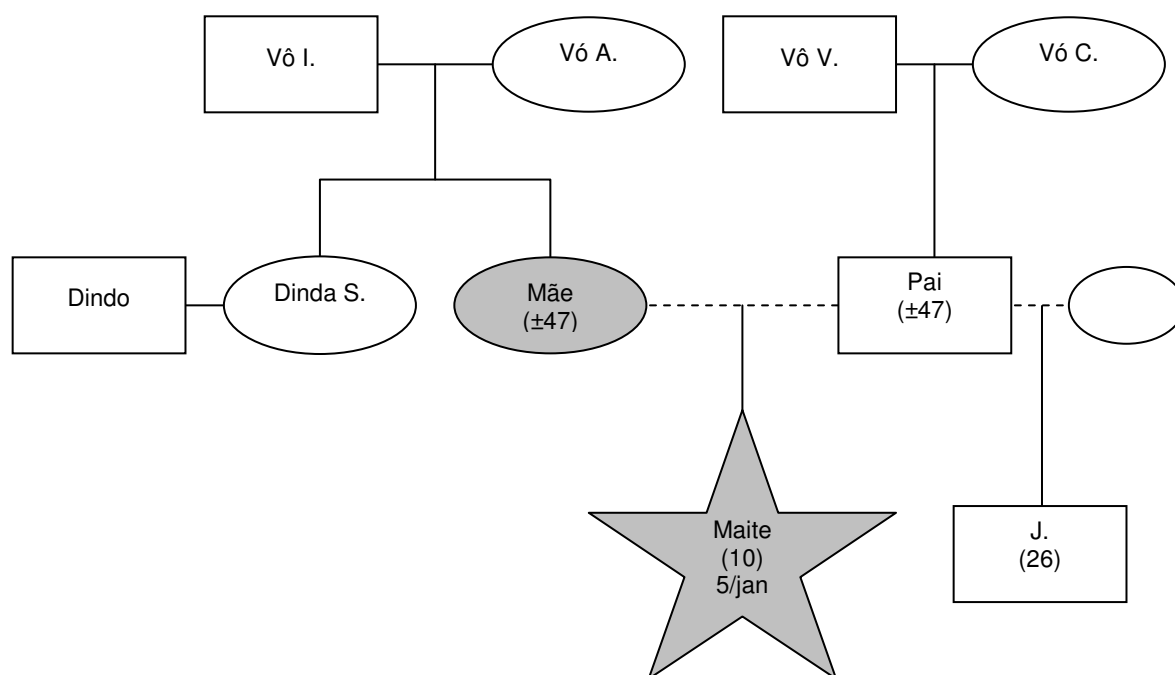
Configuração familiar de Lupita



A casa de LUPITA tem 2 quartos: 1) casal e 2) LUPITA, a irmã e a sobrinha.

- A mãe trabalha como empregada doméstica.
- O pai trabalha como pedreiro.

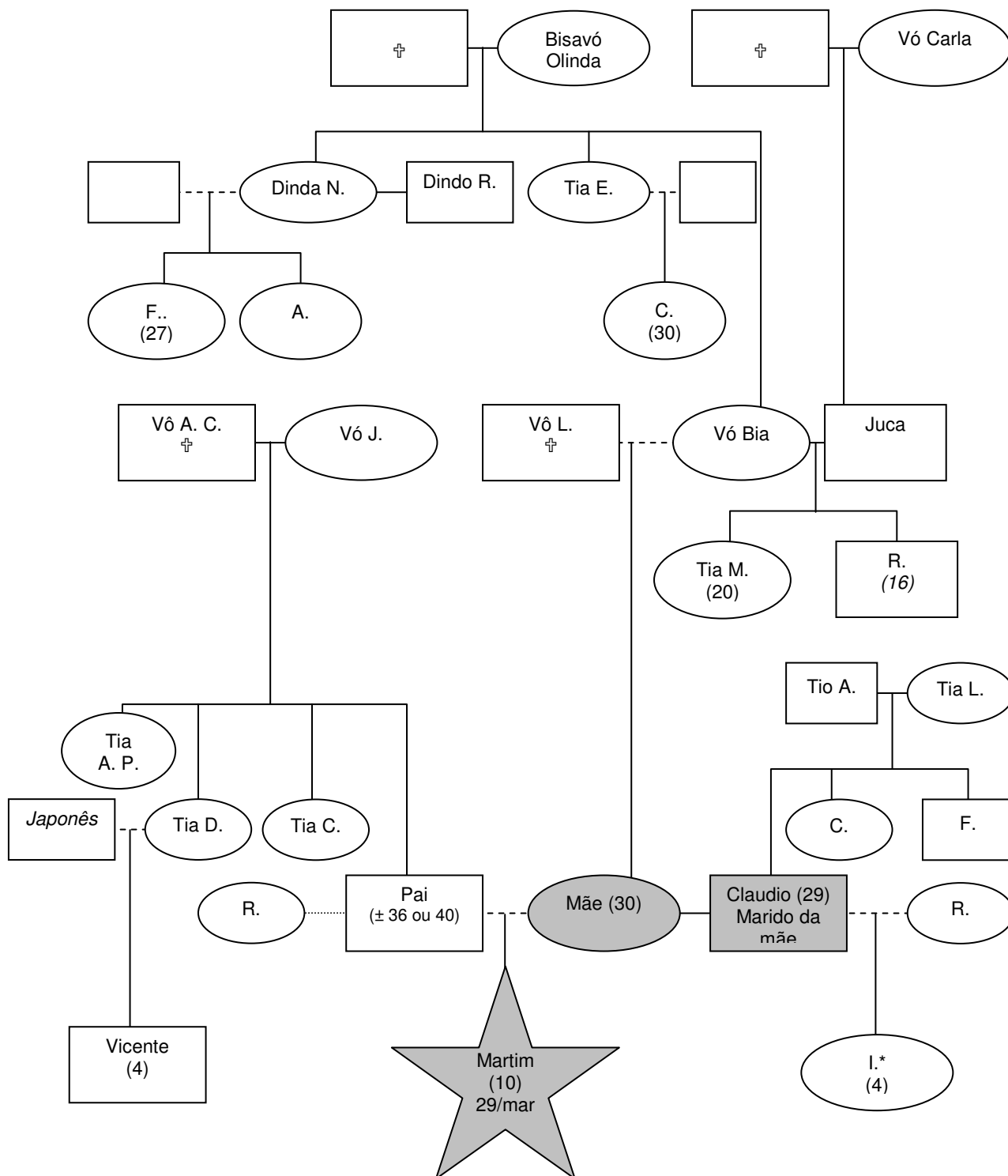
Configuração familiar de Maite



O apartamento de MAITE tem 1 quarto: 1) mãe e MAITE.

- A mãe trabalha como professora estadual.
- O pai trabalha na policia.

Configuração familiar de Martim



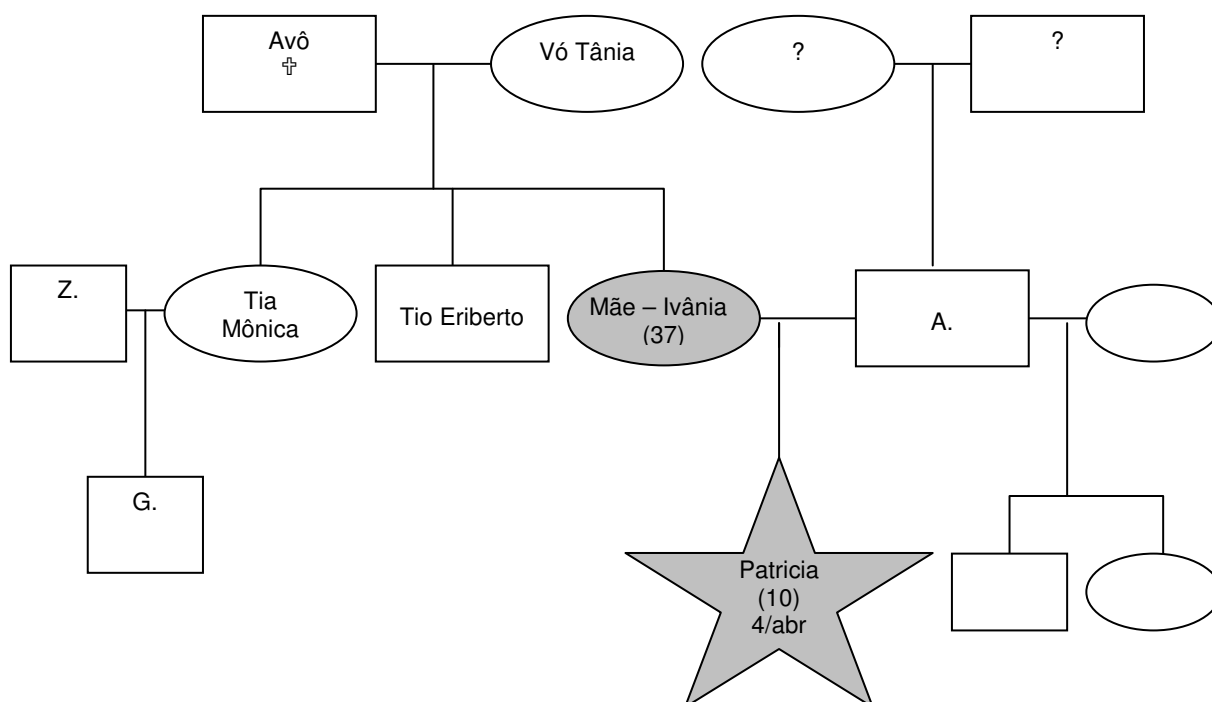
* Nos finais de semana, fica na casa do MARTIM.

A casa de MARTIM tem 3 quartos: 1) casal, 2) MARTIM e 3) I.

- A mãe e seu marido têm um escritório e trabalham com empréstimos.

- O pai trabalha como eletricista.

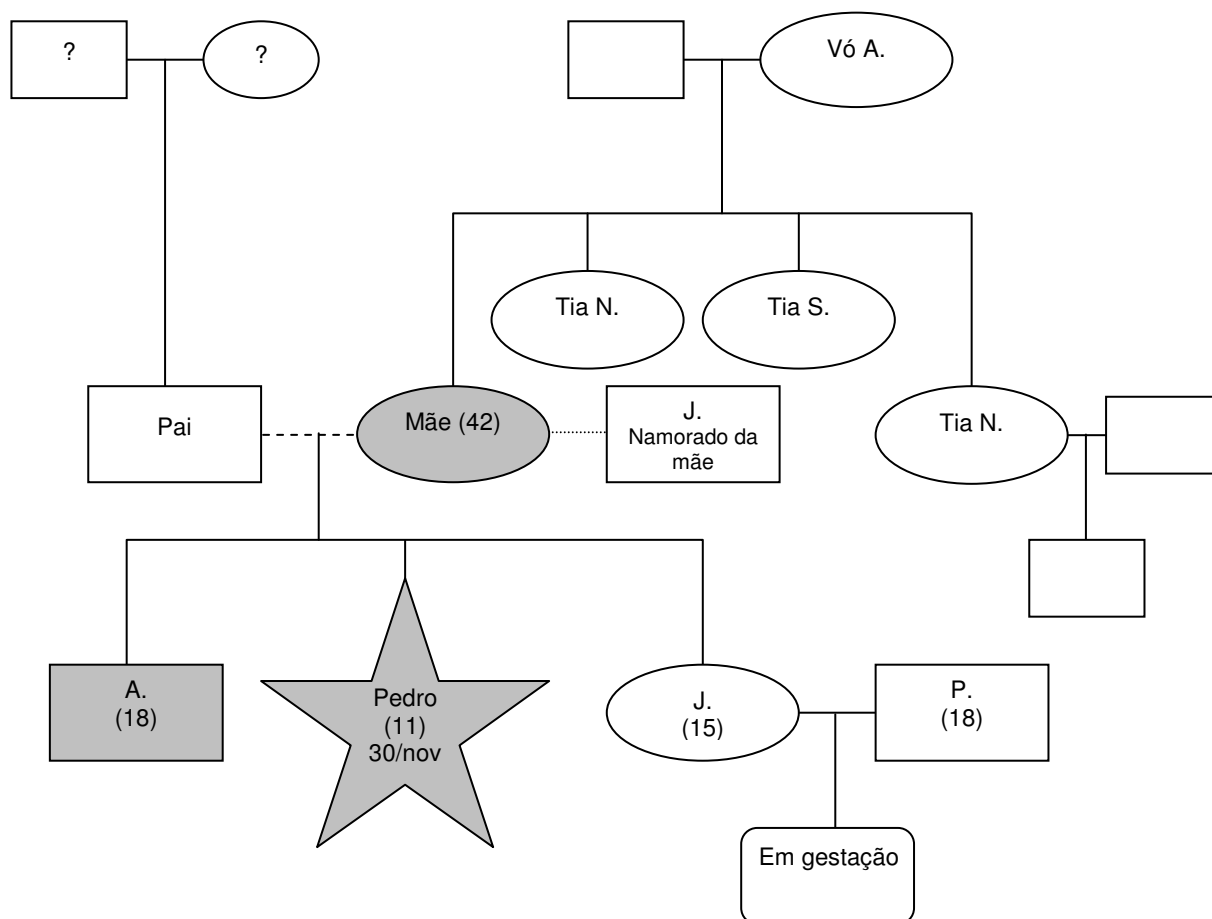
Configuração familiar de Patrícia



A casa de PATRICIA tem 1 quarto: 1) mãe e PATRICIA.

- A mãe trabalha como vendedora de seguros.
- PATRICIA não tem contato com o pai.

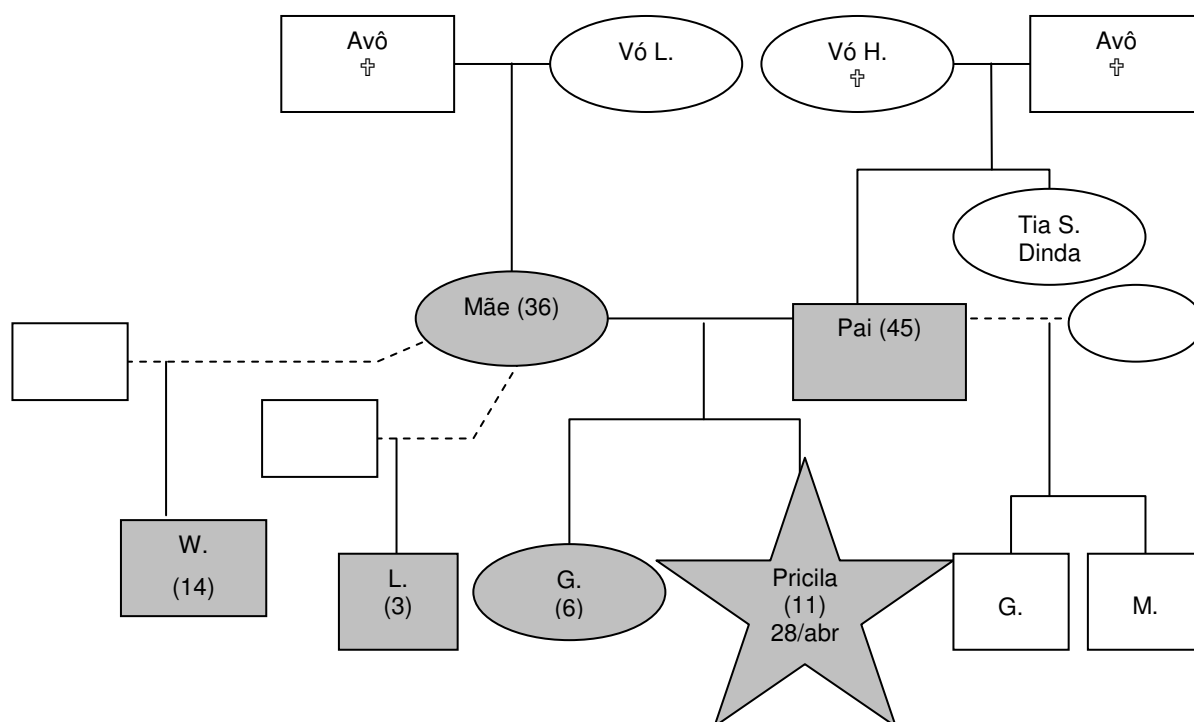
Configuração familiar de Pedro



A casa de PEDRO tem 2 quartos: 1) mãe e 2) PEDRO e irmão.

- A mãe trabalha como empregada doméstica.
- O irmão A. como mecânico.
- PEDRO não tem contato com o pai.
- O namorado da mãe é chefe de uma mecânica.

Configuração familiar de Pricila

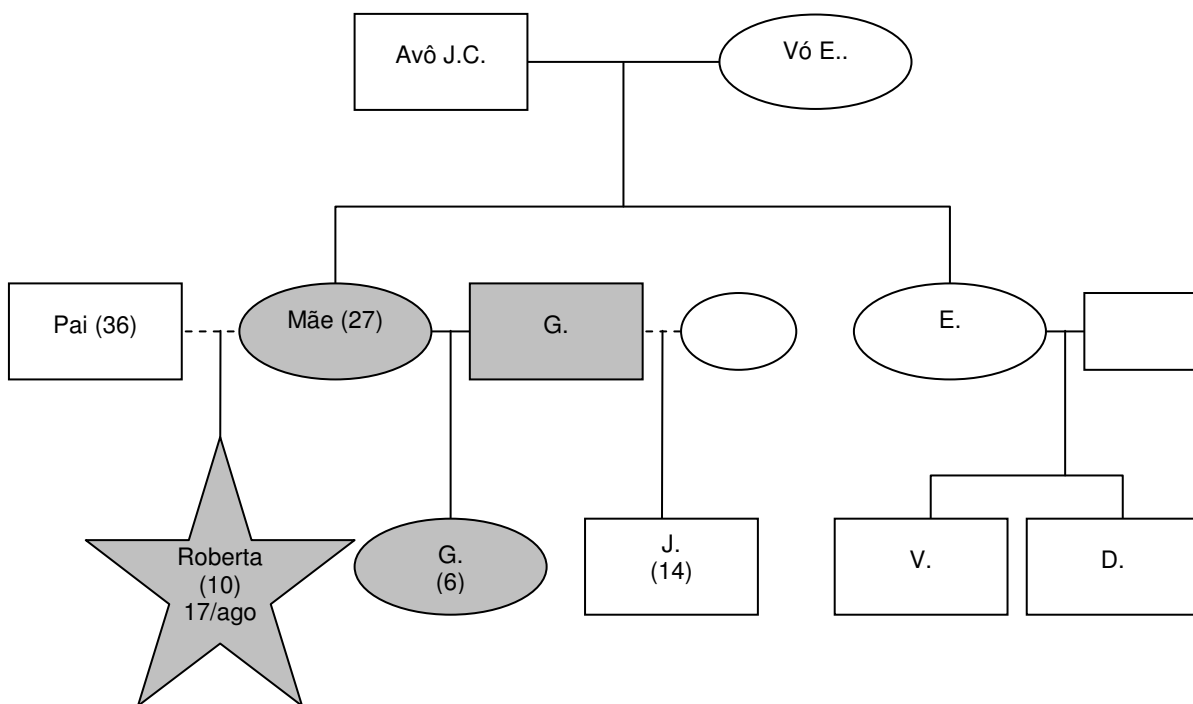


O apartamento de PRICILA tem 3 quartos: 1) casal e L. 2) gurias e 3) W.

- A mãe tem uma cantina em um banco.

- O pai trabalha como zelador.

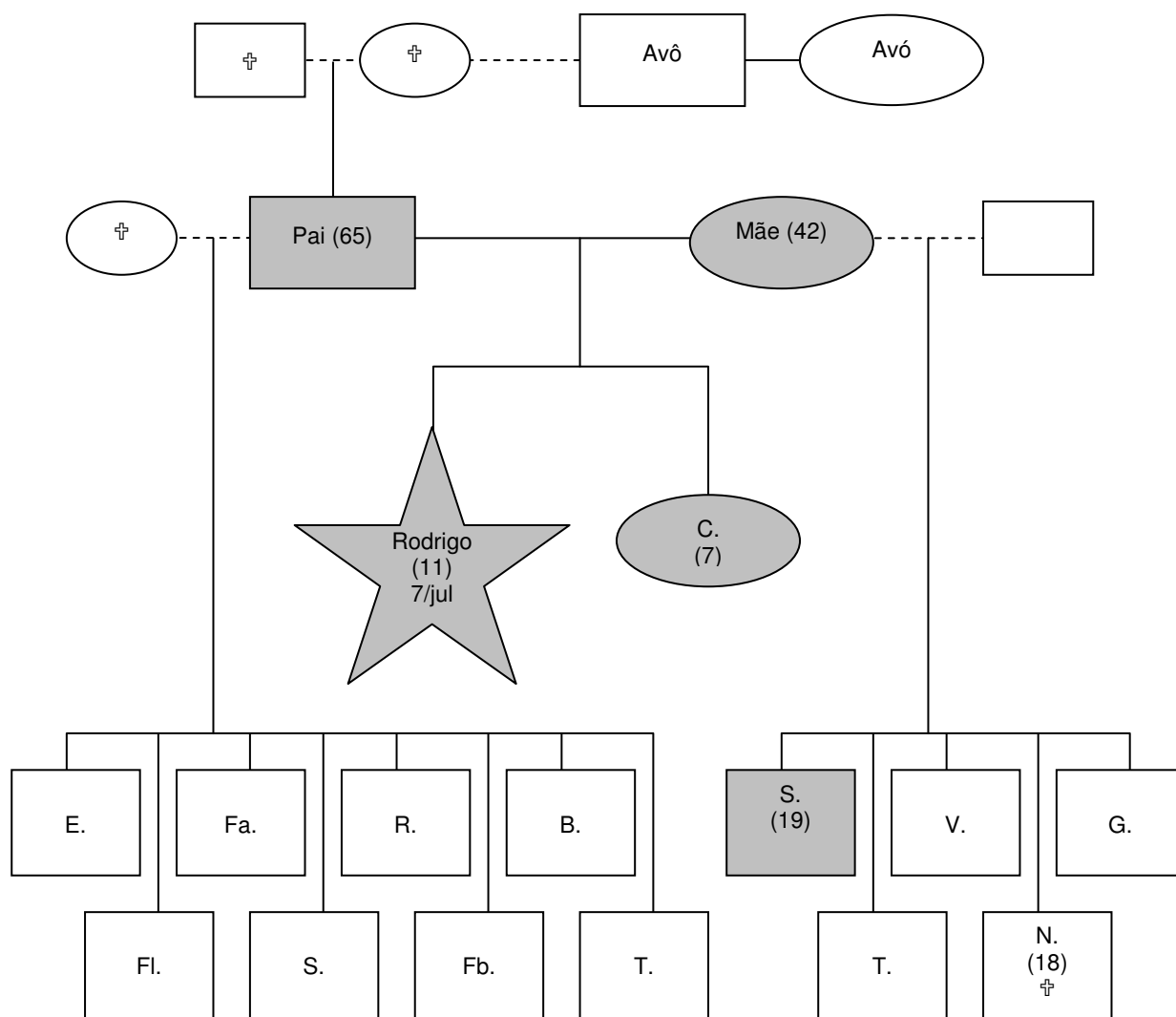
Configuração familiar de Roberta



A casa de ROBERTA tem 2 quartos: 1) casal e 2) gurias.

- A mãe não está empregada, mas vai começar a vender produtos da AVON.
- O pai trabalha “numa fazenda, em Santa Catarina”.
- O marido da mãe trabalha no Centro Administrativo.

Configuração familiar de Rodrigo

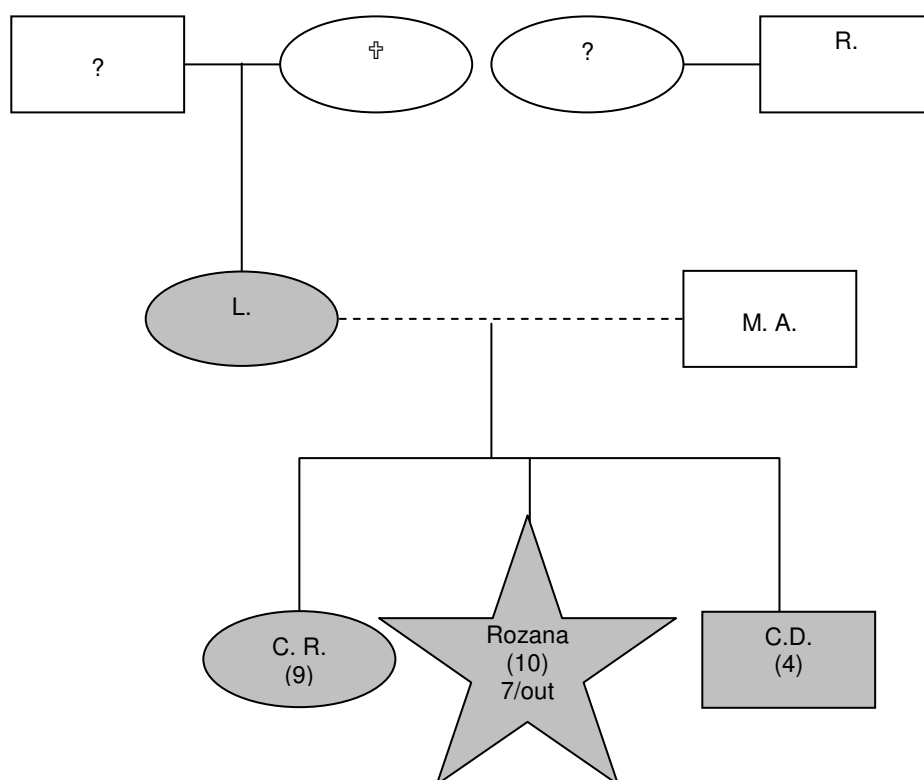


A casa de RODRIGO tem 4 quartos: 1) mãe e irmã, 2) pai, 3) RODRIGO e 4) S.

- A mãe não está empregada.

- O pai trabalha como manobrista de um restaurante.

Configuração familiar de Rozana

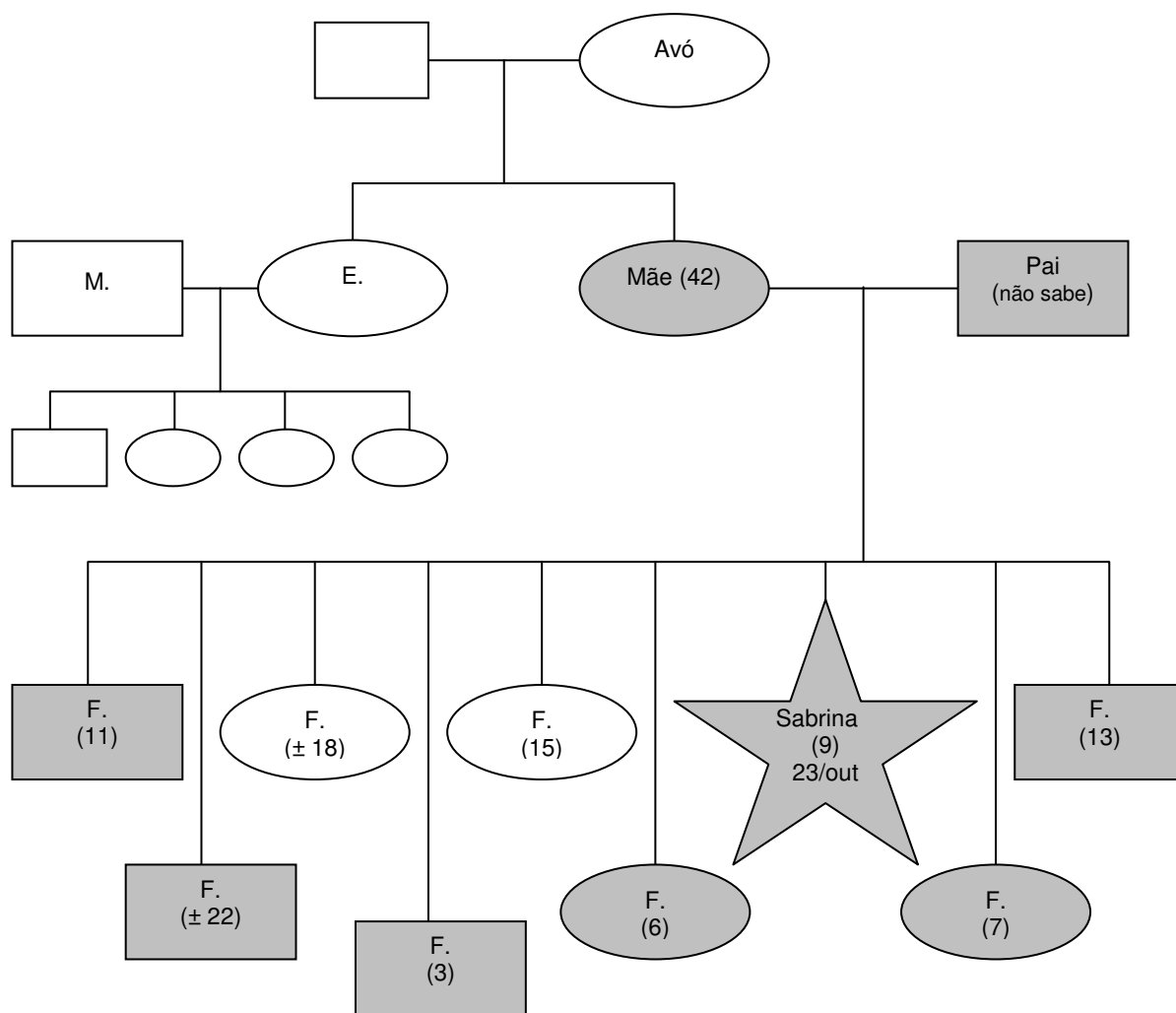


A casa de ROZANA tem 3 quartos: 1) mãe, 2) gurias e 3) irmão.

- A mãe trabalha como voluntária em uma instituição cujo objetivo é auxiliar famílias de pessoas que vivem com a doença da qual seu irmão sofre, conforme nota de rodapé 58 (p. 118).

- ROZANA não tem contato com o pai.

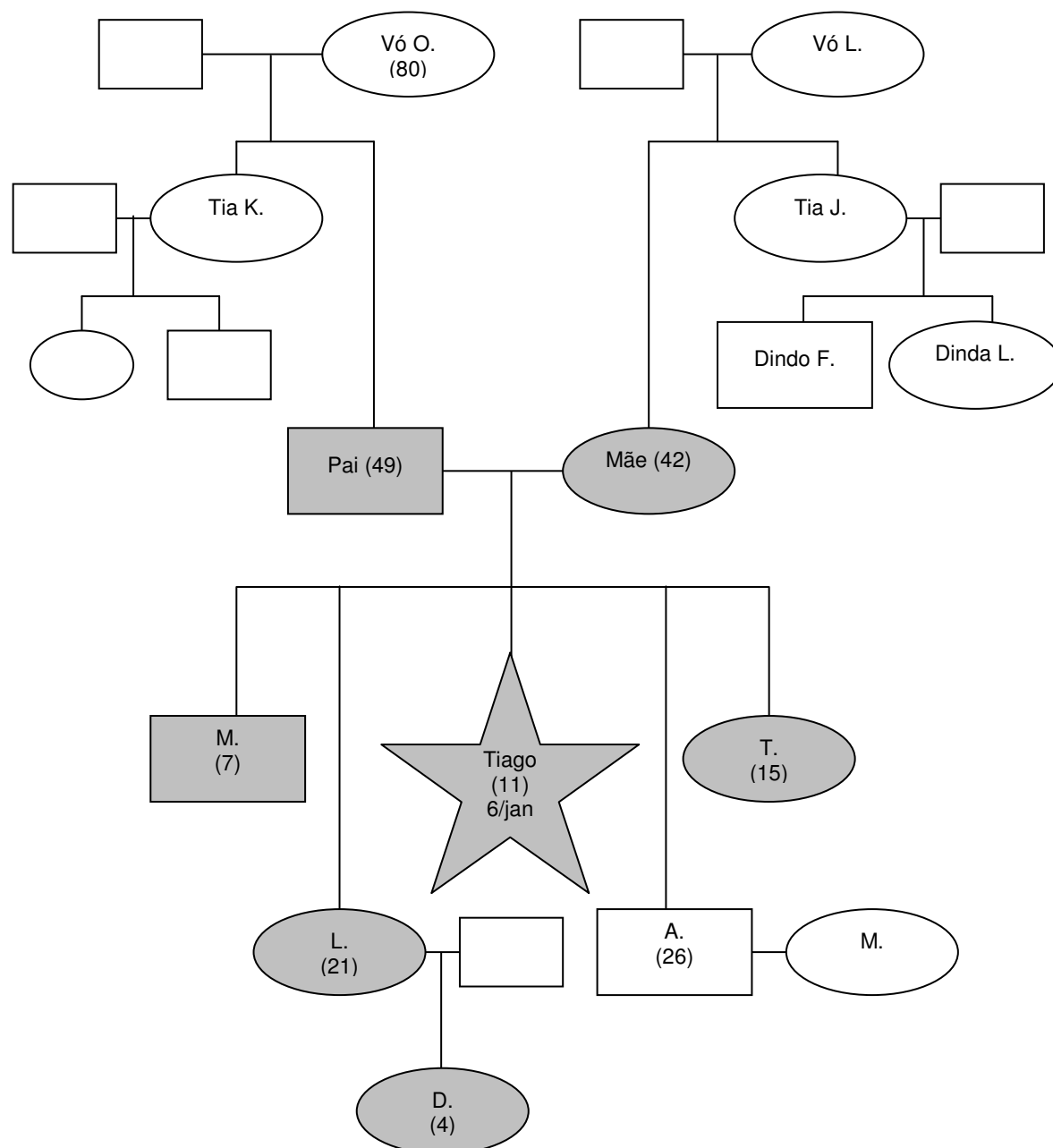
Configuração familiar de Sabrina



A casa de SABRINA tem 1 quarto: 1) casal, as meninas e o irmão de 3 anos. Os outros irmãos dormem na sala.

- A mãe e o pai trabalham com reciclagem de resíduos sólidos.

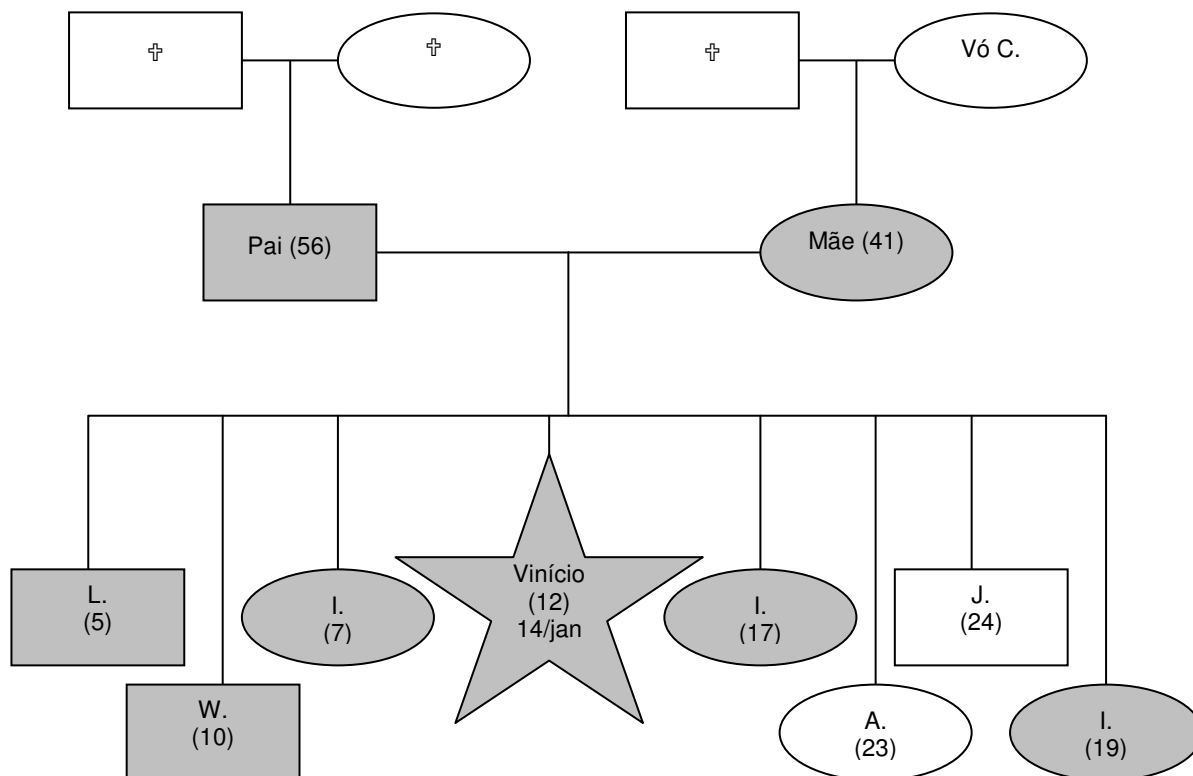
Configuração familiar de Tiago



A casa de TIAGO tem 3 quartos: 1) casal; 2) gurias e 3) gurus.

- A mãe trabalha como empregada doméstica.
- O pai trabalha como pedreiro.
- A irmã L. trabalha como caixa de um super-mercado.

Configuração familiar de Vinício



- A casa de VINICIO tem 4 quartos: 1) casal, 2) VINICIO e W., 3) As 2 irmãs maiores e 4) L. e I.
- A mãe não está empregada.
 - O pai trabalha como vigia de um prédio.

