

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

Caroline Stumpf Buaes

Sobre a construção de conhecimentos: uma experiência de educação financeira
com mulheres idosas em um contexto popular

Porto Alegre
2011

Caroline Stumpf Buaes

Sobre a construção de conhecimentos: uma experiência de educação financeira com mulheres idosas em um contexto popular

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

Orientador:
Prof. Dr. Johannes Doll

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2011

Caroline Stumpf Buaes

Sobre a construção de conhecimentos: uma experiência de educação financeira com mulheres idosas em um contexto popular

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

Aprovada em 27 maio. 2011.

Prof. Dr. Johannes Doll - Orientador

Profa. Dra. Darli Collares - UFRGS

Profa. Dra. Denise Maria Comerlato – UFRGS

Profa. Dra. Helena Doria Lucas de Oliveira - UFRGS

Profa. Dra. Marta Kohl de Oliveira - USP

AGRADECIMENTOS

O final do curso de Doutorado é o momento de agradecer as pessoas que fizeram parte do meu percurso. Com cada uma delas vivi diferentes relações e em cada uma encontrei uma fonte de suporte singular na continuidade dos meus estudos e da escrita desta tese. Desta forma, agradeço:

Às mulheres participantes desta pesquisa que amorosamente se dispuseram a participar do curso sobre o uso dinheiro e do crédito consignado e a partilhar comigo os seus saberes. A voz de vocês permanecerá em mim!

À Beatriz Rozenfeld por ter aceitado o convite de percorrer, como minha parceira, os caminhos desta pesquisa. Muito obrigada pela interlocução qualificada!

À colega Patrícia Lichtenfels por confiar no meu trabalho e me apresentar Centro de Extensão Universitária Vila Fátima da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) como um espaço para a realização deste estudo. Agradeço por ter acreditado que esta pesquisa faria diferença na vida das participantes e, desse modo, ter delicadamente me acolhido.

Ao Doutor José Francisco Bergamaschi, diretor do Centro de Extensão Universitária Vila Fátima PUCRS por ter aberto gentilmente as portas do Centro para a realização da pesquisa.

À equipe de profissionais e funcionários do Centro de Extensão Universitária Vila Fátima da PUCRS pelo acolhimento e pela disponibilidade em me auxiliar durante todas as etapas da pesquisa de campo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela qualidade do ensino oferecido no curso de Doutorado.

Ao meu orientador, Professor Doutor Johannes Doll, pelos desafios apresentados ao longo do curso de Doutorado. Sua ação de perturbação possibilitou a transgressão dos meus próprios limites. Muito obrigada!

À Professora Doutora Denise Maria Comerlato por aceitar o convite de integrar a banca examinadora desta tese, bem como por sua generosidade em partilhar comigo seus saberes no campo da educação popular na defesa do projeto. Agradeço por ter acreditado em mim e no meu trabalho e por ser uma interlocutora exigente, delicada e amorosa.

À Professora Doutora Maria Luiza Rheingantz Becker por sua participação na defesa do projeto quando qualificou a delimitação do objeto desta pesquisa com seus apontamentos reflexivos sobre as minhas escolhas teóricas.

À Professora Doutora Darli Collares por aceitar o convite para apreciar meu trabalho e pelo apoio quando ele se fez muito necessário.

À Professora Doutora Martha Kohl de Oliveira por aceitar o convite de integrar a banca da tese e vir de longe partilhar seus conhecimentos sobre aprendizagem de adultos neste momento especial da minha trajetória acadêmica.

À Professora Doutora Helena Doria Lucas de Oliveira por aceitar o convite de integrar a banca e contribuir com o esse trabalho trazendo para o diálogo um olhar da área da matemática.

Ao Professor Doutor Agostinho Both pelas contribuições na ocasião da defesa do projeto da tese.

Aos colegas que integraram o grupo de estudos da pesquisa “O idoso frente ao empréstimo consignado: implicações educacionais”, pelas trocas entre diferentes campos de conhecimento que suscitaram as primeiras ideias de desenvolvimento desta tese.

À querida Anne, minha companheira de curso de Doutorado, parceira em muitos eventos da minha vida e um exemplo de dedicação ao trabalho de pesquisa. Sou grata pela escuta paciente das minhas inquietações teóricas e pelos apontamentos nas nossas discussões sobre a delimitação do problema desta pesquisa e análise dos materiais empíricos produzidos.

Ao meu amigo Daniele por ajudar-me na formatação da tese e tornar o trabalho “mais leve” nos muitos sentidos que o termo sugere. Obrigada pelo carinho de sempre, em todas as horas e em todos os lugares!

Às amigas Josele, Luciana e Patrícia, por celebrarem comigo todas as minhas conquistas. Obrigada por fazerem do diálogo um momento de construção de inéditos viáveis!

Aos meus pais Jorge e Maria Helena, por acreditarem em mim e me apoiarem na realização dos meus sonhos. Agradeço pelo exemplo de cuidado com o outro e de dedicação ao exercício da docência.

À minha irmã Adriane por acompanhar o período da escrita da tese com telefonemas, me alegrar com o envio de fotos das meninas Luísa e Letícia e vibrar nos encontros familiares em que foi possível a minha presença.



Fotografia: Um bando de pássaros no entardecer em Nápoles. Arquivo da Pesquisadora.

*O diálogo é a possibilidade que disponho de,
abrindo-me ao pensar dos outros,
não fenecer no isolamento.*

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a construção de conhecimento em situação de interação em grupo a partir de uma intervenção educativa financeira realizada em um contexto popular da cidade de Porto Alegre capital do Rio Grande do Sul. Em 13 encontros foi realizado curso com sete mulheres idosas no qual abordamos o uso do dinheiro e do crédito consignado. As participantes, com idades entre 59 e 78 anos, têm de um a oito anos de escolarização e uma renda mensal - procedente de aposentadorias, pensões, benefícios sociais e trabalhos domésticos - que não ultrapassa o valor de dois salários mínimos. Esta pesquisa participante foi fundamentada em princípios da educação popular e da abordagem histórico-cultural. A partir de metodologia qualitativa, a principal estratégia de produção de materiais empíricos foi o registro de situações interativas entre as educadoras e as participantes do curso através de um gravador de voz e um diário de campo. O elemento de descrição de dados foi a interação verbal entre as participantes. Com o objetivo de descrever e explicar a apropriação de conhecimentos foram analisadas 65 interações do curso. As mulheres construíram estratégias de controle financeiro a partir da reflexão sobre as suas relações com o dinheiro, práticas de consumo e possibilidades financeiras. Além disso, evidenciaram que a compreensão das taxas dos empréstimos favorece a problematização das estratégias de *marketing* e da qualidade das informações dos produtos financeiros na sociedade contemporânea. Os resultados do estudo sinalizam que a construção coletiva de significados potencializa conexões conceituais que possibilitam a ampliação da leitura de mundo das pessoas. Apropriado de informações, de conceitos e de sentidos negociados coletivamente, o sujeito apodera-se de si, engendrando posturas mais reflexivas. Foi possível perceber algumas operações mentais que relacionaram imagem e conceito provocando o desenvolvimento de processos de pensamentos mais complexos como: a imaginação de situações de consumo, representações gráficas nas explicações e a criação de metáforas. A presença da oposição e da pergunta foram considerados elementos que desempenharam importante papel nos processos de coconstrução do pensamento e nas atitudes metacognitivas. Para as mulheres, a relação pedagógica propicia a aprendizagem quando fundada no diálogo e no respeito às diferenças existentes entre os interlocutores, de modo que cria espaços para a participação que acontece na reciprocidade e na colaboração.

Palavras-chave: Aprendizagem. Mulheres idosas. Educação popular. Abordagem histórico-cultural. Educação financeira.

ABSTRACT

This study investigates the construction of knowledge in a situation of group interaction through a financial educative intervention in a popular context in Porto Alegre, capital of the State of Rio Grande do Sul. During 13 meetings we took into effect a course with seven elderly women in which we discussed the usage of money and the “withholding credit”. The participants, between 59 and 78 years old, had been in school from one to eight years and a monthly income which comes from retirement, pensions, social benefits and housework, not higher than two minimum wages. This participative research was based on principles of the popular education and the historical-cultural approach. Based upon qualitative methodology the major strategy applied for production of empirical materials was the recording of interactive situations between educators and participants of the course on a voice recorder and also a filed diary. The element of data description was a verbal interaction among the participants. Sixty-five verbal interactions were analyzed with the aim of describing and explaining the appropriation of knowledge. The women have constructed financial control strategies based on reflection of their relation with money, consumption practices and financial possibilities. Besides, they have showed that understanding the loan fees favors raise questions about marketing strategies and the quality of information from financial products in the contemporary society. The results of the study point out that the collective construction of means empowers conceptual connections which allow the enlargement of people’s reading of the world. Endowed with information, concepts and collectively negotiated senses, the individual has the power of himself, producing a more flexible posture. It was possible to notice some mental operations that associated image and concept, fostering the development of more complex processes of thinking: the imagination of consumption situations, the graphic representations in the explanation and the creation of metaphors. The presence of opposition and questions were considered elements that performed an important role in the processes of co construction of thinking and in the metacognitive attitudes. For the women, the pedagogical relation contributes to the learning processes when based on dialogue and respect to the existent differences among the interlocutors, in order to create spaces to the participation that happens in the reciprocity and collaboration.

Key-words: Learning. Elderly Women. Popular education. Historical-cultural approach. Financial education.

SUMÁRIO

1 SOBRE O TEMA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA: apontamentos iniciais	10
2 RELAÇÕES ENTRE EXPANSÃO DO CONSUMO E EDUCAÇÃO FINANCEIRA: contextualizando a pesquisa com o público idoso de classes populares	15
2.1 OS IDOSOS DE CLASSES POPULARES COMO NOVOS CONSUMIDORES: um olhar sobre o crédito consignado	17
2.2 AÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CENÁRIO INTERNACIONAL	26
2.3 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL: algumas iniciativas	31
2.4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA: um campo sendo construído. Por quem? Com que intencionalidade?	37
3 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DE ADULTOS: alguns apontamentos	40
3.1 ASPECTOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE EM ARTICULAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VIGOTSKI: pontos de convergência	43
4 MÉTODO: a trajetória da pesquisa	61
4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA PARTICIPANTE	65
4.2 AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS USADAS NA PRODUÇÃO DOS MATERIAIS EMPÍRICOS: observações, entrevistas, intervenção educativa	71
4.2.1 O contexto da pesquisa: a Vila Fátima e as histórias das participantes do curso	75
4.2.2 O “Curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado”	87
4.2.2.1 Os encontros	89
4.3 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES DO CURSO	113
5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: uma história a ser contada ...	118
5.1 ESTRATÉGIAS DE CONTROLE FINANCEIRO	120
5.1.1 Estratégia de controle financeiro: analisar os gastos reconhecendo as possibilidades financeiras	121
5.1.2. Estratégia de controle financeiro: planejar o consumo como uma nova prática cultural	144
5.1.3. Estratégia de controle financeiro: guardar dinheiro	153
5.1.4 Estratégia de controle financeiro: pesquisar as melhores oportunidades de negócio	161
5.2 ANÁLISE CRÍTICA DOS MECANISMOS DO CRÉDITO E DA PUBLICIDADE	163

5.2.1. Sobre o crédito consignado	163
5.2.2 Sobre conceitos abstratos	173
5.2.3 Sobre as taxas: palavras, palavrinhas, palavronas	177
5.2.4 Sobre a publicidade	183
5.3 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PARA A REINVENÇÃO DE SI COMO “SER MAIS”	194
5.3.1 Olhar e não ver, ler e não compreender: percepções sobre o processo de aprender	199
5.3.2 Percepções sobre a relação de ensino-aprendizagem: o encontro entre as educadoras e as participantes	207
5.3.3 Novas posturas frente a estruturas de poder: “agora eu vou sentar na mesa do gerente”	216
6 NA EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO, O FUTURO POR REALIZAR-SE: ideias para continuar a história.....	222
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICES	246

1 SOBRE O TEMA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA: apontamentos iniciais

O problema de uma pesquisa é a vontade de se saber sobre aquilo que provoca, desacomoda, inquieta, instiga e interroga. Essa vontade de saber não tem um único ponto de partida, mas deriva do entrecruzamento de muitos elementos no processo de tornar-se pesquisador. Marcas autobiográficas, experiências profissionais e acadêmicas, necessidade de produzir conhecimento sobre determinado assunto são aspectos que constituem as escolhas pelos caminhos percorridos.

Minha trajetória profissional e acadêmica é marcada pela interface de três áreas: Psicologia, Educação e Gerontologia. Meus caminhos tomaram o rumo da educação depois de formar-me em Psicologia na Universidade de Passo Fundo e decidir cursar Licenciatura em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As primeiras experiências na licenciatura direcionaram minha escolha para o curso de Mestrado, ao final do qual experimentei a docência como professora substituta na Faculdade de Educação da UFRGS, na área de Didática Geral. Depois dessa experiência Psicologia e Educação passaram a constituir uma poderosa conexão de onde e para onde convergem meus investimentos de estudo e de trabalho. Ao longo deste percurso também realizei uma especialização em Gerontologia Social tendo em vista meu encantamento pelo trabalho com idosos.

Nesse sentido, meu interesse por estudar como adultos e idosos constroem conhecimentos em uma intervenção educativa está parcialmente explicitado. Falta mencionar o que moveu minha ação para discutir educação financeira em classes populares. É sobre esta motivação que, agora, tecerei algumas considerações

Meu trânsito pelo campo gerontológico suscita-me a preocupação com a vulnerabilidade do idoso em uma sociedade que super valoriza a produção, o consumo e onde a beleza do corpo é exaltada. É preciso pensar qual o lugar do sujeito que com o passar do tempo, inexoravelmente, se afasta desse ideal. Essa questão pode ser abordada da perspectiva da educação se nos propusermos a refletir sobre práticas que são realizadas nos grupos de socialização para idosos, comumente chamados grupos de “terceira idade”. Algumas inquietações vêm me acompanhando já há algum tempo: como nestes espaços os idosos podem apropriar-se de conhecimentos? Qual a finalidade das práticas desenvolvidas? Existe intencionalidade no sentido de querer ensinar e esperar que as pessoas

aprendam algo novo? Esses questionamentos podem ser entendidos como fios que se trançaram com outros interesses e, assim, foram constituindo a temática desta tese.

No ano de 2007, a convite do meu orientador, Prof. Dr. Johannes Doll, passei a integrar o grupo de estudos da pesquisa “O idoso frente ao empréstimo consignado: implicações educacionais”. Estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais das áreas da Psicologia, Pedagogia, Direito e Geografia, e um membro do Conselho Municipal do Idoso de Porto Alegre constituíam aquele grupo de pesquisadores unidos pelo interesse no envelhecimento, nas práticas de consumo, no fenômeno do superendividamento e na defesa e proteção do consumidor.

Realizamos um levantamento sobre as repercussões do crédito consignado na vida de 90 idosos - pouco escolarizados, cuja renda mensal média era de dois salários mínimos - que frequentavam grupos de convivência da Prefeitura de Porto Alegre. Os resultados indicaram que grande parte do grupo enfrentou certas dificuldades após o contrato do empréstimo, sendo que muitos cortaram gastos com necessidades básicas como a alimentação, outros cancelaram o plano de saúde, economizaram em remédios e atrasaram outros pagamentos (DOLL; BUAES, 2008). Passamos, então, a discutir, no grupo, quais seriam as possibilidades de ação em duas frentes principais: no campo jurídico e no campo educacional. A imagem do idoso consumidor, de classes populares, pouco escolarizado e tomador de crédito consignado está diretamente associada à questão da vulnerabilidade e à necessidade de empoderamento do sujeito diante das pressões da sociedade contemporânea. E foi essa articulação que me colocou em marcha para produzir esta tese de doutorado que versa sobre a construção de conhecimentos sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado por mulheres idosas em um contexto popular por meio de uma experiência de educação financeira.

Ao conversar com colegas sobre o tema da minha tese, tive um encontro daqueles “certos” na vida. Patrícia, médica e colega de doutorado, que trabalha em um Centro de Extensão Universitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) na Vila Fátima, em Porto Alegre, demonstrou interesse na problemática do consumo e do crédito consignado por observar os impactos dos empréstimos na vida dos idosos com os quais trabalha. Abriu-se, então, uma porta para a realização da pesquisa. A equipe de profissionais apreciou a proposta e o diretor do Centro mostrou-se favorável à realização do estudo no local.

Como realizo o curso de doutorado na UFRGS e a pesquisa empírica foi realizada em uma unidade da PUCRS, submeti o projeto de pesquisa a dois Comitês de Ética em Pesquisa¹. O processo levou alguns meses para ser encerrado e após ter o projeto aprovado fiz contato com a psicóloga Beatriz Rozenfeld, colega que havia participado de algumas reuniões da pesquisa anteriormente citada, convidando-a a participar desse estudo. Como exerceria as funções de pesquisadora e educadora de uma intervenção educativa, considerei que seria importante ter uma interlocutora nesse processo.

Após brevemente mencionar a construção do tema de pesquisa no contexto da minha trajetória acadêmica e profissional, cabe apontar alguns dados que justificam a importância de desenvolver práticas e reflexões sobre educação financeira para adultos e idosos em contextos populares. Inicialmente, temos que pensar no grande desafio que é planejar educação financeira para este público quando temos, segundo o IBGE (2000), 16% das pessoas com cinco anos ou mais de idade não é alfabetizada. Este dado é extremamente alto, pois equivale dizer que aproximadamente 24 milhões de brasileiros não possuem a apropriação da leitura e da escrita, uma das condições básicas para serem cidadãos participantes de uma sociedade letrada. Um dado diretamente relacionado ao objeto de estudo dessa tese é que o número de não-alfabetizados tende a se ampliar na medida em que a faixa etária aumenta. Os dados da relação tempo de escolarização e idade mostram que o grupo de 60 anos em diante encontra-se preponderantemente na faixa de "sem escolaridade" ou menos de um ano de estudo, isto é, não concluíram nenhuma série ou nível. Desse modo, temos o seguinte panorama da população brasileira de 60 a 69 anos: 29, 5% é considerada sem instrução; 25,3% de um a três anos de escolaridade e 27% de quatro a sete anos de escolaridade (IBGE, 2000).

Ao mesmo tempo em que se observa que o grupo de idosos é aquele que apresenta menor grau de instrução, também se percebe uma grande procura por parte desse segmento por oportunidades de educação formal, como a alfabetização de adultos. As pessoas com 50 anos ou mais representam 22% da população que frequenta esses espaços, sendo precedida pela população com idade entre 40 e 49 anos (41%), o que leva a pensar que 43% do total de alunos é formado por adultos maduros e idosos (IBGE, 2000). Esses dados reforçam a Educação de Jovens e

¹ Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (protocolo de pesquisa 09/04757) e Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS que forneceu uma carta de aprovação a partir da avaliação do CEP da PUCRS.

Adultos como um importante espaço para se construir práticas de educação financeira.

Tendo em vista este cenário brasileiro, é preciso que as estratégias didáticas utilizadas nas ações pedagógicas possibilitem a participação nas atividades de sujeitos que tenham este perfil, não fazendo da condição de exclusão da escola uma impossibilidade, visto que, como bem pontuam Freire e Macedo (1990 a), ser analfabeto não elimina o bom senso para escolher o que é melhor para si. Desse modo, as práticas devem ser baseadas na oralidade. Com isso não estou afirmando que a realização de atividades que envolvam o registro escrito sejam dispensadas.

Deste modo, é de suma importância que as intervenções educativas tenham na sua base constitutiva a relação dialógica que garanta a convergência de diferentes olhares como um encontro de olhares de possibilidades. Assim, apresento o problema de pesquisa que orientou este estudo: Como adultos e idosos constroem conhecimentos em situação de interação em grupo?

Diante do exposto, cabe a explicitação do problema de pesquisa através da exposição do objetivo geral da investigação: descrever e analisar como adultos e idosos constroem conhecimentos em situação de interação em grupo. Minha ação na busca de possíveis respostas foi orientada por dois objetivos específicos: analisar a relação entre processos e conteúdos de conhecimento na interação das participantes e explicar a construção e a modificação de conceitos no processo de pensar coletivo.

A concepção de que o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito em interação com outras pessoas e com o meio em que vive é a base que sustenta este estudo e da qual derivaram os demais argumentos formulados. Conseqüentemente, o conhecimento individual tem sempre uma dimensão social. Desse modo é importante anunciar que a perspectiva teórica que fundamenta esta tese é a interação entre dois autores que partilham deste ponto de vista: Paulo Freire e Lev Vigotski.

Um olhar sobre a obra de um autor sempre é um entre tantas possibilidades. Portanto, vale sublinhar que minha intenção não foi dar conta das teorias de Freire e Vigotski, mas procurei destacar alguns princípios que me ajudaram a construir respostas para a minha pergunta de pesquisa a partir da articulação de ideias da educação popular e da abordagem histórico-cultural. A beleza do legado destes dois autores está justamente no caráter aberto de suas obras para novas reinvenções.

Nesse sentido também dialogaremos com pesquisadores contemporâneos que têm se dedicado ao trabalho de ampliação dessas abordagens.

Diante da exposição do problema e da justificativa para o seu desenvolvimento, explico brevemente a organização textual da presente tese. O primeiro capítulo contextualiza a pesquisa com idosos de classes populares apontando para a relação entre expansão do consumo e a demanda de educação financeira. Desse modo, são apresentadas algumas iniciativas no contexto brasileiro e internacional problematizando a constituição do campo da educação financeira. O segundo capítulo versa sobre aprendizagem de adultos no panorama da educação popular e na abordagem histórico-cultural. Nessa seção do texto também explico pontos de articulação entre as duas perspectivas teóricas.

O capítulo três apresenta os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa caracterizada como participante, bem como explicita os procedimentos de produção dos materiais empíricos por meio da realização de uma intervenção educativa financeira com sete mulheres idosas sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. A discussão dos resultados é realizada no capítulo seguinte composto por três unidades de análise que descrevem e explicam a construção de conhecimento nas interações entre as participantes da intervenção educativa. E, por fim, nas considerações finais retomo os principais aspectos abordados na pesquisa, apontando as contribuições decorrentes deste estudo para a reflexão sobre a aprendizagem de adultos e idosos pouco escolarizados bem como para o desenvolvimento de educação financeira para este público.

2 RELAÇÕES ENTRE EXPANSÃO DO CONSUMO E EDUCAÇÃO FINANCEIRA: contextualizando a pesquisa com o público idoso de classes populares

Vivemos em uma sociedade na qual consumir é um imperativo que interpela, com cada vez mais intensidade, os sujeitos a buscarem a satisfação de desejos produzidos em um determinado contexto social e cultural. É justamente a perspectiva da promessa de satisfação de desejos que move a economia das sociedades contemporâneas. Se a sociedade industrial moderna valorizava o homem por sua capacidade de produção, a sociedade contemporânea o valoriza por sua capacidade de consumir. Essa perspectiva produziu transformações no modo como o sujeito percebe seus desejos, usa o dinheiro e vive suas relações sociais.

Ao longo dos séculos XIX e XX podemos observar um “movimento de afastamento em relação à visão das mercadorias como meras utilidades dotadas de valor de uso e valor de troca, que poderiam ser associadas a algum sistema fixo de necessidades humanas” (FEATHERSTONE, 1995, p. 11). A economia passa, então, a operar fundada na ordem do desejo e da obtenção do prazer.

Nesse sentido, com base em Featherstone (1995) é possível identificar pelo menos duas forças que vêm produzindo concepções sobre a relação entre consumo e cultura: o discurso econômico que veicula a ideia de que a cultura de consumo tem como premissa a expansão da produção capitalista de mercadorias e a manutenção da economia e o discurso sócio-cultural que produz uma visão mais crítica dos mecanismos sociais que interpelam os sujeitos a consumir, enfatizando a mídia e a publicidade como instâncias que produzem sonhos e desejos celebrados no imaginário cultural consumista.

Para Baudrillard (2007), nenhuma necessidade emerge espontaneamente, mas é produzida como elemento de sistema. Desse modo, o consumo deriva da história do sistema industrial que produz: a máquina/força produtiva; o capital/força de trabalho racionalizada; a força de trabalho assalariado e, assim, constrói os sistemas de necessidades. Este último, por sua vez, produz efeitos no controle das forças produtivas e dos processos de produção (BAUDRILLARD, 2007). E, por isso, pode-se dizer que as necessidades/desejos mantêm em pé a economia contemporânea, pois o consumo constitui a sequência lógica e necessária da produção.

Na contemporaneidade, a depreciação e a desvalorização dos produtos, logo após terem sido alçados ao universo dos desejos do consumidor e a constante

suscitação de novos desejos, produzem a permanente insatisfação do sujeito (BAUMAN, 2007). Nunca se está satisfeito com o estilo de vida que se tem. Assim, mantém-se a perpétua busca por satisfação que deve vir do meio de “bens” adquiríveis. Sob essa ótica, pode-se dizer, baseando-se nas ideias de Baudrillard (2007), que todo o discurso sobre as necessidades combina com a ideia da inclinação natural do indivíduo para a felicidade. Contudo, a noção de felicidade não é compreendida como uma fruição interior que poderia ser manifestada aos olhos dos outros e de nós mesmos sem necessidade de provas. Pelo contrário, o bem-estar deve ser mensurado por objetos e signos que sirvam como “atestados” visíveis de felicidade.

Conforme Guattari; Rolnik (1996),

[...] tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística [configuram-se como] sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (p. 27).

Desse modo, a incitação de práticas de consumo dá-se pela constante sensação vivida pelo sujeito de estar defasado em relação à atualidade das próprias experiências.

Portanto, o consumismo, no cenário social e econômico atual, não está atrelado à satisfação de necessidades básicas, mas é governado pela ordem do desejo. A sociedade do consumo para existir precisa da produção dos objetos, mas, sobretudo, necessita da destruição deles para manter-se estruturada. Nesse contexto, valores de duração e de permanência foram substituídos pela ostentação da qualidade do que é transitório e novo (BAUMAN, 2007). Dessa maneira, consumir para satisfazer necessidades e criar desejos pode ser pensada como uma prática que sinaliza uma forma de adaptação do sujeito ao meio social na contemporaneidade e uma garantia de manutenção do equilíbrio econômico.

Uma constatação da força do processo de subjetivação pela sociedade consumista encontra-se no fato de que existem cada vez mais pessoas que consomem além das suas condições financeiras. Assim, numerosos consumidores estão constantemente se endividando para consumir produtos e serviços, sejam eles essenciais ou não. Hoje, em nossa sociedade, não se adquire a prazo apenas bens de maior valor. Pelo contrário, alimentos, remédios, roupas – os ditos bens não-

duráveis - são comprados em muitas prestações, aumentando as possibilidades do endividamento demasiado.

Dentre os produtos e serviços do mercado financeiro que mais facilmente são acessados pela população encontram-se os cartões de crédito e as diferentes linhas de crédito que podem ser solicitadas às inúmeras instituições bancárias ou empresas financeiras. Percebemos, assim, um deslocamento dos usos de um crédito dito produtivo para aquisição de bens duráveis – por exemplo, como um terreno ou uma casa – para aquisição de bens de consumo.

Facilmente, hoje, é possível atender aos apelos de uma publicidade invasiva e hipotecar o futuro ao contratar um empréstimo. Muitas vezes, não se compromete apenas o futuro, mas também o presente quando, para pagar a prestação de um crédito, o sujeito se vê obrigado a cortar despesas gastas com as necessidades básicas para a sobrevivência como alimentação e medicação. Assim, cria-se um “ciclo”, pois para continuar sobrevivendo – alimentando-se ou medicando-se - acaba lançando mão de um novo crédito para aquisição desses bens.

Este fenômeno “cíclico” acaba, muitas vezes, produzindo o superendividamento - temporário ou de longo prazo - definido por Marques (2006) como “a impossibilidade do consumidor pessoa física, leigo e de boa-fé, pagar a totalidade de as suas dívidas atuais e futuras de consumo” (p. 256). Esta situação, conseqüente do abuso de crédito e consumo demasiado, práticas cada vez mais características da sociedade contemporânea, atinge todos os grupos sociais. Contudo há características de práticas de consumo associadas à condição de classes que constituem diferenças no comportamento do consumidor.

Em razão da vontade de consumir e da facilidade de obter créditos, muitas vezes, a pessoa pode não perceber suas limitações financeiras. No Brasil, os bancos não apenas oferecem créditos especiais como tentam convencer as pessoas a contratar empréstimos mesmo que não tenham necessidade. Nesse sentido, um grupo que recebe atenção especial dos bancos são os idosos de classes populares tendo em vista a melhora de sua condição financeira provocada especialmente pelo aumento dos benefícios sociais nas últimas décadas.

2.1 OS IDOSOS DE CLASSES POPULARES COMO NOVOS CONSUMIDORES: um olhar sobre o crédito consignado

A necessidade de aumento da produção e o *marketing* invasivo não se interessam por padronizar os bens de consumo, mas em diferenciá-los em vários segmentos de mercado. A estratégia utilizada é a produção de bens específicos para cada público, assim se cria para o consumidor maiores possibilidades e “liberdade” de escolha. No contexto brasileiro, observam-se, atualmente, dois fenômenos associados à “descoberta” de novos consumidores, quais sejam: a ascensão das classes populares para a camada média e o aumento do poder de consumo de idosos. Essa transformação anima a economia e desperta o interesse para o surgimento de negócios voltados a atender as demandas de diversos segmentos. Nesse sentido, podemos dizer que, por sua condição de idade e de classe social, os idosos dos grupos populares estão sendo vistos no Brasil como novos consumidores.

A ascensão das classes populares para a classe média no contexto brasileiro foi provocada principalmente pela maior formalização do trabalho por parte das empresas contratantes, o aumento do salário mínimo, os programas assistenciais promovidos pelo governo, como o Bolsa Família, e o acesso a crédito abundante. No levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2007), observa-se que entre 2001 e 2007, 13,8 milhões de pessoas subiram de faixa social, sendo a maioria originária da base da pirâmide.

Um ponto importante a ser considerado é o grande intervalo de renda existente dentro das classes, o que torna difícil a sua conceitualização. Alguns pesquisadores usam como critério apenas a renda. Outros levam em conta fatores como patrimônio, ocupação ou nível de escolaridade. Segundo Aragão (2008), outro aspecto que complexifica a denominação das classes sociais é o fato de que, num país de dimensões e características regionais diversificadas como é o Brasil, o fator “renda” não delimita claramente a condição econômica familiar. Aquilo que se pode fazer com um salário de mil reais no nordeste brasileiro não garante a mesma condição de vida a quem recebe essa mesma quantia no cenário de estados mais desenvolvidos, como os da região sudeste do país. Nesse sentido, “o poder de compra varia profundamente entre as regiões, de forma que o mesmo salário resulta em inserções diferenciadas” (ARAGÃO, 2008, s/p).

Segundo uma pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), nos últimos seis anos cerca de 20 milhões de brasileiros deslocaram-se da base para o miolo da pirâmide social, sendo que, pela primeira vez na história, a classe média passa a ser maioria no Brasil. São hoje 52% da população (eram 44% em 2002) –

ou 100 milhões de brasileiros. Os autores do estudo estabeleceram algumas faixas de renda para produzir uma categorização do universo brasileiro. Assim, podemos observar que a classe C (renda entre R\$ 1 065 e R\$ 4 591) – também chamada de classe média por outros estudiosos - é hoje o estrato social mais numeroso do país. A classe D (renda entre R\$ 768 e R\$ 1 064) aumentou sua representatividade de 12,5 % em 2002 para 14% em 2010, já a classe E (renda abaixo de R\$ 768) teve sua fatia diminuída consideravelmente de 30,5% em 2002 para 18,5 % da população em 2010 (FRIEDLANDER et al, 2010).

Em relação ao volume de créditos no Brasil, conforme os resultados do estudo Observador 2008 - desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas Ipsos, sob encomenda da financeira Cetelem, pertencente ao banco francês BNP Paribas, em 2001 o total de crédito disponível na economia brasileira representava 22% do PIB - produto interno bruto. Em 2007, o porcentual chegou a 35% e, de acordo com projeções do Banco Central, no fim do ano de 2008 ele deveria atingir 40% (DUAILIBI; BORSATO, 2008). Destaca-se que esse avanço beneficiou diretamente as classes populares, para as quais os créditos eram de difícil acesso. Estas estão configurando-se como nichos de consumidores em potencial e provocando uma verdadeira “corrida” entre as empresas (SIQUEIRA, 2008) cada vez mais atentas ao desenvolvimento de produtos específicos para as classes C e D (FRIEDLANDER et al, 2010).

Portanto, a expansão do consumo se dá tanto nas classes mais abastadas quanto nas classes populares. O poder de consumo aumentou e os trabalhadores e aposentados mais pobres passaram a adquirir produtos que anteriormente só poderiam ser adquiridos pelas classes mais altas. Conforme aponta Castilhos (2007), apesar de haver fortes evidências de que a relação entre classe social e consumo é bastante estreita, não é possível afirmar que a primeira seja a causa da segunda. Na medida em que os bens de consumo passaram a ter acesso cada vez mais universalizado ao longo da hierarquia social, as diferenças entre as classes, embora continuem existindo, parecem tornar-se cada vez mais sutis na contemporaneidade.

Castilhos (2007) sinaliza a pouca produção acadêmica sobre o comportamento do consumidor de baixa renda no Brasil, motivo que o levou a produzir uma pesquisa em uma comunidade na periferia de Porto Alegre caracterizada como uma “etnografia de consumo sobre os pobres urbanos” (p. 86). Desse modo, seu objetivo foi verificar como os produtos e práticas cotidianas de

consumo inserem-se nas relações dos sujeitos de classes populares com eles mesmos, com suas famílias, com seu bairro, com a cidade e com a sociedade de consumo de maneira mais ampla.

A partir dos resultados do estudo, o autor problematiza que o consumo não funciona como redentor das desigualdades sociais nem como motor de uma suposta mobilidade social, mas sim como um poderoso mecanismo de diferenciação intraclasses. Ou seja, é pela posse de bens – pelo consumo - que os sujeitos distinguem-se uns dos outros e não pelo trabalho. Nesse sentido, Castilhos (2007) aponta que os participantes da pesquisa não parecem estar engajados em projeto de busca de valores de classe média ou práticas de consumo que pudessem lhes conferir algum tipo de distinção. Ao contrário, suas escolhas parecem feitas em torno de um projeto de evolução material pessoal familiar que é elaborado sobre prioridades reproduzidas dentro da sua própria cultura. Contudo, essa cultura, apesar de possuir crenças e valores próprios não é estática e se encontra em constante mutação sendo permeável às influências da sociedade de consumo mais ampla.

Outro fenômeno que também vem se configurando nos últimos anos é o aumento do poder de consumo de idosos. Observa-se que no Brasil até o início da década de 1990, a imagem social dos idosos foi relacionada à pobreza, o que significa que as pessoas idosas tinham pouca importância no cenário do mercado de consumo e não eram consideradas um público alvo para as áreas de *marketing* e publicidade. Essa situação sofreu mudanças a partir desse período, especialmente em razão do aumento dos benefícios sociais. Por exemplo, em 1983, 19.1% dos idosos brasileiros não tinham nenhuma renda. Esse nível diminuiu para menos de 12% em 2003 (CAMARANO, 2006). As pensões e aposentadorias constituem uma fonte importante de rendimentos dos idosos cuja situação financeira não é tão ruim se comparada com a população em geral. Muitos idosos são capazes de adquirir sua própria casa ou apartamento ao longo de suas vidas. Nesse sentido, o rendimento regular dos idosos torna-se especialmente importante em um mercado de trabalho precário e instável, marcado pela dificuldade de acesso, pelo trabalho informal e pelas altas taxas de desemprego das gerações mais jovens (DOLL, 2009).

A população de idosos representa um contingente de quase 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais de idade (8,6% da população brasileira). O Censo de 2000 mostrou que 62.4 % de idosos eram considerados responsáveis pela família e que 20% do total de lares brasileiros têm uma pessoa idosa como o principal arrimo

de família. Os idosos responsáveis pelos domicílios tinham, em média, 69 anos de idade, de três a quatro anos de estudo e rendimentos médios de até dois salários mínimos (IBGE, 2000). Dessa forma, o rápido aumento do número de pessoas idosas e, conseqüentemente, de beneficiários de aposentadorias e de pensões tornaram este grupo etário um alvo novo e interessante para a economia e, especialmente, para o mercado de crédito visto a sua relativamente baixa, porém, estável renda (DOLL, 2009).

É neste cenário, que em 2003, no Brasil, foi criada uma modalidade de crédito para as pessoas que recebem aposentadoria através do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). O crédito consignado criado por meio da medida provisória 130/2003 e regulamentada em 2004, para aposentados e pensionistas, alcançou uma adesão impressionante entre os idosos. Trata-se da consignação de descontos para pagamentos de empréstimos e cartão de crédito, contraídos nos benefícios da Previdência Social com taxas de juros reduzidas em relação às praticadas no mercado (INSS, 2008). As regras principais são a limitação do número de prestações do crédito (até 60 meses) e os pagamentos mensais, que não podem exceder 20% do lucro líquido do benefício.

Segundo Doll (2009), espera-se que instituições de crédito ofereçam as taxas de juro mais baixas por causa do risco mínimo que correm considerando que o reembolso é deduzido das aposentadorias e pensões e passado diretamente do INSS para a instituição de crédito. Dessa forma, os únicos riscos possíveis para as instituições de crédito são a morte do tomador de crédito ou as fraudes. Desde a sua criação, houve problemas com a regulamentação do crédito consignado, o que levou a mudanças constantes das normas reguladoras, que não cessaram até hoje.

Em 2004 não havia limites para o valor financiado, contudo, hoje, o valor máximo da renda a ser comprometida não pode ultrapassar 30% do valor da aposentadoria ou pensão recebida pelo beneficiário e o número máximo de parcelas é de 60 meses. Em 2008 a percentagem debitada do benefício poderia ser dividida da seguinte forma: 20% da renda para empréstimos consignados e 10% exclusivamente para o cartão de crédito (BRASIL, 2008). Nos primeiros sete meses de criação do crédito consignado, foram feitos 6,8 milhões de contratos com um volume de 11,5 bilhões de reais e até dezembro de 2007 foram 23,6 milhões de contratos. Em torno de um terço de todos os aposentados e pensionistas, portanto, fez pelo menos um contrato, a maioria vários (INSS, 2008).

Mas o Conselho Nacional da Previdência Social (CNPS), por meio da Resolução 1.305 de 10 de março de 2009, resolveu recomendar ao INSS a ampliação da margem de comprometimento da renda líquida, retomando o formato que estava em vigor até maio de 2008 (momento em que o crédito consignado foi limitado a 20%, sendo opcional a utilização de 10% para operações com cartão de crédito) para 30% do valor do benefício do segurado, tornando facultativa a constituição de Reserva de Margem Consignável (RMC) de 10% do valor mensal do benefício para ser utilizada exclusivamente para operações realizadas por meio de cartão de crédito (CNPS, 2010).

Uma consequência do aumento da margem consignável para 30% foi o crescimento da procura do empréstimo consignado no ano de 2009. Conforme o INSS (2009), em dezembro de 2009 as operações de crédito consignado realizadas pelos aposentados e pensionistas somaram R\$ 1,85 bilhão. O valor representou 122,7% acima do verificado no mesmo mês em 2008. Foram registradas 674,9 mil operações, quantidade 74,7% superior à de novembro de 2008. De janeiro a dezembro de 2009, os contratos de consignado alcançaram R\$ 22,3 bilhões, 152,3% acima do registrado no mesmo período de 2008. A quantidade acumulada de operações foi de 9,4 milhões, 55,6% superior ao total realizado em todo o ano de 2008.

Destaca-se que a maioria dos contratos de empréstimo pessoal, 75%, foi parcelada de 49 a 60 meses. Dos 652,6 mil empréstimos concedidos em dezembro, 508 mil foram divididos dessa forma. Quanto à idade dos tomadores dos empréstimos, do total de operações, 36% foram contratadas por segurados na faixa de 60 a 69 anos e 24 % das operações foram assumidas por aposentados e pensionistas na faixa de 70 a 79 anos (INSS, 2009).

Estes dados nos mostram que tomadores de empréstimo têm a tendência de escolherem formas de empréstimo divididos em um maior número de parcelas o que significa que o benefício será menor por um bom tempo, podendo alcançar o limite de até cinco anos. O problema é que muitos idosos são surpreendidos com a redução, sendo que a maioria deles não tem uma ideia muito precisa sobre o crédito e as suas especificações (DOLL; BUAES, 2008).

Conforme estudos dos orçamentos domésticos realizados no período de 2008-2009, cerca de 75% das famílias brasileiras referem dificuldades de pagar as despesas com os rendimentos mensais (IBGE, 2011). Esses dados mostram que os rendimentos das famílias não são suficientes para chegar ao fim do mês. Nas

famílias com rendimento mensal até R\$ 830,00, 88% delas referenciaram algum grau de dificuldade, sendo que 31,1% delas referiram muita dificuldade. Portanto, é importante ressaltar, que nesse contexto, as pensões de baixa renda, em muitos casos, não são suficientes para pagar as necessidades básicas, especialmente quando as pessoas precisam de dinheiro extra devido a uma despesa excepcional. Então, se as pessoas não conseguem pagar as necessidades básicas com seus rendimentos regulares, seria ainda pior no caso do rendimento estar reduzido em razão do empréstimo consignado. O crédito, nesse sentido, é um evento perturbador do orçamento, que pode provocar desastres na economia pessoal, comprometendo as condições de vida das pessoas.

De acordo com Doll; Buaes (2008), existem algumas razões pelas quais os idosos brasileiros de baixa renda utilizam o crédito: fazê-lo para outros membros da família, para melhoria da casa e ainda pagar outras dívidas. Investir na melhoria da habitação, em melhores condições de vida, é uma maneira saudável de lidar com o crédito. No entanto, há também outras razões para usar o crédito que podem criar situações problemáticas. Um exemplo pode ser a geração de dependência dos idosos quando este toma um crédito para outras pessoas.

Temos que considerar que o crédito, por um lado pode promover a inclusão das pessoas idosas no mercado de consumo, mas por outro, também abriu uma possibilidade de exploração das mesmas por parte dos seus próprios familiares e também das instituições financeiras. Estas não oferecem apenas um produto financeiro, mas procuram convencer os idosos com publicidade agressiva e estratégias de *marketing* questionáveis a fazer um crédito sem que tenham uma noção clara do que significa o impacto do crédito para as suas aposentadorias e pensões nos próximos anos (DOLL; BUAES, 2008).

Nesse sentido, podemos perguntar pelos mecanismos de proteção e defesa do consumidor na contemporaneidade. Então, cabe destacar que a proteção jurídica ao consumidor surgiu e desenvolveu-se para atender às profundas transformações socioeconômicas do século XX. De tal modo, conforme Cezar (2007), tem-se, de um lado, os fornecedores com forte poder econômico e, do outro, os consumidores vulneráveis, agindo para suprir suas necessidades. O Estado passou, então, a intervir nas relações de consumo, sobretudo através da interferência legislativa, resguardando impositivamente determinados interesses da parte mais fraca, o consumidor. Conferiu-se, assim, um equilíbrio jurídico às relações de consumo. Desse modo, vem ganhando cada vez mais importância a criação de tutelas

específicas para equilibrar as relações contratuais e para dar meios às pessoas em situação de superendividamento de fazer face as suas dificuldades.

No Brasil aplica-se o Código de Defesa do Consumidor – Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 - como norma geral das relações de consumo. Em meio aos aspectos da legislação que protegem o consumidor, alguns têm relação direta com a problemática dos contratos de crédito consignado. Dentre eles podemos citar os dispositivos que tratam do comportamento abusivo. Este é o caso do art. 4º.,VI, que prevê a repressão aos abusos praticados no mercado de consumo, os quais possam causar prejuízos aos consumidores; o mesmo se diga do art.6º., IV, em que o legislador determina que é direito básico do consumidor sua proteção “contra publicidade enganosa e abusiva, métodos comerciais coercitivos ou desleais, bem como contra práticas e cláusulas abusivas ou impostas no fornecimento de produtos e serviços”.

Cezar (2007) enfatiza a preocupação do Código de Defesa do Consumidor em relação à clareza das informações que são de direito do consumidor. O art. 31 exige que:

A oferta e apresentação de produtos ou serviços devem assegurar informações corretas, claras, precisas, ostensivas e em língua portuguesa sobre suas características, qualidades, quantidade, composição, preço, garantia, prazos de validade e origem, entre outros dados, bem como sobre os riscos que apresentam à saúde e segurança dos consumidores.

Corroborando essa perspectiva, o art. 46, por sua vez, determina que:

Os contratos que regulam as relações de consumo não obrigarão os consumidores, se não lhes for dada a oportunidade de tomar conhecimento prévio de seu conteúdo, ou se os respectivos instrumentos forem redigidos de modo a dificultar a compreensão de seu sentido e alcance.

Os dispositivos legais exigem do fornecedor de crédito o dever de não atuar abusivamente. Ou seja, quem oferece ou concede crédito deve fazê-lo sempre de maneira responsável. Nesse sentido, torna-se imprescindível para o cumprimento adequado da lei que as informações sejam compreendidas pelo consumidor para que este obtenha os dados necessários para a sua tomada de decisão “de forma consciente, e assim, minimizando os riscos de danos e de frustrações de expectativas” (CARPENA ; CAVALLAZZI, 2006, p. 335).

Deste modo, segundo Costa (2006), o fornecedor deve aconselhar o consumidor, informando-o sobre os riscos da operação do crédito, revelando os possíveis problemas que poderão surgir e sugerindo soluções adequadas. As

informações devem ser adaptadas às necessidades do consumidor, não podendo o fornecedor de crédito aproveitar-se de condições de fragilidade, como por exemplo, poucos anos de escolarização. Nesse sentido destaco que as informações fornecidas ao consumidor comumente são veiculadas a partir de um “modelo escolarizado”, ou seja, muitas vezes utilizam-se conceitos e formas de organização dos conteúdos, como tabelas, que não fazem parte do universo cultural dos adultos pouco escolarizados. Portanto, sinalizo que este fator torna os sujeitos pertencentes a estes grupos sociais mais vulneráveis nas relações de consumo.

O crédito é uma mercadoria demasiadamente promovida no Brasil, país onde se conseguiu a façanha de transformar aposentadorias e pensões em objetos confiscáveis pelos mecanismos do crédito consignado (LOPES, 2006). No contexto brasileiro, anuncia-se crédito abusivamente na televisão, nos bancos, nas lojas e nas ruas. Tendo em vista esta situação, é imprescindível produzir mecanismos de prevenção do aniquilamento econômico do consumidor e da exclusão social daqueles que não têm condições de pagar suas dívidas.

Não se trata de condenar a contratação de empréstimos, mas de criar mecanismos que ofereçam ao consumidor a possibilidade de se posicionar frente ao crédito e à publicidade. Cezar (2007) afirma que ele precisa ser informado sobre os riscos dos contratos e ser respeitado no seu tempo para formar uma vontade racional e realizar um planejamento financeiro antes de contrair empréstimos ao invés de ser coagido a agir por impulsos. Mais do que isto, é de suma relevância que o consumidor compreenda os mecanismos complexos do mercado financeiro para fazer suas escolhas.

Frente à problemática do crédito consignado apresentada, levanta-se a seguinte pergunta: O que fazer? Defendo que ações podem derivar especialmente de duas áreas específicas: jurídica e educacional. Além de proteções legais, entendo que a prevenção do endividamento excessivo deve estar fundamentada em intervenções educacionais que informem sobre as ferramentas do consumo contemporâneo e desencadeiem reflexões sobre as relações de consumo que fundamentam as nossas tomadas de decisão. Nesse sentido, podemos considerar que as ações educativas voltadas para a abordagem do consumo constituem importantes artefatos para a proteção dos sujeitos – de diferentes segmentos etários e classes sociais - na sociedade contemporânea.

2.2 AÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Na contemporaneidade, tendo em vista as relações vividas em uma sociedade que dita o consumo, a educação financeira vem tornando-se uma preocupação crescente em diversos países, gerando desenvolvimento de ações e um aprofundamento nos estudos sobre o tema. Savoia, Saito, Santana (2007) referem três forças que produziram mudanças nas relações econômicas e sociopolíticas mundiais: a globalização, o desenvolvimento tecnológico e as alterações regulatórias e institucionais de caráter neoliberal. Isso levou países desenvolvidos a reduzirem o fim e o dispêndio de seus programas de seguridade social, revendo o papel do governo no provimento de serviços, de bens e na proteção aos indivíduos.

Essas modificações passam a exigir do indivíduo uma postura mais ativa na gestão das finanças pessoais e, logo, uma necessidade de maior capacitação financeira. Em muitos países vem se percebendo a dificuldade das famílias organizarem suas finanças, sendo cada vez mais comuns serviços de aconselhamento financeiro para ajudá-las. Apesar de ter rendimentos suficientes, muitas delas apresentam dificuldade em gerir a economia doméstica e fazer face às despesas cotidianas.

No final do século XX, forças combinadas do processo global de integração econômica e crises financeiras impulsionaram a reestruturação de empresas financeiras e reformas na regulação dos mercados de serviços financeiros. Uma semelhança marcante em vários países é a emergência de novas recomendações de governos nacionais para educar os consumidores. Então, conforme Williams² (2007), começaram a ser promovidas ações, em muitos contextos nomeadas de alfabetização financeira, que pretendem provocar mudanças no comportamento dos consumidores.

Destacam-se nesse contexto as ações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do

² Toni Williams é professora associada da Faculdade de Direito (Osgoode Hall Law School), na Universidade de York em Toronto/Canadá e é professora na Faculdade de Direito da Universidade de Kent, no Reino Unido. Desenvolve investigações na área de regulamentação dos serviços financeiros ao consumidor no âmbito da globalização neoliberal.

mercado e tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. A Organização foi criada depois da Segunda Guerra Mundial com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Européia (OCEE) e tinha o propósito de coordenar o Plano Marshall de reconstrução da Europa. Em 1961, converteu-se na OCDE, com atuação transatlântica e depois mundial. Os países-membros da OCDE são: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Tcheca, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Coréia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos (OECD, 2010).

A OCDE vem propondo programas aos seus países-membros a partir do entendimento de educação financeira como um processo pelo qual consumidores e investidores possam melhorar a sua compreensão dos produtos, dos conceitos e dos riscos financeiros através de informação, instrução ou aconselhamento. Essas práticas visam a possibilitar o desenvolvimento de habilidades e confiança que tornem os sujeitos mais conscientes dos riscos financeiros e auxiliem a tomada de decisão com segurança, melhorando o seu bem-estar financeiro (OECD, 2005).

A partir de pesquisas realizadas pela OCDE foram produzidos alguns princípios e recomendações para orientar o desenvolvimento de intervenções no campo da educação financeira. Na perspectiva da Organização, a educação financeira deve ser fornecida de uma forma justa e imparcial que promova o desenvolvimento das competências financeiras dos indivíduos com base em informações e instruções apropriadas. Dessa forma, os programas de educação financeira devem focar as prioridades de cada país, isto é, se adequarem à realidade nacional, aos grupos específicos e elaborados da forma mais personalizada possível, podendo incluir, em seu conteúdo, aspectos básicos de um planejamento financeiro, como as decisões de poupança, de endividamento, de contratação de seguros, bem como conceitos elementares de matemática e economia. Também enfatizam o direito do consumidor à informação ao propor que por meio da mídia, devem ser veiculadas campanhas nacionais de estímulo à compreensão dos indivíduos quanto à necessidade de buscarem a capacitação financeira, bem como o conhecimento dos riscos envolvidos nas suas decisões.

Além disso, pontuam a necessidade de criação de sites específicos, oferecendo informações gratuitas e de utilidade pública (OECD, 2005).

As recomendações para práticas de educação financeira da OCDE destacam que o processo de educação financeira deve ser considerado, pelos órgãos administrativos e legais de um país, como um instrumento para o crescimento e a estabilidade econômica, sendo necessário que se busque complementar o papel exercido pela regulamentação do sistema financeiro e pelas leis de proteção ao consumidor. Além disso, o discurso da Organização enfatiza a ideia de que a educação financeira deve ser um processo contínuo, iniciado na escola, que deve acompanhar a evolução dos mercados e a crescente complexidade das informações que os caracterizam. As orientações ainda caracterizam fortemente as instituições financeiras como promotoras de educação financeira, propondo que estas devem ser incentivadas a certificar que os clientes leiam e compreendam todas as informações disponibilizadas, especificamente quando forem relacionadas aos negócios de longo prazo, ou aos serviços financeiros, com consequências relevantes. Nesse sentido, é notável que os princípios construídos não evidenciam a intencionalidade de problematizar a interação sistema econômico com a pessoa do consumidor como balizador das relações de consumo, salvo a sinalização das funções dos dispositivos legais de proteção do consumidor.

Em relação a pesquisas e ações sobre educação financeira, Savoia, Saito, Santana (2007) referem que estas estão concentradas, majoritariamente, nos Estados Unidos e Reino Unido, sendo focalizadas nos ensinos médio e universitário com pouca atenção ao envelhecimento da população adulta. Também se encontram ações no Canadá, na Austrália e na Nova Zelândia, bem como em alguns países da América Latina e da Europa Central e Oriental, que reformularam o seu sistema previdenciário. Esses países vêm desenvolvendo uma grande variedade de programas para esclarecer os indivíduos acerca de assuntos como crédito, seguros, investimento e, especialmente, poupança previdenciária.

Nos Estados Unidos, Savoia, Saito, Santana (2007) destacam a inclusão da educação financeira no sistema de ensino e, também, uma grande quantidade de sites e instituições – governamentais e de terceiro setor - envolvidos nesses processos educativos. Em relação ao ensino formal, nos países do Reino Unido os autores referem que a educação financeira é facultativa no currículo escolar desde 2001 e, portanto, não há nenhuma exigência legal para lecioná-la nas escolas. Nesse sentido, há ações governamentais que concentram esforços no

desenvolvimento de políticas de educação financeira e fomento de programas educacionais. Também há a atuação de organizações não governamentais focadas na divulgação de informação e proteção dos consumidores. Em outros países em linhas gerais, os autores observam que há uma incipiência de conhecimento sobre o tema, a mídia é a maior envolvida no processo de capacitação financeira, e tanto os indivíduos quanto as instituições enfrentam dificuldades para se inserir na educação financeira.

Segundo Williams (2007), no Reino Unido mudanças no cenário econômico nos anos 90, promovidas por fusões, aquisições e crescimento de empresas, trouxeram novos operadores para o mercado – como os varejistas não financeiros – que passaram a oferecer produtos financeiros³. Depois de um período de dez anos de desastres no mercado financeiro, o governo concluiu que o seu modelo de regulação não protege adequadamente os investidores. Assim, o governo constituiu o órgão Financial Service Authority (FSA) como regulador estatutário para os serviços financeiros. O FSA não regulamenta todos os serviços financeiros, no entanto, no que tange à educação financeira este exerce o principal papel de estimular, patrocinar e desenvolver iniciativas de alfabetização financeira embora possa delegar a ação para outra agência. Este órgão não defende a alfabetização financeira para reduzir a regulação do mercado. Além disso, explicitamente rejeita a perspectiva de que as noções de educação para o consumo sejam utilizadas para expandir os mercados financeiros. Seu modelo de educação para o consumidor tem como objetivo capacitar indivíduos para tornar suas escolhas financeiras eficazes.

É possível ainda observar movimentos em diferentes países, direcionados à construção de programas e ações de educação financeira segundo diretrizes estabelecidas em estratégias nacionais, a partir da inclusão da temática nos currículos escolares. Recentemente foi comunicado o desenvolvimento de um programa nacional de alfabetização financeira na Jamaica que será realizado pelo Financial Services Commission (FSC), em parceria com a Regional do Caribe de Assistência Técnica (CARTAC). Conforme a FSC, apesar dos melhores esforços de algumas pessoas e entidades dedicadas a veicular informações sobre finanças pessoais, só um empreendimento nacional para educar toda a população irá alcançar o resultado desejado. Dessa forma, o programa nacional tem como objetivo oferecer educação financeira aos estudantes do ensino primário ao terciário e visa a

³ Atualmente, esse é um movimento crescente no mercado brasileiro onde facilmente encontramos estabelecimentos comerciais oferecendo produtos financeiros tais como créditos e financiamentos.

garantir que as iniciativas sejam centralizadas e destinadas à população geral do país, evitando que práticas isoladas promovam um determinado produto ou empresa. A Jamaica está preparando-se agora para juntar-se a mais de 60 países ao redor do mundo que criaram programas semelhantes, incluindo Trinidad e Tobago, Estados Unidos e Canadá (JAMAICA OBSERVER, 2010).

Israel, como novo membro da OCDE, também está implementando um projeto do qual participarão alunos do 10º ano da escola que terão aulas de educação financeira como parte do seu currículo padrão. As aulas abordarão temas como gestão financeira, o consumismo consciente, os canais de investimento, informações sobre como abrir e gerenciar uma conta bancária, bem como a ligação entre educação, emprego e renda. O Ministério da Educação Israelense planeja fazer a educação financeira tornar-se obrigatória para todas as escolas israelenses, iniciativa semelhante a de outros países como Alemanha, Japão e Austrália (TRABELSI-HADAD, 2010).

Outras ações que estão sendo desenvolvidas em alguns países dedicam-se à formação de professores na área de educação financeira com a finalidade de capacitá-los para trabalharem esta temática com seus alunos. Um exemplo que pode ser citado é um programa na Catalunha / Espanha que tem como objetivo sensibilizar os cidadãos na gestão das finanças da família. Pelo segundo ano consecutivo foi realizado um curso de formação das bases da economia, chamado de "alfabetização financeira" para um grupo de professores do ensino secundário para que trabalhem esses conhecimentos junto aos seus alunos. O curso foi ministrado pelo Instituto de Estudos Financeiros (IEF) e financiado pelo Departamento de Educação da Generalitat⁴ para trinta professores de diferentes disciplinas, como matemática e ciências sociais, que foram selecionados para participar do projeto piloto. Conforme Giorgi (2010), tais iniciativas, sem precedentes, tanto na Catalunha quanto na Espanha, vem sendo aplicadas em países como Reino Unido e México, onde se iniciaram projetos de formação de grande abrangência.

Por outro lado, também encontramos iniciativas de educação financeira de instituições financeiras, como bancos e empresas de cartão de crédito. A empresa MasterCard, por exemplo, possui desde o ano 2000 um programa de educação

⁴ A Generalitat da Catalunya é um sistema institucional que organiza politicamente o autogoverno da Catalunya na Espanha e é constituído pelo Parlamento, pelo Presidente da Generalitat e pelo Conselho Executivo do Governo (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2010)

financeira da MasterCard LAC - intitulado Consumo Inteligente em espanhol, Consumidor Consciente em português e Smart Consumer em inglês - e continua expandindo sua presença na América Latina e no Caribe com ferramentas e recursos off-line e on-line que ajudam o consumidor a melhorar suas habilidades de administração financeira. Inicialmente, o programa foi lançado no México e no Brasil e hoje está disponível para consumidores na Costa Rica, no Porto Rico e na República Dominicana. A empresa *MasterCard* recentemente lançou seu portal *web* regional onde consumidores da América Latina e do Caribe podem encontrar várias ferramentas e recursos para aprender mais sobre a administração financeira (MASTERCARD, 2010). Nesse sentido, tendo em vista os recursos e ferramentas do programa, percebe-se que o público alvo destas ações são usuários da internet, especialmente o extrato mais jovem da população já alfabetizado digitalmente.

Conforme Arrieta (2010), o programa também será desenvolvido na Colômbia. A *MasterCard* pretende fornecer ferramentas de educação financeira para ajudar os consumidores a gerir melhor o seu dinheiro, fazendo um uso responsável do mesmo. Dentre as temáticas tratadas neste programa encontram-se os assuntos relacionados aos produtos eletrônicos tais como cartões de crédito, cartões de débito e cartões pré-pagos. Como justificativa para a abordagem destes temas a empresa argumenta que é necessário investir na capacitação das pessoas para utilizarem os meios eletrônicos, pois somente 15% das operações latino-americanas são realizadas dessa forma.

Após conhecermos algumas iniciativas, é de suma importância que possamos olhar para as ações de educação financeira considerando que no início do século XXI os consumidores passaram a ser vistos como investidores e o objeto da educação financeira passam a ser as habilidades financeiras de forma ampliada, abrangendo tanto o consumo de produtos quanto de créditos, seguros e serviços bancários em geral. É esta perspectiva que fundamenta muitos princípios que orientam a construção de práticas educativas na contemporaneidade.

2.3 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL: algumas iniciativas

Após conhecer recomendações e ações de educação financeira que estão sendo executadas no mundo, agora cabe abordar algumas iniciativas que estão sendo realizadas em nosso país. No contexto brasileiro, o extenso período de inflação, que se iniciou nos anos 60 e 70 e teve grande intensificação especialmente

nos anos 80 até metade da década de 90 do século XX, parece ter comprometido a prática de ações de planejamento econômico-financeiro de longo prazo. A abertura econômica, no início dos anos 90, e o processo de estabilização do Plano Real, afetaram o mercado financeiro nacional que criou novos produtos aumentando sua complexidade. Desse modo, os indivíduos e as famílias passaram a demandar maior conhecimento e informação atualizada para tomarem as suas decisões financeiras de forma fundamentada e segura, inclusive no que tange a uma poupança para a aposentadoria (SAVOIA; SAITO; SANTANA, 2007).

Apesar dessas mudanças, no Brasil, o campo da educação financeira não tem recebido a devida atenção, principalmente, devido às reduzidas experiências divulgadas e limitada produção de conhecimento. Em um levantamento de pesquisadores sobre o assunto, que realizei no mês de fevereiro de 2009, tomando como referência a fonte eletrônica a Plataforma Lattes, foram encontrados poucos estudos sobre o tema. Os dados foram coletados através da expressão “educação financeira” no descritor “busca avançada”. O rastreamento indicou 44 resultados, sendo que destes apenas sete pesquisadores desenvolviam projetos ou possuíam publicações na área educação financeira e somente um deles trabalhava com a questão de planejamento financeiro para pessoas de baixa renda. A maioria dos trabalhos encontra-se nas áreas da administração com ênfase em finanças e educação e ensino de matemática. Este dado nos mostra quais os campos que mais estão se ocupando da produção de conhecimento sobre a educação financeira e, dessa forma, produzindo discursos e práticas.

Um importante trabalho encontrado neste rastreamento foi o artigo de Savoia; Saito; Santana (2007), já citado na seção anterior do texto, em que os autores realizaram um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática educação financeira a partir de visões de autores internacionais sobre o tema, enfatizando o estágio atual de discussões no Brasil e em países que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No contexto brasileiro, Savoia; Saito; Santana (2007) comentam que não foram encontrados trabalhos que consolidam as informações sobre educação financeira em sua revisão bibliográfica e documental. Em relação ao ensino formal destacam que não há obrigatoriedade da educação financeira no sistema de educação brasileiro, sendo que cabe ao ensino de matemática abarcar alguns conteúdos, tais como: a capacidade de leitura e interpretação de textos com conteúdo econômico; a habilidade de análise e julgamento dos cálculos de juros nas

vendas a prazo; a compreensão do relacionamento entre a matemática e os demais campos de conhecimento, como a economia. Contudo, estes não são declarados de forma explícita como conteúdos da área de educação financeira. Além disso, descrevem algumas iniciativas do Banco Central do Brasil (Bacen), da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), Federação Brasileira dos Bancos (Febraban), Serasa, Associação Nacional dos Bancos e Investimentos (Anbid) e instituições financeiras como o Banco Itaú. De forma geral as ações descritas resumem-se a palestras com ênfase no âmbito escolar e cartilhas educativas.

Um dado interessante que sinaliza a procura de organização e centralização das ações de educação financeira do âmbito nacional foi a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira. Muitas entidades acima citadas por suas ações isoladas articularam-se na criação e desenvolvimento de um programa nacional a partir da constituição, em novembro de 2007, de um grupo de trabalho para desenvolver uma proposição de Estratégia Nacional de Educação Financeira que previa promoção de um inventário nacional de ações e de projetos de educação financeira no país, além de uma pesquisa que mapeasse o grau de conhecimento financeiro da população brasileira (ENEF, 2010).

Esta Estratégia é uma iniciativa das entidades e dos órgãos integrantes do Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização – COREMEC e está sendo desenvolvida por meio do esforço conjunto de diversas entidades, tais como: Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Superintendência Nacional de Previdência Complementar, Superintendência de Seguros Privados, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e algumas Organizações Não-Governamentais (ENEF, 2010).

É importante destacar, nesse sentido, que em dezembro de 2009, o Brasil sediou um evento com representantes de mais de 40 países para trocar experiências e apresentar programas e projetos de educação financeira nos mais diversos formatos. Essa conferência, que foi coorganizada pela OCDE e pela Comissão de Valores Imobiliários (CVM) com o patrocínio do governo do Japão, teve, entre os tópicos de discussão, estratégias nacionais de educação financeira na América Latina, programas de avaliação de educação financeira em escolas e gestão do orçamento familiar com ênfase em educação financeira para créditos e investimentos (OECD, 2010).

Dando seguimento às ações, em 2010 começou a ser implantado um projeto-piloto de educação financeira - que integra uma das ações da Estratégia Nacional de Educação Financeira - em cerca de 900 escolas públicas de ensino fundamental da rede pública dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Tocantins, Ceará e Distrito Federal. O programa que tem duração de um ano pretende “ensinar crianças e jovens a tomar decisões de consumo e investimentos e a planejar o futuro, disseminando esse conhecimento para toda a sua família”. Conforme o superintendente de proteção e orientação a investidores da CVM os temas de educação financeira serão trabalhados de forma transversal em diferentes disciplinas e não como um aspecto particular dos conteúdos de matemática e nem tampouco uma disciplina específica do currículo escolar (MINISTÉRIO DA PREVIDENCIA SOCIAL, 2010).

Na primeira fase, as escolas serão divididas em dois grupos, com aproximadamente 450 escolas cada. Os alunos do primeiro grupo, denominado Grupo de Tratamento, receberão o material e terão aulas sobre educação financeira. Já os alunos do segundo grupo, denominado Grupo de Controle, não receberão o material e nem terão qualquer aula sobre o tema. Essa metodologia foi desenvolvida para medir o grau de impacto do projeto nos alunos. No início do projeto será feita uma avaliação somente para o grupo de tratamento e, ao final, os dois grupos serão avaliados, medindo-se o resultado alcançado por cada grupo. Dessa forma, pretende-se avaliar o efeito da intervenção junto aos estudantes. Os professores envolvidos no projeto participaram de cursos presenciais e *online* sobre a utilização do material como multiplicadores (MINISTÉRIO DA PREVIDENCIA SOCIAL, 2010).

Cabe destacar que este projeto trata-se de uma iniciativa conjunta dos integrantes do Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (Coremec), com a participação de entidades públicas e privadas, como o Instituto Unibanco, Federação Brasileira de Bancos (Febraban), Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais (Anbima), BM&FBovespa, Banco Mundial e o Ministério da Educação (MEC) (MINISTÉRIO DA PREVIDENCIA SOCIAL, 2010).

Segundo Modernell (2010), além dessa iniciativa nacional também há um trabalho paralelo feito pelas escolas particulares. Apesar de não haver dados consolidados, o autor afirma serem muitas as experiências em desenvolvimento. Nesse sentido, destaco como exemplo uma prática realizada no Rio Grande do Sul. Trata-se do curso de capacitação em Educação Financeira oferecido pela Luteprev

às escolas da Rede Sinodal de Educação que trabalham essa disciplina em seu currículo a qual prevê a abordagem de temáticas como consumo consciente, dinheiro e sustentabilidade. Segundo Moraes (2010), há dez anos o Instituto de Educação Ivoti (IEI) desenvolve o projeto de Educação Financeira voltado para os alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Normal. O objetivo do programa é criar condições para seus estudantes participarem do planejamento e administração econômica familiar, aprenderem a ter o hábito de economizar e gerar uma consciência de investimentos em qualidade de vida. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos aprendem diversos temas que envolvem educação financeira. O projeto é realizado nas disciplinas de Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso. E no Ensino Médio e no Curso Normal, o projeto se dá de forma interdisciplinar e os alunos optam pela matéria, já que acontece em horários especiais. As aulas são realizadas como oficinas que envolvem os conhecimentos de Matemática, Estudos Sociais, Informática e Filosofia.

Outras iniciativas de educação financeira, além do projeto desenvolvido pela Estratégia Nacional, também estão sendo realizadas por meio de parcerias entre instituições financeiras e instituições de ensino. Como exemplo, para compreender como algumas ações estão sendo operacionalizadas, temos o Programa “Projetos de Vida na Ponta do Lápis”, desenvolvido pela BrasilPrev – companhia de previdência privada aberta do Brasil – em parceria com a Trevisan Escola de Negócios. O objetivo do programa é promover educação financeira por meio de palestras para jovens de escolas públicas e privadas, bem como membros de associações de bairros e outras entidades da capital e do ABC paulista. A finalidade desta ação, conforme o superintendente de Estratégia e Comunicação Corporativa da BrasilPrev, é orientar as pessoas para o uso consciente do dinheiro e a necessidade de controle de suas finanças, além do conhecimento das alternativas de investimento para a realização de seus projetos de vida. Para implementar o projeto, voluntários da companhia BrasilPrev, em parceria com a instituição de ensino, treinarão 120 multiplicadores selecionados de empresas juniores das faculdades Trevisan e outras relevantes instituições de ensino do país. Estes ministrarão 1.090 palestras ao longo de 18 meses, o que significa alcançar quase 55 mil pessoas (SEGS, 2010).

Também se observa no contexto brasileiro que a esfera jurídica vem realizando trabalhos de educação financeira. São iniciativas que buscam garantir a defesa e a proteção do consumidor. Dentre elas ganham destaque as ações da

Escola Nacional de Defesa do Consumidor (ENDC), que criada em 08 de agosto de 2007, tem como objetivo capacitar, atualizar e especializar os técnicos do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor⁵ (SNDC). A Escola tem a função de sustentar de maneira contínua os programas de capacitação de agentes e entidades voltadas à defesa do consumidor e, nesse sentido representa um avanço para a proteção do consumidor no Brasil. Ademais, a Escola Nacional visa a incentivar a criação pelos Estados de suas escolas estaduais de defesa do consumidor. Uma das ações educativas proposta pela Escola Nacional é a Escola Virtual, que consiste numa Rede de Educação a Distância destinada aos técnicos do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor (SNDC). A Escola Virtual tem como objetivo viabilizar o acesso dos técnicos do SNDC aos processos de aprendizagem, independentemente das limitações geográficas, representando uma inovação e ampliação dos instrumentos de capacitação da Escola Nacional de Defesa do Consumidor (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2010).

Nesse sentido, algumas atividades estão sendo realizadas nos âmbitos estaduais. Tomamos como exemplo o Curso Virtual promovido pela Escola Nacional de Defesa do Consumidor no estado do Acre em parceria com o Programa Estadual de Defesa do Consumidor (PROCON). O curso é voltado para os jovens, mas consumidores de todas as idades podem participar e as temáticas abordadas contemplam uma variedade de temas, tais como: saúde e higiene; ensino particular; internet e redes sociais; educação financeira; consumo sustentável e outros (ASSESSORIA PROCON ACRE, 2010). Os PROCON's, de forma independente, também promovem ações de educação financeira. Nesse sentido, destacam-se algumas ações como é o exemplo realizado em Recife, onde o PROCON oferece cursos gratuitos às escolas para orientar crianças e jovens a lidar com o dinheiro (GLOBO, 2010). Sabemos que esses órgãos realizam diversas ações de diferentes abrangências, como palestras, cursos e materiais informativos, contudo tivemos dificuldade de encontrar a divulgação das atividades de forma sistemática. Isso indica que estamos frente a um campo que está se constituindo e ainda há muito a fazer, refletir e divulgar.

⁵ De acordo com o Decreto Nº 2.181 de 20 de março de 1997 integram o SNDC a Secretaria de Direito Econômico do Ministério da Justiça SDE, por meio do seu Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor - DPDC, e os demais órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal, municipais e as entidades civis de defesa do consumidor. Os Programas Estaduais e Municipais de Defesa do Consumidor (PROCON's) integram o SNDC.

2.4 EDUCAÇÃO FINANCEIRA: um campo sendo construído. Por quem? Com que intencionalidade?

Após realizar este mapeamento das iniciativas educativas no contexto internacional e brasileiro podemos perceber a pluralidade de agentes envolvidos nestas ações. Em síntese podemos observar que as ações estão voltadas para o trabalho com famílias, para a inclusão de temáticas nos currículos escolares e para a formação de professores. Também percebemos a criação de serviços regulatórios pelos governos além de iniciativas de instituições bancárias ou empresas financeiras, que em alguns casos citados, apoiam as iniciativas dos Estados e, também, constituem parcerias com instituições educativas. No âmbito brasileiro ainda é oportuno referir as ações da esfera jurídica voltadas para a proteção do consumidor. Cabe mencionar o silêncio no que se refere ao desenvolvimento de ações destinadas a adultos e idosos de uma forma geral. Consequentemente, não encontrei sinais de preocupação no que tange às estratégias de trabalho que considerem aspectos de classe social e escolarização dos sujeitos para os quais se destinam as intervenções educativas.

Nesse contexto, dois aspectos principais podem ser destacados: as formas e a intencionalidade da educação financeira. Os projetos e programas mencionados revelam uma tendência a serem operacionalizados por meio de palestras com ênfase no âmbito escolar, oficinas e cursos a distancia. Não realizei um estudo dessas propostas, mas percebemos pelas suas descrições, mesmo que superficiais, que ganha destaque na promoção de educação financeira a participação de órgãos governamentais federais, estaduais, municipais do âmbito da justiça e da educação, de organizações não governamentais, de instituições financeiras e de entidades civis de defesa do consumidor. Portanto, tendo em vista os diferentes agentes envolvidos na constituição deste campo, precisamos perguntar pela intencionalidade tanto das ações existentes quanto das ausências e dos silenciamentos de propostas.

A partir dessa ótica, segundo Williams (2007), estão sendo produzidos e postos em circulação discursos políticos que classificam o “analfabetismo financeiro” como um problema que envolve os interesses nacionais e representam a educação financeira como vital para o equilíbrio das economias nacionais. Desse modo, conforme propõe a autora, é de suma importância pensar que em muitos contextos a educação financeira está sendo produzida como um mecanismo de regulação social, no qual o sujeito é responsabilizado por suas escolhas e pela sua segurança

financeira. A responsabilização impõe novas exigências aos indivíduos para regular sua conduta e para manter seu bem-estar. Portanto, além de gerir o “negócio da própria vida”, o trabalho de responsabilização do consumidor se estende para regulação do comportamento das empresas e do desempenho dos mercados.

Alfabetizados financeiramente, espera-se que os consumidores qualificados pesquisem o mercado de forma eficaz, acompanhem atentamente as empresas e exerçam poder de expulsá-las do mercado caso sejam desonestas ou indiferentes às necessidades dos consumidores. Assim sendo, temos posta uma concepção de educação financeira que pretende reforçar as capacidades do consumo responsável para regular a si mesma e a outros agentes do mercado. Dessa forma, a educação financeira, pode apresentar uma justificativa para o Estado reduzir o seu investimento em mercados de fiscalização e controle das empresas financeiras, com efeito a aliviar os reguladores das suas responsabilidades para a situação do mercado (WILLIAMS, 2007).

Essa reflexão proposta por Williams (2007) também produz efeitos quando pensamos nas discussões curriculares. Se entendemos que o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido na produção de nossas subjetividades (SILVA, 2005) é de extrema importância que façamos questionamentos sobre as operações de poder envolvidas na seleção dos conteúdos que integram uma organização curricular.

Nessa direção, Modernell (2010) ao discutir a inclusão da educação financeira no contexto escolar brasileiro defende sua inserção por meio do ensino transversal. Seu posicionamento está baseado nos seguintes argumentos: adoção imediata e gradual dos conteúdos, baixo investimento, capacitação desconcentrada, abordagens constantes, diversificadas e complementares. Além disso, para o autor não haveria necessidade de ampliação da carga horária e disciplinas pouco interessantes ganhariam um aliado na atratividade: o dinheiro. Ocorre-me perguntar: qual o lugar do qual fala Modernell, do campo da educação ou de finanças? Que força esse discurso pode adquirir e afetar decisões no âmbito da educação? Penso que é preocupante afirmar que a temática do dinheiro pode ser atratividade no currículo sem discutir os sentidos do dinheiro ou qual a intencionalidade de tornar uma disciplina mais atrativa ao incluir esta temática nos programas escolares. Mais atrativa sob que ponto de vista?

Para Williams (2007), a ênfase no discurso da responsabilidade sobre a própria segurança financeira bem, como a vigorosa promoção do empreendedorismo

de si mesmo pode contribuir para a erosão da solidariedade como princípio animador da política social. Se as crianças ficarem impressionadas em casa e na escola com as crenças de que os indivíduos devem gerir as suas finanças de forma responsável, contando com riqueza privada para o financiamento do desenvolvimento pessoal, as gerações futuras poderão ter dificuldade para compreender os argumentos para a partilha de recursos para apoiar aqueles, caracterizados pelo discurso neoliberal, como sujeitos que falharam no "negócio da vida."

Por fim, podemos considerar que as iniciativas apresentadas neste texto sinalizam a urgência de refletirmos sobre o caráter plural das intencionalidades da educação financeira. Nesse sentido, Williams (2007) atenta para o fato de que a educação financeira pode ser oferecida, por um lado, como forma de empoderamento do consumidor, significando a redução dos obstáculos para a participação no mercado e a melhora da acessibilidade das informações. Assim, estaria atuando em uma perspectiva de defesa do consumidor para melhorar a habilidade na tomada de decisões. Mas, por outro lado, a partir de um ponto de vista mais crítico, também podemos ver a educação financeira como resposta aos interesses dos Estados e das empresas em expandir os mercados consumidores de produtos financeiros. Desta forma, pode ser concebida como meio de facilitar uma mudança do Estado para o indivíduo na responsabilidade por sua segurança econômica pessoal. Nesse sentido, a função da educação financeira estaria relacionada não tanto com o empoderamento do consumidor, mas como uma instância de responsabilização, uma forma de regulação pela qual o Estado mantém os indivíduos responsáveis e reguladores de aspectos de governo do mercado e de segurança social.

Para finalizar, enfatizo que precisamos perguntar pela intencionalidade dessas ações. Quem promove? Com quais interesses? Quais discursos são produzidos por meio das práticas? Quais os interesses econômicos e políticos implícitos nos órgãos e instituições que incentivam e patrocina as intervenções? Portanto, retomo as ideias presentes no título desta seção que sinalizam a educação financeira como uma perspectiva que está sendo constituída e mereceria aprofundamento de estudos, especialmente, no que tange a um levantamento e análise profunda dos discursos que perpassam este campo de conhecimento.

3 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DE ADULTOS: alguns apontamentos

Escrever sobre aprendizagem de adultos não é uma tarefa simples, visto as diferentes correntes teóricas que podem ser utilizadas como fundamento para sustentação de ideias. Esta tese de doutorado entende a aprendizagem de adultos e idosos a partir das ideias pedagógicas de Paulo Freire que embasam a educação popular e a abordagem da psicologia histórico-cultural construída a partir das contribuições de Lev Vigotski. Busquei aqui ampliar a discussão sobre a aprendizagem de adultos e idosos, especialmente daqueles pouco escolarizados e de classes populares, a partir desta articulação das duas perspectivas.

É a concepção de indivíduo como um ser histórico-cultural, enraizado em um modo de vida social, em um espaço geográfico e econômico que serve de base para a reflexão sobre como adultos aprendem. A premissa principal que permite a articulação das ideias pedagógicas de Freire que sustentam o campo da educação popular com a abordagem histórico-cultural reside no entendimento de que quando nos descobrimos (compreendemos e sentimos) responsáveis por nossas histórias nos tornamos sujeitos da nossa história, construtores e transformadores da nossa realidade por meio uma ação consciente, pensada. A questão central posta é que a produção de conhecimentos se dá na interação do sujeito com o meio a partir de relações intra e interpessoais em um processo de mediação exercido pela linguagem.

No Brasil, o trabalho de Paulo Freire com grupos populares teve início nos anos 40, sofreu interditos nos anos dos governos militares e adquiriu reconhecimento internacional como pioneiro da alfabetização crítica e da pedagogia crítica (McLAREN, 1999). As características próprias da educação de adultos foram sendo reconhecidas, conduzindo a um tratamento específico pedagógico e didático. Haddad; Pierro (2000) destacam inúmeros movimentos e programas desenvolvidos no país no início dos anos 60, dentre eles o Programa Nacional de Alfabetização que foram ancorados em uma perspectiva de prática educativa que refletia o social, que iam além das preocupações metodológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Também, se opunham à ideia de uma educação voltada para capacitação de força de trabalho.

Contudo, essas práticas foram interrompidas a partir do golpe militar de 1964 e professores e lideranças estudantis vinculadas a elas foram caçados nos seus

direitos políticos ou impedidos de exercer suas funções por um Estado repressor e coercitivo. Nesse contexto, sob denominação de “educação popular”, diversas práticas educativas de reafirmação dos interesses populares eram desenvolvidas de modo disperso em diferentes âmbitos da sociedade civil (HADDAD; PIERRO, 2000). Dessa forma, a ideia de educação popular está atrelada ao sentido de uma prática política, através do trabalho pedagógico, que empreende uma crítica às práticas assistencialistas e que impõem valores externos às comunidades e classes populares.

A educação popular, com sua concepção teórica acerca do conhecimento como um processo de construção coletiva, segundo Streck (2006), surgiu na margem da sociedade, muitas vezes, abertamente, contra a educação formal. Nesse sentido, conforme o autor, a educação popular procurou ser uma prática político-pedagógica de formação do público que se identificava com quem estava de fora ou por baixo na escala social.

Nessa direção, conforme Oliveira⁶ (2001), o sujeito da educação de adultos no contexto brasileiro desde as primeiras práticas educativas desenvolvidas, não é o profissional que busca qualificar-se ou a pessoa interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em alguns domínios específicos. Especialmente, tratando-se de adultos e idosos, geralmente é o sujeito proveniente do meio rural, filho de agricultores com baixo nível de escolarização, senão analfabetos, tendo ele próprio uma passagem breve pela escola e ocupando postos de trabalho não qualificadas. Assim, a condição de “não-crianças”, de excluídos da escola e de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 2001) define para esses sujeitos adultos de classes populares posições particulares que devem ser consideradas quando se propõem intervenções educativas destinadas a esse público.

Vale destacar um estudo clássico no campo da psicologia histórico-cultural que aborda as relações entre contextos culturais e funcionamento psicológico. Trata-se de uma pesquisa realizada no início da década de 1930 por Lúria e pesquisadores colaboradores, dentre eles Vigotski, com adultos de aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Quirgízia, na Ásia Central. A região onde o estudo foi desenvolvido era marcada por grandes discrepâncias culturais típicas das sociedades feudais nas quais coexistiam formas de culturas que incluíam produções

⁶ Marta Kohl de Oliveira é pesquisadora na área desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento, aprendizagem, desenvolvimento humano e pensamento vigotskiano. Atualmente, é professora associada da Universidade de São Paulo/Brasil.

poéticas e científicas com massas campesinas que permaneciam analfabetas (LURIA, 2006).

No período de realização da pesquisa, esses lugares estavam sofrendo profundas mudanças socioeconômicas e culturais como a dissolução da antiga estrutura de classes, a coletivização e mecanização da agricultura e a escolarização da população. O método de investigação foi constituído por entrevistas nas quais a equipe de pesquisadores apresentava às pessoas diferentes tarefas que envolviam atividades de percepção, abstração, generalização, dedução e problemas matemáticos. Os resultados mostraram diferenças nos modos de funcionamento cognitivo dos sujeitos. Conforme a escolarização e inserção em trabalhos mais modernizados as pessoas mostravam a tendência de operar com o pensamento abstrato e descontextualizado. Por outro lado, os processos de raciocínio e dedução associado à experiência prática imediata dominaram as respostas dos sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados. Assim, Luria (2006) sinalizou que a escolarização provocou alterações qualitativas nos modos de pensamento e de resolução de problemas. Segundo Oliveira; Rego (2010), Luria atribuiu grande importância às interações sociais, ao peso da cultura na constituição de processos psíquicos e ao papel ativo do sujeito na apropriação da experiência histórico-cultural, pressupondo, assim, que o processo de desenvolvimento de cada pessoa segue uma trajetória singular.

Nessa direção, Oliveira (1999 b, 2001, 2004) ao discutir o papel da escolarização no desenvolvimento psicológico, aponta algumas características tradicionalmente associadas a adultos pouco escolarizados: um modo de pensamento mais dependente dos dados perceptuais imediatos, dificuldade de operar com formas mais abstratas de organização conceitual, dificuldade de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva e pouca utilização de procedimentos metacognitivos.

A partir de seus estudos, Oliveira (2004) discute a importância das práticas culturais na constituição do psiquismo. A escola parece influenciar a constituição de um modo de funcionamento intelectual que envolve capacidade de análise, reflexão, distanciamento do contexto concreto da vida cotidiana. Mas, a autora também refere que a passagem pela escola não garante, de modo homogêneo, o acesso a esse modo de pensamento, já que entre os sujeitos escolarizados existem aqueles que não apresentam tais características de funcionamento intelectual e entre os sujeitos pouco escolarizados há aqueles que as apresentam.

Portanto, não haveria um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de funcionamento psicológico para o ser humano, sendo que a escolarização é uma prática cultural, mas não a única, que poderia constituir fontes relevantes de desenvolvimento psicológico (OLIVEIRA, 2004). De modo geral, foram essas ideias iniciais que constituíram a minha opção por fundamentar a discussão teórica e metodológica acerca dos processos de construção de conhecimento de adultos e idosos pouco escolarizados, em um contexto de educação não formal, a partir das concepções e das idéias pedagógicas de Paulo Freire que constituem o campo da educação popular e da abordagem da psicologia histórico-cultural. Dessa forma, o texto segue apresentando ideias que podem articular campos teóricos distintos, e assim avançar na produção de conhecimentos sobre aprendizagem de adultos.

3.1 ASPECTOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE EM ARTICULAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VIGOTSKI: pontos de convergência

Para construir uma proposta pedagógica humanista libertadora Paulo Freire articulou o marxismo com a abordagem fenomenológica, aperfeiçoando seu potencial sobre linguagem (PASSOS, 2010, ZITKOSKI, 2007). De acordo com essa concepção filosófica, a linguagem não é neutra, antes veicula uma determinada visão do mundo culturalmente transmitida. Sendo assim, através da linguagem, tanto se pode questionar a cultura como reforçá-la. E Freire incorporou este ponto de vista na sua pedagogia da libertação que pode ser entendida como uma proposta pedagógica que possibilita a consciência das relações de poder e a transformação da cultura a partir de questionamentos das imposições da linguagem. Dessa forma, para Freire o que está em jogo é a dominação cultural e, por conseguinte, um elemento central das suas ideias é que a prática educativa possibilite a problematização de que a cultura é inventada e, portanto, pode ser transformada.

A construção de conhecimento para Freire é um processo que implica movimento da consciência no sentido de ir e vir à realidade como meio de percepção de si e das suas relações com o outro no mundo. Do afastamento da realidade constitui-se a consciência de si no mundo, e é desse lugar que significamos nossas experiências e as comunicamos. Nesse sentido, o conteúdo mediador das

interpretações da realidade vem da fala, da palavra pronunciada pelos sujeitos. Por isso, justifico a importância de lançar mão da ferramenta teórica do campo da psicologia histórico-cultural que possibilite a análise das falas dos sujeitos e das interações entre eles.

Freire sublinha que é coletivamente que as pessoas não só resolvem os problemas, mas, mais do que isso, transformam as suas condições sociopolíticas. É nesse sentido que Freire; Macedo (1990 a, b) defendem a ideia de que a educação pode “empoderar” os sujeitos quando estes apropriam-se dos códigos culturais das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio ambiente. Portanto, na palavras de Macedo (1990, p. 100):

[...] o empoderamento deve ser um meio de possibilitar que os alunos examinem e, seletivamente apropriem-se daqueles aspectos da cultura dominante que lhes oferecerão bases para definir e transformar a ordem social mais ampla, em vez de simplesmente servir a ela.

Assim, penso que a intencionalidade da própria teoria criada por Freire está mais fortemente direcionada às problematizações de cunho político ao passo que a perspectiva vigotskiana, ao conceber o funcionamento humano consciente como produto das formas histórico-sociais da existência humana, procura compreender como a ação sujeito sobre o meio social promove modificações nos seus processos cognitivos. Desse modo, podemos dizer que o enfoque de Freire tende a um caráter sociopolítico enquanto Vigotski preocupa-se mais com os aspectos psicológicos do ato de conhecer, o que significa pontuar que ambos realizam análises convergentes, mas a partir de lugares diferentes.

Sobre a aprendizagem de adultos, McLaren (1999) sublinha alguns princípios que podem sustentar práticas pedagógicas destinadas a este segmento a partir de referências de Paulo Freire. O autor destaca que o mundo deve ser abordado como um objeto a ser compreendido e conhecido pela ação dos próprios educandos. Seus atos de conhecimento devem ser estimulados em seus próprios seres, experiências, e necessidades. O mundo deve ser abordado como uma realidade criada e transformável, sendo que os sujeitos devem conseguir estabelecer conexões entre esta e as suas condições. Nesse sentido, devem considerar as possibilidades de criar novas realidades e as novas possibilidades de ser.

Estes princípios da pedagogia de Freire expressam a concepção de um homem que cria e transforma a si próprio por meio da reflexão da construção de sentidos para sua existência porque tem consciência da sua atividade no mundo.

Nessa direção, a psicologia histórico-cultural busca as origens da vida consciente e do comportamento na vida social, nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo na atividade prática. Isso significa conceber o desenvolvimento psicológico como um resultado de uma síntese dialética entre filogênese, ontogênese e sociogênese. Isto é, o sujeito é visto como um processo vivo e dinâmico cujo desenvolvimento se dá na relação entre a história do desenvolvimento das espécies, o tempo do seu próprio desenvolvimento, as circunstâncias culturais e históricas do grupo do qual pertence o sujeito. Sendo estes aspectos determinantes das possibilidades de cada sujeito significar de modo singular suas experiências particulares (OLIVEIRA, 1997, 2004).

Esses processos interagem entre si, produzindo a concepção do sujeito como um ser imprevisível, complexo e em constante movimento de vir a ser a partir de como se está sendo. Aqui reside a ideia do ser humano como um ser histórico, como um ser inscrito na temporalidade e que vive o presente como uma constante atualização do passado e projeção no futuro. Ao se reconhecer como ser histórico, compreendendo no presente a sua diferença com o passado, é possível projetar-se em um futuro.

O ser humano é entendido, assim, como membro de uma espécie biológica que se desenvolve historicamente no interior de um grupo cultural de uma sociedade por meio da atividade, da sua ação sobre o mundo. Freire e Vigotski entendem que é a capacidade de controlar suas atividades conscientemente, fazendo-a conforme sua vontade, que caracteriza o gênero humano. Para Freire; Macedo (1990 a), a transformação da realidade objetiva representa o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a “escrever” história. Isso teve início no momento em que as mãos, liberadas, começaram a ser usadas de maneira diferente. À medida que essa transformação tinha lugar, a consciência do mundo, tocado e transformado, é que gerou a consciência do eu (FREIRE; MACEDO, 1990 a).

Segundo Oliveira (1997) Vigotski busca compreender as características do ser humano através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando como base o surgimento do trabalho. No trabalho desenvolve-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos. Dessa forma, podemos entender que no parágrafo acima, ideia “escrita” de Freire e Macedo (1990 a), na concepção de Vigotski (2008 a) pode ser entendida como a invenção e o uso de signos agindo como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho.

Portanto, o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. Assim, para Vigotski, as relações dos homens com o mundo não são relações diretas, mas profundamente mediadas através do uso de instrumentos e signos. Nesse sentido, a transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência.

Segundo Cole; Scribner (2008), os sistemas de signos assim como os sistemas de instrumentos são criados pelas sociedades e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural ao longo da história. Desse modo, Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais. Portanto, o mecanismo de mudança individual teria sua raiz na sociedade e na cultura. Conforme enfatiza Fichtner⁷ (2009) a atividade do homem é pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela.

Conforme Poli⁸ (2007) os fundamentos pedagógicos de Freire e as concepções da psicologia histórico-cultural propostas por Vigotski partilham da mesma posição teórico epistemológica e política de defesa ao homem como ser em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações sociais nas quais se encontra imerso. As formas individuais de consciência, desse modo, têm origem na apropriação das formas coletivas da atividade. Assim, o funcionamento intelectual se forma e se transforma na interação, na troca e no convívio social. Nesse ponto, podemos encontrar as bases da filosofia marxista na origem da concepção de consciência gerada nas práticas sociais dos sujeitos, circunstanciados pelos modos de organização do trabalho e pelos modos de apropriação das produções simbólicas produzidas nas relações sociais. Dito de outro modo, a partir desta base o homem é concebido como ser que se faz pelo trabalho (concepção de trabalho como sinônimo de ato de criar), através dessa ação cria e recria a sua relação com o mundo. Dessa forma, é um homem inconcluso, em processo permanente de *devir*, do qual é autor e ator.

⁷ Bernd Fichtner é pesquisador alemão, especialista na obra de Vigotski, professor catedrático no curso de Pedagogia Social e nos programas de pós-graduação em Educação da Universidade de Siegen/Alemanha.

⁸ Solange Maria Alves Poli em sua tese de doutorado intitulada “Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural” propõe que ambas as perspectivas constituem-se mutuamente campos de encontro e diálogo.

E assim, a partir da consciência do inacabamento, o ser humano percebe que pode ir além. Para Freire (1987, 1992, 1996) é o reconhecimento de inconclusão que posiciona e implica o sujeito em um permanente processo social de busca. É a compreensão da história como possibilidade e não como determinismo que mantém a certeza de que sempre vale a pena lutar pelo “ser mais” e de que é possível transformar a realidade e nela intervir por meio da construção de conhecimentos.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve suscitar a expressão das significações das experiências existenciais dos participantes para que estas possam ser (re) significadas. Assim, o desafio das ações educativas é transformar a fala dos sujeitos em conteúdo mediador de novas interpretações da realidade, ou seja, de novas leituras de mundo. Portanto, as estratégias pedagógicas devem privilegiar a interação, a discussão, o debate de modo que contribua para a (re)significação da realidade. A partir desta concepção entende-se que os dispositivos educacionais podem instigar o sujeito a distanciar-se das suas situações existenciais para fazer (re) leituras críticas do seu mundo e da realidade mais ampla, tornando-se capaz de compreendê-la, comunicar sua compreensão e transformá-la a partir do seu sistema de significações que é, ao mesmo tempo, coletivo e singular.

Para Freire somos seres dialógicos, nos fazemos no mundo, na concretude das relações e através delas significamos a vida. Assim, nos humanizamos na relação dialógica com o outro e mediatizados pelo mundo. Para a psicologia histórico-cultural a humanização é resultado de um processo de criação que se realiza pela apropriação ativa dos inventos humanos presentes nos objetos quanto nas relações sociais em que se efetivam mediações simbólicas fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas superiores (POLI, 2007).

Nesse ponto, cabe articular o conceito de mediação pedagógica que em Freire é compreendida como práxis intencional no processo de ensino-aprendizagem, comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica ao conceito de mediação simbólica que em Vigotski refere-se ao processo através do qual se desenvolvem funções psíquicas superiores - ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional - cuja origem está nas relações sociais. Assim, é a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real e com os signos oferecidos pela cultura que os indivíduos vão construir seu próprio sistema de signos que usarão para a compreensão do mundo.

Mas os signos não se mantêm como marcas específicas dos objetos e nem são usados por indivíduos particulares. Eles passam a ser signos compartilhados pelos membros de um grupo, adquirindo assim um significado que é coletivo e compartilhado, permitindo e aperfeiçoando a comunicação e a interação social. Portanto, “a atividade humana, é em primeiro lugar social, e constitui a base da aprendizagem e do desenvolvimento cultural” (GÓIS, 2005, p. 80). É nesse sentido que para Vigotski (1988, 2008 a, b), a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Portanto, as nossas atividades implicam interações constantes entre o indivíduo com sua subjetividade e o mundo objetivo. A atividade mental não se encontra, assim, isolada da atividade externa do indivíduo, de sua realidade histórico-cultural. Assim, podemos entender que a mente é construída socialmente, na relação com o outro no mundo. Da atividade humana resultam as transformações recíprocas entre sujeito e objeto. Os processos internos de mediação no uso de signos a partir das marcas externas são reconhecidos como o processo de construção das funções superiores e chamado de mecanismo de interiorização da realidade (VIGOTSKI, 2008 a).

Em suma, para Vigotski (2008 a), a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa e consiste numa série de transformações que legitimam a ideia de que todas as funções superiores têm as suas origens em processos sociais. Para o autor todas as funções de desenvolvimento da criança aparecem inicialmente no plano social, entre pessoas, em uma esfera interpsicológica e posteriormente no interior da criança, em uma esfera intrapsicológica. Portanto, todas as funções superiores originam-se das relações vividas entre indivíduos. Mas não se nasce completamente integrado em uma cultura, sendo assim, as internalizações de formas culturais de comportamento se dão de forma gradual e diferenciada, e envolvem a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações mediadoras com signos.

Nesse sentido, a cultura pode ser pensada como uma arena de significação e negociação, em que os sujeitos constantemente recriam e interpretam informações e significados (OLIVEIRA, 1997). Esse processo de construção de seu próprio sistema de signos, que constitui o pensamento do sujeito, ocorre na relação fora e dentro. Ou seja, primeiramente o indivíduo interage com o mundo externo, realiza atividades

que afetam a realidade e que serão interpretadas pelas pessoas do seu contexto a partir de significados culturalmente estabelecidos. É a partir dessa interpretação que o indivíduo constrói seu sistema de significação atribuindo sentido para as suas ações, tendo como base mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio de códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 1997) que também são dinâmicos e afetados pelas ações do sujeito.

Retomando Freire e Macedo (1990 a), podemos entender as suas concepções sobre a constituição da consciência a partir dessa perspectiva, quando afirmam que a “consciência do mundo se constitui na relação com o mundo; não como parte do eu. O mundo, enquanto ‘outro’ de mim, possibilita que eu me constitua como ‘eu’ em relação com ‘você’” (p. 32). Portanto, conforme destaca Fichtner (2009) a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, a consciência é um processo ativo de transformação das relações sociais em funções psicológicas superiores, e resulta, dessa forma, do contato social do indivíduo consigo mesmo e com a realidade. Logo, o sujeito não é resultado do ambiente social no qual está inserido, mas é o resultado de sua própria atividade que é histórica, social e cultural. Em relação, sujeito e ambiente se afetam, se produzem e se modificam.

Se a cultura é um elemento indispensável da compreensão da atividade cognitiva do sujeito a mente constrói os significados por meio da sua interação com a cultura. Assim, o pertencimento cultural possibilita a participação nos sistemas simbólicos utilizados para explicar e prever valores, atitudes, escolhas e comportamentos. Portanto, nossas explicações sobre o mundo são resultado da maneira de descrever a realidade por meio da linguagem a qual um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1997).

Conceber que o sujeito é constituído pela dimensão cultural não significa, necessariamente, considerá-lo como produto de tal determinação. Mas, se trata de um sujeito ativo que ao apropria-se da cultura historicamente produzida, não a copia como esta se apresenta, mas dialoga com ela a partir das ferramentas culturais que dispõem. E assim, constrói para si significados que são singulares em relação ao modo como os outros sujeitos farão o mesmo processo.

Assim, podemos entender que o desenvolvimento do nosso pensamento é constituído pela linguagem e realizado, desse modo, nas palavras. Nesse sentido, para Vigotski (2008 b):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (p. 73)

Para Freire (1987) o pensamento também se manifesta na palavra, pois ao pronunciar a sua palavra o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. Além disso, “a palavra instaura o mundo no homem. A palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as, não é só pensamento, é ‘praxis’” (s/p).

Conforme pontua Poli (2007) Freire entende que é na práxis, como ser de práxis – cuja ação é refletida e colocada a serviço de um fim - que o homem desenvolve a consciência de si no mundo, e é desse lugar que significa a experiência e a comunica como expressão do seu pensamento-linguagem. Daí deriva a possibilidade de constituir novas formas de ser e de interpretar o estar sendo no mundo.

Para Freire (1987, 1992) a construção de conhecimento acontece quando os sujeitos, reconhecendo-se como seres condicionados e não determinados historicamente, ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem suas atividades de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de suas atividades em si, em suas relações com o mundo e com os outros as pessoas ultrapassam as situações-“limite” que as aprisionam a uma realidade aparentemente imutável. No momento em que os sujeitos ganham distância para ver sua experiência, eles as percebem como obstáculos estas se transformam em “percebidos destacados”. E, se revelam, assim, como dimensões concretas e históricas que os desafiam a buscar superação e construir “inéditos viáveis” concebidos como um sonho que pode ir ganhando potência de realização, num constante processo de ir constituindo-se como “mais” em todas as relações em que estão implicados em suas vidas.

Nessa direção, pontua Poli (2007), a concepção de construção de conhecimento de Freire entendida como um ato de reflexão em torno da prática social aproxima-se das idéias de elaboração conceitual de Vigotski, constituindo um campo fértil de discussão entre pedagogia e psicologia. Assim, é relevante percorrer alguns aspectos da questão do desenvolvimento conceitual como categoria para compreensão pedagógica do processo de construção de conhecimento.

Partiremos de ideias selecionadas por Oliveira (1999 a) baseadas em pressupostos de Vigotski. Conforme a autora, quando Vigotski escreve sobre a formação de conceitos ele entende que esta é uma dimensão que libera o ser humano das impressões imediatas. Nesse sentido, a formação de conceitos teria como função o crescimento social e cultural global do sujeito, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método do seu raciocínio. Desse modo, Vigotski⁹ (2008 b) propõe tanto na comparação entre os complexos e os conceitos como na confrontação entre conceitos cotidianos e científicos que a mudança no pensamento surge na imersão maior em situações concretas, em atividades práticas, na experiência pessoal particular cotidiana para um grau superior de generalização e abstração.

Oliveira (1999 a) destaca que este aspecto da teoria de Vigotski parece torná-la mais relevante à compreensão de um tipo específico de conceitos e não necessariamente aplicável as esferas fora das ciências. Nesse sentido, esta questão poderia ser interpretada como uma possível limitação visto que esta perspectiva parece afirmar que o “não científico” estaria distante de um único tipo conceitual considerado como modelo para a organização conceitual mais avançada: “o científico” que pressupõe generalização, busca de leis e princípios universais estruturados em sistemas teóricos que visam descrever e explicar fenômenos.

Podemos, então, considerar outros aspectos teóricos produzidos por Vigotski para fundamentar a concepção da origem e transformação dos conceitos que não tomem como ponto de partida oposição dos conceitos cotidianos e científicos. Uma possibilidade viável apontada por Oliveira (1999 a, b) é a concepção dos conceitos como entidades organizadas em algum tipo de todo estruturado, uma rede de significados, em que há relações entre os elementos. Essas redes que articulam os

⁹ Vigotski (2008 b), de forma geral, propõe que os conceitos cotidianos (espontâneos) originam-se da experiência concreta e cotidiana e são construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. O primeiro tipo de conceito cotidiano é chamado de coleção desordenada. Em seguida, ocorre a formação dos complexos cuja principal função é estabelecer elos e relações. O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas ao organizar elementos da experiência em grupos, criando uma base para generalizações posteriores. Este é o primeiro passo no processo de generalizar elementos isolados da experiência. Entretanto, na sua forma desenvolvida, o conceito pressupõe mais do que unificação e generalização de elementos concretos distintos da experiência. Para formar esses conceitos também é necessário abstrair, isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: síntese deve combinar-se com análise. Nesse sentido, os conceitos científicos (verdadeiros) são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, constituiriam o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem.

conceitos entre si podem ser consideradas teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas estruturas cognitivas do senso comum ou teorias científicas. Sendo assim, o conceito não é uma entidade fixa, pelo contrário, está em constante movimento no sistema de significação do sujeito (OLIVEIRA, 1999 a, b).

Conforme Oliveira (1999 a) os aspectos que constituem essa abordagem da formação e transformação conceitual estão presentes na teoria de Vigotski, mesmo que não claramente elaboradas em suas obras dedicadas ao tópico dos conceitos. Desse modo, relacionar algumas idéias do autor com essa concepção do desenvolvimento conceitual pode ser uma ação fecunda no sentido da ampliação da discussão sobre a complexidade das redes conceituais. Assim, primeiramente podemos citar a ideia da transformação da palavra e da postulação da alteração da relação entre pensamento e fala ao longo do desenvolvimento. A palavra e os conceitos são entendidos como elementos em mudança na estrutura cognitiva do sujeito, sendo que a associação entre as palavras relaciona-se com a organização do mundo conceitual.

Nessa direção, a distinção entre sentido e significado possibilita pensar os conceitos como elementos inseridos em estruturais mais complexas e maiores. Para Vigotski (2008 b) o sentido de uma palavra é um todo complexo e dinâmico, para onde convergem todos os eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência e tem várias zonas de estabilidade desigual. Já o significado é mais estável, mais preciso. Enquanto a palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, o significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. Conforme sintetiza Pontecorvo (2005 a), o significado da palavra encontra-se no dicionário, atualizando-se na linguagem viva. Já o sentido é o conjunto de todos os fatores psicológicos que surgem na consciência graças à palavra e que conferem a ela um caráter polifônico.

Desse modo, cada palavra evoca um complexo sistema de enlaces atualizando determinados campos semânticos (OLIVEIRA, 1999 a). Então, uma palavra pronunciada está carregada de sentidos produzidos pela pessoa, composto por inúmeras relações com o pensamento, que dizem respeito tanto ao contexto quanto às suas vivências afetivas. Assim, como já mencionado anteriormente, a relação entre estas duas instâncias – pensamento e linguagem – é viva e dinâmica, é um produto do desenvolvimento histórico da consciência humana e, nesse sentido, também se modifica num processo contínuo.

Conforme Oliveira (1999 a), outro fator relacionado com a questão da organização conceitual e com a transgressão da ideia de se ter a ciência como modelo para a sistematização de conceitos é a reflexão de Vigotski (2008 b) a respeito das diversas formas de pensamento de um mesmo sujeito que, constantemente, oscilam entre duas direções: do particular para o geral e do geral para o particular. Desse modo, o comportamento humano não está em um único plano superior ou inferior de desenvolvimento, sendo que mesmo o adulto capaz de formar e utilizar conceitos, não opera coerentemente com conceitos ao pensar, ou seja, ele está longe de pensar sempre mediante conceitos abstratos (OLIVEIRA, 1999 a, b). Tomemos como exemplo as palavras de Vigotski (2008 b) ao mencionar que “até mesmo os adultos, sempre que se referem a louças ou roupas, costumam pensar em conjuntos de objetos concretos, ao invés de conceitos generalizados” (p. 79).

Assim, nosso pensamento desloca-se alternativamente nos sentidos do pensamento contextualizado e descontextualizado. Conforme Moura (1999) o pensamento descontextualizado permitiria ao indivíduo operar com teorias conceituais mais complexas, mais abrangentes, mais consistentes e mais estáveis, uma vez que esse pensamento encontra-se desvinculado da realidade vivenciada concreta e imediata. O pensamento contextualizado, por outro lado, levaria o sujeito a operar com teorias conceituais mais simples, mais restritas e mais instáveis por se encontrar atrelado à experiência pessoal e ao contexto da realidade imediata e concreta. A mobilidade entre estes dois pontos está na possibilidade do sujeito tomar consciência dos pensamentos, ultrapassando os limites impostos pela contextualização, na direção da descontextualização do seu funcionamento intelectual.

Portanto, ao que Vigotski entende como ato intelectual descontextualizado, ou seja, a capacidade do sujeito de sair do contexto imediato, ampliando a rede cognitiva de significados, de saberes e de compreensão das relações, Freire (1987, 1992) denomina de ato de “ad-mirar” a realidade, isto é, a capacidade do sujeito distanciar-se dela como um ato de reflexão sobre sua ação no mundo.

Como pontua Poli (2007) a elaboração de um conceito é o resultado de um processo de análise-síntese – abstração e generalização – de fenômenos da experiência dos indivíduos que são materializados na linguagem. Dessa forma, operar por conceitos implica distanciamento intencional do sujeito em relação ao objeto em questão. E é a palavra que possibilita esse movimento, que significa a

passagem dos conceitos não conscientizados para conceitos conscientizados, caracterizando um processo progressivo de tomada de consciência dos conceitos.

Ao aceitar a concepção dos conceitos e das redes conceituais como elementos inacabados, também atribuímos à interação social uma força importante nos processos de transformação conceitual dos sujeitos. O entendimento de conceitos como elementos pertencentes a teias de significados interligados, e não como elementos fixos em redes estáveis, nos leva a pensar que sua constituição se dá na interação com signos e significados culturais e, especialmente, em processos de negociações interpessoais, fluidas e dinâmicas. Nesse contexto, sinaliza Oliveira (1999 a), entra em cena o conceito de mediação e internalização e ganha destaque o papel da linguagem na passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico.

Outro aspecto fundamental apontado por Vigotski (2008 b), que se relaciona com a compreensão da complexidade da estrutura conceitual da mente, é o postulado de que o pensamento é gerado por uma motivação, isto é, por nossos desejos, interesses e emoções. Dessa forma, por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Assim, para entender outra pessoa não basta compreender suas palavras, mas é preciso compreender seu pensamento, o que só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Na mesma direção, Fichtner (2009) enfatiza que a compreensão depende da interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o não verbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui em toda a comunicação.

Desse modo, pontuo que o conceito diálogo - central na perspectiva da pedagogia freireana e da educação popular - merece ser discutido em articulação com a abordagem da psicologia histórico-cultural. A partir destes referenciais teóricos o diálogo é tratado como interação humana que possibilita a troca e, conseqüentemente, a construção de saberes. As condições para que o diálogo possa acontecer relacionam-se com uma postura de aceitação e acolhimento do outro, que implica verdadeira disposição para entender seu pensamento. Nesse sentido, para Vigotski (2008 b), quando o pensamento dos interlocutores são os mesmos, a função da fala se reduz. Por outro lado, quando as pessoas atribuem significados diferentes à mesma palavra ou sustentam pontos de vista diferentes não conseguem se entender.

Aqui reside um dos aspectos mais importantes de uma abordagem educativa que se diga e se faça dialógica. Para que eu entenda o pensamento do outro é

necessário que eu conheça o seu sistema de significação e expressão via palavra. Para Vigotski (2008 b) o sentido da palavra depende da compreensão que eu tenho do mundo como um todo. Nessa mesma direção, para Freire a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1986, FREIRE; MACEDO, 1990 a). Nesse sentido, as experiências do sujeito apresentam-se para ele como uma realidade interpretável e dotada de sentido que é posta em palavras. Por isso, ambas as perspectivas sinalizam a importância do conhecimento do universo vocabular dos educandos, visto que é a compreensão da forma de nomear o mundo que possibilita o entendimento dos sujeitos.

No diálogo é imprescindível o respeito aos níveis de compreensão que os educandos estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles uma compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade (FREIRE, 1986). O diálogo é marcado pelo encontro de sujeitos que buscam expressar seus saberes e construir outros. Nele, aponta Góis (2005), se encontra a problematização, um modo de perguntar a partir do reconhecimento da existência do outro e do conhecimento que esse outro tem do mundo. Portanto, o diálogo exige escutar pacientemente e criticamente o outro. Para Freire (1996), dialogar é falar com o outro e não para o outro. E, é nesse sentido que o educador deve escutar o educando em suas dúvidas e em seus receios. E, é, ao escutar que o educador aprende a falar com o educando.

Para Vigotski (2008 b), o diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto. Mas esse conhecimento sobre o assunto só é possível se existir a compreensão do pensamento daqueles que dialogam. Para tanto outras formas de linguagem também são importantes, como gestos e entonação da voz, os quais possibilitam que os sujeitos partilhem os significados produzidos pelas palavras pronunciadas pelos interlocutores quando escutam uns aos outros.

Retomando a ideia de que a reorganização conceitual do sujeito se dá em grande parte nas em situações de diálogo, ganha destaque a relação entre processos e conteúdos de conhecimento na compreensão da constituição e transformação conceitual. Nesse contexto, é importante destacar que os conceitos podem ser formados e modificados qualitativamente em dimensões tanto de conflito quanto de coconstrução do pensamento em uma discussão. Nesse sentido, iremos

percorrer alguns conceitos propostos por Pontecorvo¹⁰ (2005 b) sobre as condições que tornam cognitivamente produtiva uma discussão. Ao considerá-la como um raciocínio exteriorizado coletivo, no qual o conhecimento se constrói mediante a articulação de argumentos de um pensamento coletivo, duas dimensões são essenciais: desenvolvimento e pertinência.

O desenvolvimento manifesta-se quando o fio condutor do raciocínio mantém-se de forma coerente ao passar de um interlocutor para o outro, fazendo progredir, coletivamente, a análise mediante a introdução de novos elementos e perspectivas. O não-desenvolvimento verifica-se tipicamente quando o discurso intrinca-se ou quando há uma situação de inércia, de bloqueio de raciocínio coletivo caracterizado por categorias como repetir, confirmar e referir-se a uma experiência pessoal. A pertinência é uma dimensão que possibilita distinguir se a progressão (ou não) do discurso coloca-se no tema proposto pelo professor e compartilhado pelos interlocutores, ou se existem desvios do objeto principal. Contudo, esses desvios podem caracterizar-se no campo de desenvolvimento, mas não serem em absoluto pertinentes. Desse modo, as discussões em que há um “desenvolvimento pertinente” de nível cognitivo mais alto podem ser identificadas pela maior presença das categorias: compor relações, generalizar, problematizar, reestruturar.

O fenômeno da coconstrução do conhecimento acontece no diálogo assumindo uma gama de modalidades de realização. O raciocínio sobre um argumento específico, muitas vezes, se constrói pela contribuição de diversos interlocutores, que não corresponde exatamente ao pensamento de alguém. A coconstrução manifesta-se de diferentes formas conversacionais. Dentre elas destacam-se o fenômeno de cooperação na complementação da asserção, no qual o discurso é compartilhado porque se está pensando a mesma coisa. Outra forma de coconstrução é dada pelas interações elípticas que são aqueles trechos de conversação em que ninguém explicita exatamente o seu pensamento porque nem ao menos completa as frases que pronuncia, mas o outro toma o turno e faz entender que a “complementação” ocorreu implicitamente. E por fim, outro exemplo de coconstrução é dado pela retomada de um tema introduzido por outro interlocutor

¹⁰ Clotilde Pontecorvo é pesquisadora italiana, desenvolve estudos sobre o processo de aquisição de conhecimento e interação social e é professora emérita do Departamento de Psicologia da Universidade de Roma/Itália. Os conceitos postulados por Pontecorvo foram construídos a partir de pesquisas com crianças e adolescentes no contexto escolar. Mesmo desenvolvendo um trabalho com adultos, acredito que suas ideias têm validade para as discussões propostas nesta tese de doutorado.

com a intenção de incluir pequenos acréscimos, variações, elaborações e integrações.

Diante do exposto sobre as questões que constituem o desenvolvimento conceitual do sujeito nas interações sociais que visam à construção de conhecimento, cabe nesse momento do texto pontuar a importância que Freire e Vigotski atribuem ao processo de ensino como fomento para a construção de formas complexas de pensamento e a relação desse processo com a vivência concreta do sujeito. Nesse sentido, o conteúdo que intencionalmente é ensinado integra novas e mais complexas habilidades intelectuais é também o conteúdo que problematiza a realidade dos sujeitos e os mobiliza para a ações conscientes na direção da transformação da realidade (POLI, 2007)

É nessa direção que Vigotski (2008 a) afirma com veemência que desenvolvimento e aprendizado são inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Para o autor é o aprendizado que possibilita e mobiliza processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Então, um importante aspecto do pensamento de Vigotski que ocupa lugar de destaque nesta tese é a concepção de que o aprendizado sistematizado produz algo novo no desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, ganha destaque a associação do ensino e a aprendizagem como um processo marcado pela interdependência dos indivíduos envolvidos, visto que se inclui sempre o sujeito que ensina e a relação entre as pessoas.

Nessa direção com o célebre conceito de “zona de desenvolvimento proximal” concebido como uma metáfora para ajudar a explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa (DANIELS, 2003) Vigotski apresenta importantes contribuições para as discussões no campo da educação, especialmente no que tange à abordagem teórica da relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento (FICHTNER, 2009, GERALDI; FICHTNER; BENITES; 2006).

Para Vigotski (2008 b), podemos determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles, chamado de nível de desenvolvimento real, pode ser entendido como a capacidade de realizar tarefas de forma independente, isto é, o nível de funções mentais que já se estabeleceram como resultado do desenvolvimento cognitivo do sujeito. O segundo, intitulado nível de desenvolvimento potencial, representa a capacidade do sujeito de desempenhar tarefas com colaboração de um adulto ou de companheiros mais capazes, sendo a “zona de desenvolvimento proximal” compreendida como a distância entre esses

dois níveis de desenvolvimento definida por aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes em estado embrionário. Desse modo, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (p. 98).

A partir do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, Vigotski sinalizou a ideia de que o desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado, desta configuração resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2008 b). Desse modo, na concepção do autor, quando nos apropriamos de um conhecimento – por exemplo, o significado de uma palavra – nossos processos de desenvolvimento não estão completos, pelo contrário, estão apenas começando. Ou seja, esta apropriação forneceria a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos mais complexos no pensamento. Nesse sentido, pontua Vigotski (2008 b, p. 130)

[...] o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

Daniels (2003) sinaliza que embora o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” seja frequentemente citado como a mais profunda contribuição para o debate educacional, Vigotski não dedicou muito de sua obra a este tópico. Assim, a “zona de desenvolvimento” tem sido alvo de estudos de muitos pesquisadores na contemporaneidade que discutem pontos obscuros que merecem aprofundamento (FREITAS, 2001). Um dos argumentos levantados por alguns autores, dentre eles Valsiner; Van der Veer (1991), é a dificuldade do uso empírico do conceito que possibilita com facilidade observar a presença daquelas funções psicológicas que estão formadas, mas se torna impossível observar diretamente aquelas que estão em estado de amadurecimento, ou seja, no processo de aproximação às suas formas finais que serão reconhecíveis no futuro. Por isso, na visão dos autores, o conceito não teria sido descrito por Vigotski com uma ênfase mais detalhada. Nesse sentido, Daniels (2003) também pontua a pouca precisão de Vigotski na especificação de formas de suporte social entre companheiros (alunos) e professor em uma situação de aprendizagem.

As discussões sobre as limitações do conceito para a compreensão do desenvolvimento cognitivo também sinalizam a diversidade de leituras e compreensão dos pesquisadores que manifestam contínuas tensões na interpretação dos termos e definições (DANIELS, 2003) que passam também pela qualidade de tradução das versões originais que, muitas vezes, apresentam inclusive a supressão de algumas ideias (SARMENTO, 2006).

É oportuno mencionar que neste estudo não se propõe discutir com profundidade a “zona de desenvolvimento proximal” tendo em vista os objetivos da tese. Contudo, este conceito será utilizado na seção de análise dos dados com a intenção de apontar para as mudanças cognitivas que se dão na interação entre companheiros e que dificilmente ocorreriam se o sujeito estivesse sozinho. Desse modo, a perspectiva de utilização do conceito se dá na possibilidade dele constituir-se como uma ferramenta que nos ajuda a compreender a função da ação pedagógica na expansão do potencial atual do sujeito (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006).

Portanto, a partir da abordagem da psicologia histórico-cultural e das idéias pedagógicas de Freire podemos compreender a aprendizagem como um processo social, ou seja, ela ocorre através das interações humanas, sendo que este é um dos aspectos centrais das proposições de Vigotski sobre a estruturação da cognição do ser humano e de Freire que, igualmente, compreende a educação como um processo coletivo de troca entre as pessoas. Assim, podemos indicar que a pessoa aprende na relação com o outro e inserida em um ambiente que lhe possibilite construir sentidos para a ação.

Nesse sentido, Daniels (2003) suscita uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem quando enfatiza que o importante é perguntar sobre as restrições e as possibilidades de ação que um envolvimento desencadeia em um sujeito, tendo em vista os fatores sociais, culturais e históricos que constituem o palco em que se encenam os novos modos de pensamento, compreensão e desenvolvimento individual.

Então, mesmo que tenhamos uma intenção na ação educacional, a partir desta perspectiva, o resultado não é controlável, pois a construção do conhecimento pelo sujeito é um processo que pertence à esfera da subjetividade e da imprevisibilidade, visto que são muitas as possibilidades de conexão de conceitos em uma teia de significação. Com isso, enfatizo a importância de analisar as intervenções educativas e suas possibilidades de afetação do sujeito no sentido de

introduzir novos elementos ao sistema de significação dos educandos. Assim, o educador deve reconhecer-se como mais um elemento deste sistema e que atua na perspectiva de coconstrução de saberes. Deve, ainda, admitir não controlar o processo educativo e acolher o outro nos seus atos criativos, colocando-se como um parceiro na relação.

4 MÉTODO: a trajetória da pesquisa

[...] Cada folha que cair
 Cada nuvem que passar
 Deixa a terra respirar
 Pelas portas e janelas das casas
 Atenção para escutar
 O que você quer saber de verdade.

(O que você quer saber de verdade
 Arnaldo Antunes, Marisa Monte/ Carlinhos Brown)

A escrita do método de um trabalho deve mostrar os olhares do pesquisador sobre o fenômeno estudado e como este constituiu as suas escolhas pelos caminhos investigativos percorridos. Escolhi diferentes estratégias, definidas ao longo da pesquisa, para produzir os materiais empíricos deste estudo. Em um processo vivo o “curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado” foi sendo inventado. As técnicas e instrumentos de investigação foram construídos conforme se viviam as experiências no campo da pesquisa.

Compartilho com Santos (2005) a ideia de que os métodos não estão postos em um mundo preexistente, esperando para serem aplicados, ou seja, os pesquisadores não devem se adequar a ele a fim de descobrir resultados. O método se constitui no percurso do estudo, em um caminho que se faz caminhando. Durante o meu percurso tive inúmeras experiências de desassossego diante da dúvida e a presença permanente da incerteza frente a antigas convicções. Assim, venho constituindo minha identidade em um processo de tornar-me pesquisadora e educadora.

O que quero “saber de verdade” como pesquisadora e educadora? E as mulheres que participaram deste estudo, o que queriam “saber de verdade” sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado? Ambas as perguntas levam a respostas em que as nossas histórias estão em jogo, como fundamento para a produção de sentidos, para o que se quer saber no tempo presente. Nesse momento do texto falarei mais de mim e sobre o modo pelo qual entendo que podemos ler autores, nos apropriar de teorias e conceitos e, assim pensar sobre os possíveis cruzamentos entre pesquisa e marcas autobiográficas do pesquisador (FISCHER, 2005).

Certo dia estava estudando a obra *Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana* escrita por Humberto Maturana e Francisco Varela. Ao ler um trecho sobre organização e propriedade dos componentes de um sistema me veio à mente uma lembrança do meu tempo de criança. Tive um

encontro comigo mesma, situado no tempo passado, em um dos anos iniciais do ensino fundamental. Minha professora solicitou que fizéssemos um tema de casa que seria recolhido e corrigido por ela. A atividade consistia em algumas perguntas que deveriam ser respondidas com palavras que iniciassem com a letra U. Dentre elas, uma eu não sabia responder: um nome próprio que iniciasse com U. Eu pedi ajuda a minha avó Helena, que ocupava uma função social de valor e uma importante fonte de saber para mim. Minha avó sugeriu Universinda. Eu perguntei se esse nome existia e ela garantiu conhecer uma mulher chamada Universinda. Respondi a questão e conheci mais um nome próprio. Ao receber meu exercício de volta vi que a professora escreveu Universidade por cima da palavra Universinda, corrigindo minha resposta. Mas, para quem estava errada a resposta? Não questionei a professora, embora eu soubesse distinguir entre Universidade e Universinda. Eu tinha meu saber, mas não o comuniquei para o outro, não questionei a professora. Aceitei um saber externo, mesmo sabendo que ele não era verdade para mim. De certo modo, o conhecimento da minha avó, que tinha apenas oito anos de escolarização, também não foi considerado um “saber escolarizado”.

Fiquei muito intrigada com o efeito que a leitura do trecho produziu em minha memória. Comecei a pensar sobre isso e a formular algumas perguntas: por que rememorei “sem querer” tal situação tão antiga? Quando passei a pensar sobre essa lembrança compreendi que não fui respeitada. Aquele outro – a professora - não me perguntou o que eu entendia por Universinda, mas tomou seu suposto saber como absoluto e, assim, balizou a nossa relação a partir da sua verdade, respondendo por mim. Também, me ocorreu pensar que estes personagens do passado – aluna, professora e avó - estavam presentificados na pesquisa da tese, porém ocupando lugares diferentes na cena anteriormente descrita. A menina-aluna hoje é a pesquisadora e professora, as avós com seus saberes são as educandas idosas. E a pergunta que se põe é: como hoje eu estou atualizando minha história? Estou repetindo o episódio Universidade X Universinda ou estou (re)significando-o? Serei para estas senhoras o que a professora foi para mim? Ou serei outra figura que confere a elas um outro lugar a ser ocupado – um lugar de saber?

Quando me coloquei a pensar sobre que eu queria saber com minha tese, também passei a questionar como eu estava conhecendo aquilo que queria conhecer. Quais estavam sendo minhas escolhas? Quais estavam sendo minhas ideias? Como meu passado (minha história) foi sendo atualizado no curso de doutorado e de que forma essa atualização produz efeitos na minha prática de

pesquisadora e professora? A meu ver os sentidos produzidos para aquilo que conhecemos são desencadeados pelas perturbações que nosso sistema de significação sofre em uma interação com outros interlocutores na esfera marcada pela coletividade.

A escrita da tese foi uma experiência modificadora de mim mesma. Durante os quatro anos em que cursei o doutorado exerci a docência em dois cursos de graduação. Durante os primeiros anos do curso atuei como professora da área de Didática Geral para os cursos de Licenciatura da UFRGS e posteriormente no Curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano em Santa Maria no Rio Grande do Sul. A intensidade do trabalho foi uma característica do meu processo de estudo e comum a muitos colegas do programa de pós-graduação. Moradia, atividades profissionais e acadêmicas em cidades diferentes. Casa, hotel, ônibus, universidades (locais de trabalho e estudo), computador sempre conectado a *internet*, mala sempre pronta para viagem. Sentia na pele a contemporaneidade impondo ritmo e velocidade em meu cotidiano e fazendo de muitos momentos um tempo curto para leituras aprofundadas. Eu não tinha parada e, frequentemente, perguntava onde eu estaria inserida naquele ritmo frenético? Talvez em um hiato entre idas e vindas, entre as minhas vidas nos diferentes lugares.

Contudo, no período da escrita da tese pude dedicar-me quase com exclusividade a minha criação e senti que o trabalho de pesquisa não apenas passou por minha vida, mas me atravessou e me modificou. Creio que as leituras e a escrita passaram a ter um caráter de experiência (FISCHER, 2005) conforme aponta Larrosa (2002) quando define que experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Portanto, penso que a experiência de doutoranda só me aconteceu quando consegui parar para pensar, para escutar e sentir a mim e aos outros mais devagar e quando me foi possível cultivar o encontro (LARROSA, 2002). Tive encontros importantes com as participantes da pesquisa de tese, com os autores lidos, com meu orientador, com os professores do programa de pós-graduação e, também, da faculdade de Educação - nas salas de aula e em outros espaços - com os colegas de doutorado e com outros interlocutores qualificados que encontrei em minha vida pessoal. Inevitável para mim neste momento do texto não parafrasear Vinícius de Moraes ao falar da arte do encontro. “É preciso encontrar as coisas certas da vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. Assim, a escolha de uma profissão

também é a arte do encontro, porque a vida só adquire vida, quando a gente empresta a nossa vida, para o resto da vida.”

Penso que o encontro com todos estes interlocutores, a apropriação de suas ideias me levaram além deles, constituíram novos olhares sobre o meu problema de tese e sobre minhas concepções acerca do que consiste o meu ofício de pesquisadora e professora: alguém que, em interação com o outro, pode provocá-lo a produzir sentidos singulares na autoria de suas verdades a partir da minha interferência. Também ao ser afetada por este outro vou produzindo novas verdades para mim. Dessas interações muitos saberes podem ser construídos constantemente. Assim, é fundamental aceitar que nossas verdades são provisórias, que somos seres inacabados em um processo de vir a ser. Essa é uma atitude respeitosa e amorosa consigo e com o outro. Também acredito que estes novos olhares só adquiriram vida e se encarnaram em mim porque emprestei vida (a minha) para este trabalho de tese.

Experenciar implica estar aberto aos riscos que a interação com o aquilo que se experimenta pode nos causar quando nos atravessa e produz efeitos em nós. Ao longo do percurso do doutorado, especialmente na fase final de curso, senti que estou aos poucos articulando os eventos da minha vida com as situações da pesquisa e com as discussões teóricas. Dessa forma, a produção de sentidos ao que me acontece também se dá a partir do que eu estou estudando e refletindo na academia. Sinto que estou produzindo sentidos mais complexos na busca de compreensão do que significa ter uma visão de mundo ou um paradigma nas palavras de Vasconcellos (2009, p. 43) quando refere que:

os *critérios de cientificidade* compartilhados pelos cientistas, ou seja, os princípios diretores da investigação científica, refletem seu paradigma, sua epistemologia, sua visão de mundo, as crenças e os valores com que são comprometidos (grifo da autora).

Nas conversas com os autores durante as leituras e com professores e colegas durante as aulas eu estou me fazendo. Desse processo de atualização, novas possibilidades de pensar estão se abrindo, fazendo-me questionar relações entre fenômenos tomadas como determinadas e verdades tomadas como absolutas. Ao longo do tempo sinto que estou sendo transformada pelas experiências, enxergando o que não via.

Percebi que minha escrita foi ganhando vida especialmente quando tinha encontro com as ideias dos diferentes autores que dialogaram comigo e elas perturbavam meu sistema prévio de concepções teóricas. Quando na leitura alguns aspectos dos textos causavam-me um desconforto eu tendia a recusá-los. Mas, por que os recusava? Poderia recusá-los? O que fazer com a sensação de inquietação que aquilo dito pelos autores provocava em mim? Levei certo tempo para pôr em palavras as ideias que me inquietavam. Esse processo não seguiu uma lógica linear que atendesse ao crescente ritmo de leituras. Novas ideias surgiam em momentos de encontro com o inesperado. Uma caneta passou a ser um acessório presente em todas as minhas bolsas, pois eu não conseguia prever quando teria um salto qualitativo no desenvolvimento do meu pensamento.

Dessas interações, paulatinamente, fui sendo capaz de produzir novos sentidos para as antigas leituras que foram, então, (re) atualizadas. O movimento que fiz está longe de ser de desprezo pelas ideias que me inquietavam, mas pelo contrário, foi a partir da acolhida das mesmas que respeitosamente pretendi ir além do dito pelos autores em suas conversas comigo. Assim, estou exercitando assumir a responsabilidade pela construção do meu saber, entendendo este processo como uma construção singular de sentido que se dá em um cruzamento entre as minhas possibilidades de apropriação de conceitos teóricos e as minhas marcas autobiográficas. Ou seja, não foram as ideias dos autores, das participantes do estudo, dos professores do programa de pós-graduação, dos colegas que desvelaram as minhas possibilidades de compreensão do que era lido, mas, sim, os efeitos que as relações com todos eles desencadearam em uma estrutura de conceitos já constituída anteriormente. Nesse sentido, reafirmo que acolhi algumas ideias, critiquei outras e procurei mostrar o que eu estou pensando ao dialogar com tantos interlocutores.

4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA PARTICIPANTE

O caminho de uma pesquisa se faz caminhando e sempre se tem novos pontos de partida já no processo em andamento. Vou retomar alguns redirecionamentos e narrar o percurso realizado nesta trajetória compreendida como uma pesquisa que se insere na categoria dos tipos participantes. A ideia de situar a pesquisa não se trata de uma intenção de classificá-la e aprisioná-la em um modelo científico rígido. Mas, é uma estratégia de discutir as escolhas feitas ao longo do

trajeto. Por isso, entendo que esta pesquisa foi construída tendo como base princípios das metodologias participantes conforme sinaliza Brandão (2006) quando utiliza o termo pesquisa participante como denominação genérica de estilos participativos de pesquisa, considerando a existência de tendências e denominações diversificadas referentes às propostas e alternativas emergentes, como: pesquisa participante, pesquisa-ação, observação participante, investigação-ação. As pesquisas participantes herdam e reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Portanto, tende mais a uma diversificação de procedimentos e técnicas do que um só modelo doutrinário.

A proposta de estudar a construção de conhecimentos de mulheres idosas de classes populares em uma intervenção financeira teve como intenção tornar a investigação algo mais do que unicamente “coleta de dados” sobre aprendizagem desses sujeitos em situações de interação social. Mas, também procurou, como pontua Brandão (2006), tornar o trabalho de pesquisa uma ação pedagógica que fosse capaz de dar voz às mulheres, legitimando seus saberes sobre o uso do dinheiro e crédito consignado. Penso que os caminhos percorridos nesta pesquisa foram estradas de mão dupla: de um lado a participação das mulheres no processo de investigação e de outro a pesquisa no desenvolvimento de possibilidades de novas leituras de mundo. Assim, o trabalho de produção de conhecimento deixa de ser apenas funcional e utilitário, passando a ser também educativo.

A pesquisa adquire um valor pedagógico na medida em que abre espaço para aprendizagem de algo novo através da partilha de experiências e práticas de diálogo na construção do conhecimento. E, como forma de educação, a investigação também passa a ser investida de um valor político, como afirma Brandão (2006, p. 32)

[...] na medida em que entre as esferas de um pequeno grupo até a de uma comunidade, uma esfera corporada de trabalho popular ou mesmo toda uma nação, espera-se que sempre alguma coisa se transforme em termos de humanização das estruturas e dos processos de gestão da vida social.

Conforme Gabarrón; Landa (2006), a pesquisa participante é uma proposta metodológica emergente da crise nas Ciências Sociais, que se desenvolveu durante a década de 1960 na América Latina e, com aspectos semelhantes, também na Europa. No campo da educação popular foi determinante a experiência e o marco teórico desenvolvido por Paulo Freire, cuja contribuição foi a mais completa e

específica para a perspectiva participativa. Cabe dizer ainda que diferentes enfoques (Psicologia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia) influenciam – em diferentes formas e graus – o desenvolvimento conceitual do que, hoje, se conhece como pesquisa participante.

A pesquisa participante constitui-se, então, como uma crítica teórica dirigida contra os modelos positivistas e funcionalistas, predominantes durante décadas, que pretendiam uma ciência neutra, apolítica e não comprometida, cujo objetivo era constatar, descrever, prever. Nesses modelos dificilmente cabe a noção de transformação (GABARRÓN; LANDA, 2006). Pelo contrário, fundamentam-se em pressupostos simplificadores, reducionistas cujo objetivo era determinar, prever, e controlar os fenômenos sociais tendo como crença a ideia da objetividade do processo de conhecer, isto é, de ser possível conhecer objetivamente o mundo, “tal como ele é na realidade” e sendo que os resultados de um estudo não poderiam ser contaminados pela subjetividade do pesquisador (VASCONCELLOS, 2009).

Desde o princípio do trabalho, reconhecendo-me como elemento que faz parte da situação que está sendo estudada, não cogitei em ter uma posição de observadora neutra. Ocupei muitos lugares nesta pesquisa: a psicóloga, a estudante de doutorado que vinha de um “outro lugar” que não era a PUCRS, a professora do curso e a pesquisadora. Conhecer os processos de aprendizagem de adultos, em um contexto em que a pesquisadora é a educadora, partindo do princípio de que em uma intervenção educativa o aprender está diretamente relacionado à intencionalidade do ensinar, minha ação estava totalmente implicada na geração e análise dos materiais empíricos desta tese. Era impossível pensar que existisse algo “real” independente de mim (VASCONCELLOS, 2009).

Partindo desse suposto, somos convidados também a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir desses conhecimentos. Ao superarmos o eixo sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado, como propõem Brandão; Streck (2006), é possível pensar e fazer pesquisa como uma experiência de criação coletiva e participação efetiva de todos os implicados no processo de conhecer. Nesse sentido, a pesquisa participante é como um convite feito para que aprendamos a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas ideias, nossas posturas e teorias -, mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro.

Brandão (2006) pontua que a relação tradicional de sujeito-objeto deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito pautada no

princípio de que todas as pessoas são fontes originais de saber e de que a interação de partilha de saberes pode ser vivenciada como experiência através do exercício da pesquisa. Assumo, em acordo com Brandão; Streck (2006) que esta metodologia busca a geração de conhecimento dentro do movimento de pessoas e grupos para quem as dificuldades e os problemas do cotidiano se constituem como desafios para criar melhores condições de vida e projetar outros futuros. Sobreviver com pouco dinheiro em um contexto de pobreza, endividar-se em razão de empréstimos consignados e viver sem recursos para manter as necessidades básicas da vida em decorrência das dívidas é uma realidade concreta para muitas idosas brasileiras. Contudo, reforço que cada sujeito deve ser protagonista de seu saber, decidindo, inclusive, se deseja projetar para si outros futuros.

Para Brandão (2006), na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalho de educação popular realizado junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos populares. É do constante diálogo não doutrinário, de parte a parte, que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. Ocorre-me perguntar, o que o autor entende por consenso? Este consenso, se compreendido como acordo, concordância, não provocaria silenciamentos de saberes? O consenso, mesmo que dinâmico e modificável, constitui-se como uma prática de respeito e acolhimento às diferenças? Acredito que as práticas educativas devam criar espaços que também suportem os dissensos que gerem ressonância de singularidades.

Dessa forma, é possível que o reconhecimento da contribuição do outro, do diferente, e a partilha de saberes e experiências tornem-se, de fato, um ponto de partida da prática da pesquisa participante conforme aponta Brandão (2006). Nesse sentido, Fischer (1999) nos convida a refletir sobre as práticas em educação popular e pesquisa participante. Podemos observar nessas práticas— muitas vezes permeadas das melhores intenções e até mesmo inseridas no terreno das ditas propostas progressistas emancipatórias – o quanto nosso viés científico tem se traduzido em mera ação cognitiva de ordem unilateral, tendo como ponto de partida o que nós consideramos “o melhor para os outros”, participantes de nossa pesquisa.

Apesar de existirem derivações técnicas ou estratégicas, mais que modalidades teóricas no que tange às pesquisas participantes (GABARRÓN; LANDA, 2006), um princípio deve orientar quaisquer outros: a produção de conhecimentos deve partir da realidade da vida concreta dos participantes da pesquisa, em suas diferentes dimensões e interpretações em um processo desde

seu princípio dialógico. O propósito da investigação não é o de buscar explicações causais ou funcionais da vida social, é, sim, de compreender o significado das formas particulares da vida social mediante a articulação sistemática das estruturas de significado subjetivo que regem as formas de agir das pessoas (GONSALVES, 2006). Dessa forma, o conhecimento científico é concebido como uma construção social e as representações que os sujeitos têm da realidade podem ser diversas. Portanto, não se procura desenvolver um método que se aproxime da “verdade”, mas admite-se a partir deste ponto de vista que existem múltiplas verdades e diferentes narrativas sobre a realidade.

Dessa forma, a compreensão de uma realidade por um pesquisador, conforme indica Gonsalves (2006, p. 253), “não significa um exercício de distanciamento de nosso próprio horizonte de significação; indica, antes de tudo, uma fusão e construção amálgama de nossos horizontes com os horizontes dos outros”. Portanto, quando compreendemos uma realidade realizamos uma interpretação atravessada por uma referência teórica e por nossa visão de mundo que permite dar sentido à informação procedente de sujeitos e situações. Assim, todo o ato de significação constitui e modifica o fenômeno estudado e interfere no processo de criação dos resultados de uma investigação.

Dessa forma, nenhum observador pode fazer referência a algo real, que exista independente dele, para validar sua experiência. Segundo Vasconcellos (2009), a validação das experiências, que são nesse sentido subjetivas, se fará, criando-se espaços consensuais, nos quais a ciência possa se desenvolver, com o novo pressuposto, que é o da intersubjetividade. Abandona-se, assim, a crença de um espaço de verdade e investe-se no espaço de consenso e coerência, o que implica um profundo respeito às diferentes interpretações. Com isso, Gonsalves (2009) ventila que a intenção não é provar a correção de uma posição ou a falsidade de outra, e sim encontrar maneiras de conectar pontos de vista variados. Essa forma diferente de pensar a investigação tende a não seguir apelando às garantias ou seguranças herdadas pela “verdade”. Abrindo-se, desse modo, a possibilidade de aprender a viver com pluralismo de narrativas, de racionalidade e de valor.

Para Vasconcellos (2009) o pesquisador que se reconhece como parte do fenômeno estudado atua na perspectiva da coconstrução das soluções de forma participativa com todos os envolvidos em um processo de pesquisa. Não se pode mais pensar que a solução dos problemas dos outros será elaborada pelos cientistas *experts*. Assim, pontua a autora, ao reconhecer-se como parte do fenômeno o

pesquisador deve também reconhecer que a interação com participantes do estudo provoca perturbações no seu sistema de crenças e ideias previamente constituídas. Acredito que ao envolver-se seriamente na pesquisa, vivendo-a como uma experiência existencial, o pesquisador tem a chance de transformam-se, bem como os participantes do estudo.

Cabe destacar, como mencionado na introdução da tese, que não estive sozinha durante a produção dos materiais empíricos da pesquisa. Desde o início estive acompanhada de Beatriz Rozenfeld, psicóloga que participou de alguns encontros do grupo da pesquisa “O idoso frente ao empréstimo consignado: implicações educacionais”. A ideia primeira era que eu pudesse contar com uma colega cuja tarefa seria observar e registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas das alunas como forma de qualificar a análise dos materiais produzidos. Contudo, Beatriz transgrediu sua posição inicial de participação na pesquisa, tornando-se uma interlocutora exigente na relação comigo como pesquisadora e educadora amorosa na relação com aquele grupo.

No contexto da pesquisa participante, na qual pesquisadores são igualmente educadores, destaco a importância de se contar com colegas da academia que participem do processo da investigação e assumam junto com o pesquisador principal um lugar de parceiro. Ao final de cada encontro trocávamos nossas impressões sobre o impacto da ação pedagógica no grupo. Após a primeira semana, fui enviando a Beatriz previamente os planejamentos dos encontros para que no percurso até a Vila conversássemos sobre a forma e a intencionalidade de cada atividade.

A troca de ideias, de perguntas e de apontamentos foi fundamental para que ensino e pesquisa constituíssem uma unidade nesta experiência. Para tanto, é essencial que o pesquisador tenha uma postura aberta e se deixe afetar pela intervenção de seu parceiro. Entendo que Beatriz autorizou-se a participar para além de observar porque posicionamos uma a outra na relação de pesquisa em lugares de valor, isto é, de saber. Na próxima sessão do texto apresentarei os procedimentos utilizados na produção dos materiais empíricos da tese. Considero que a seriedade de um trabalho científico deve ser evidenciada na rigorosa descrição das operações que possibilitaram tecer as afirmações sobre os resultados alcançados.

4.2 AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS USADAS NA PRODUÇÃO DOS MATERIAIS EMPÍRICOS: observações, entrevistas, intervenção educativa

O método desta pesquisa foi reconfigurando-se constantemente. Por isso, antes de enquadrar a pesquisa em uma opção metodológica prefiro explicar os princípios e processos que orientaram o trabalho. Nessa tese utilizei muitos instrumentos e técnicas dentre elas entrevistas, observação participante, questionários, imagens, vídeo de depoimento. Essas técnicas empregadas não existem por si, mas são a concretização de uma concepção de método e de um desenho metodológico (STRECK, 2006) que deve ser mostrado e discutido no trabalho científico.

Nesse sentido tomo emprestadas as palavras de Goldenberg (1997) para expressar minha opção por tornar explícitos todos os caminhos percorridos nesta pesquisa.

[...] um dos problemas da pesquisa qualitativa é que os pesquisadores geralmente não apresentam os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas. O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas (p.48-49).

A ação educativa financeira intitulada “curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado” foi construída com mulheres idosas que participam de um grupo de terceira idade no Centro de Extensão Universitária Vila Fátima (CEUVF) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O Centro é um projeto de ensino–serviço desenvolvido por meio de um convênio de cooperação



Figura 1: Fotografia da entrada do Centro Universitário Vila Fátima. Arquivo da pesquisadora.

com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre que designou algumas áreas geográficas dentro das quais a PUCRS assumiu o atendimento médico e odontológico. Portanto, cabe à Prefeitura o fornecimento da medicação básica e à Universidade, a contratação de profissionais e supervisores acadêmicos.

Esse espaço de formação acadêmica e prestação de serviço teve origem no início da década de 1980 a partir de um processo de mobilização das lideranças comunitárias realizado pela equipe de profissionais da PUCRS liderada pelo médico, professor da instituição e diretor do Centro, Dr. José Francisco Bergamaschi. Atualmente, o Centro de Extensão Universitária realiza atividades de ensino, em nível de graduação e pós-graduação em diversas áreas: arquitetura e urbanismo, direito, educação, enfermagem, fisioterapia, nutrição, farmácia, letras, medicina, odontologia, psicologia, serviço social (CENTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA VILA FÁTIMA, 2009).

A minha inserção no campo de pesquisa aconteceu por meio da participação em algumas reuniões de equipe, em atendimentos domiciliares e nos encontros do grupo de terceira idade realizados no Centro de Extensão Universitária. Os atendimentos domiciliares integram o Programa de Assistência ao Paciente Acamado do Centro de Extensão Universitária. Esse programa oferece assistência multidisciplinar domiciliar aos moradores da comunidade que se encontram acamados, tendo como finalidade treinar e motivar os familiares no cuidado aos enfermos, evitando e abreviando internações hospitalares (CENTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA VILA FÁTIMA, 2009).

Acompanhei as visitas realizadas pela médica Patrícia Lichtenfels, minha colega de doutorado, e a técnica de enfermagem Vera de Campos. Dessa forma, minha presença foi tornando-se mais conhecida como a “colega de um outro lugar da Doutora Patrícia”. Além disso, foi possível penetrar mais intensamente no interior da comunidade e conhecer alguns aspectos da organização dos modos de vida daquela localidade.



Figura 2: Fotografia da pesquisadora na saída para uma visita domiciliar. Arquivo da Pesquisadora.

Na figura 2 estou entre Patrícia e Vera, em frente à igreja situada na entrada do Centro. Como elas, também uso um jaleco branco. Sempre que eu estava fora das dependências do Centro passei a usá-lo do mesmo modo que os integrantes da equipe de profissionais e alunos. O jaleco era uma marca que me vinculava àquele espaço bastante respeitado na comunidade e, portanto, significava certo tipo de proteção para uma “turista estrangeira” que estava de passagem por um lugar que pode ser violento com os que desconhecem ou desrespeitam as regras locais.

O grupo de terceira idade reúne-se no Centro todas as segundas-feiras e é constituído por cerca de 60 idosos, dos quais em média 30 têm uma frequência assídua. Esse grande grupo é subdividido em três grupos menores, sob coordenação de profissionais da equipe das seguintes áreas: serviço social, nutrição, psicologia e enfermagem. Uma vez por mês, o encontro – chamado de encontro do “grupão” - é destinado apenas aos idosos, sem a participação dos profissionais, e é coordenado, então, pela diretoria da associação dos idosos da comunidade.

Após participar de algumas reuniões dos subgrupos e do “grupão” - junto com Beatriz apresentei a proposta do “Curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado” e convidei todos os idosos que quisessem participar. Nessa reunião oito mulheres inscreveram-se e eu agendei com cada uma delas uma entrevista individual e sondei os dias da semana mais convenientes para os nossos encontros. Uma das senhoras não compareceu à entrevista e desistiu de participar. Então, nosso grupo foi constituído por sete participantes¹¹ - Helena, Neide Maria, Lucia, Valentina, Miriam, Lili, Tainá - e duas educadoras - Caroline, Beatriz.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecer aspectos da biografia das participantes, dados sobre a estrutura da família, moradia, situação financeira e experiência com crédito consignado (APÊNDICE A). Além disso, foi possível identificar algumas pistas sobre a motivação de cada uma delas para fazer o curso. Cabe destacar que na ocasião das entrevistas as participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

A minha interação com as participantes e seu meio aconteceu em diversas situações vividas na comunidade, não apenas no curso. Por meio das observações participantes eu procurava conhecer os modos de vida da comunidade, compreender a relação dos elementos da vida social para contextualizar as histórias

¹¹ As participantes escolheram um nome fictício para ser usado na escrita da tese.

e as narrativas das participantes do estudo (FONSECA, 1999). Assim, um instrumento de suma importância ao longo do estudo foi o meu diário de campo, um caderno no qual eu anotava tudo aquilo que acontecia e que poderia fornecer pistas para a compreensão daquele universo cultural.

Nesse sentido, Winkin (1998) destaca que o diário de campo possui uma função empírica, em que o pesquisador deve anotar tudo o que lhe chamar atenção e reflexiva analítica, pois se deve reler e fazer anotações. Aos poucos surgiram regularidades e são estas recorrências que sinalizaram as particularidades daquele mundo simbólico. Dessa forma, a função reflexiva do diário de campo está baseada no trânsito entre os diferentes universos simbólicos, como refere Santos (2005) no movimento de ir e vir, “de estar lá e escrever aqui”. Ressalto que tive a oportunidade de conhecer o mundo simbólico dos outros – as participantes do estudo - e o meu próprio mundo. E, assim, como aponta Fonseca (1999), tive a oportunidade como pesquisadora de enxergar com maior nitidez os contornos e limites históricos dos meus próprios valores.

Santos (2005), ao discutir práticas de pesquisa, especialmente aquelas de cunho etnográfico, convida-nos a uma reflexão sobre o processo de escrita do pesquisador quando ele narra seus olhares sobre os locais em que esteve, onde circulou e participou de um cotidiano peculiar ao realizar uma pesquisa. O etnógrafo procura por meio da escrita e da descrição (re)construir aquilo que foi vivido lá – isto é, no contexto da investigação -, tal como os habitantes daquele lugar o viviam. Contudo, esta tentativa não passa de uma ilusão, visto que a narrativa do pesquisador nunca esgota completamente todas as significações que uma cultura pode ter. Nesse sentido, cabe problematizar que aquilo que é dito sempre é dito por alguém, ou seja, aquilo que um pesquisador “vê lá e escreve aqui” é uma produção de sentido próprio a partir daquilo que ele interpreta. Por isso, temos que ter muita prudência ao afirmar aquilo que vemos, sublinha Santos (2005), pois é como se o fato de ter estado lá, permitisse que falássemos em nome daqueles outros que participaram da nossa pesquisa.

A interação entre eu, a pesquisadora e educadora, e as mulheres coautoras dos conhecimentos produzidos nessa pesquisa participante, foi caracterizada por muitas diferenças a começar pela idade que marcou um encontro entre gerações. Cada relato das suas relações com filhos, filhas, netos e netas de certo modo atualizavam minhas experiências passadas, especialmente com minhas avós. Além disso, nasci e fui criada em um contexto de classe média enquanto elas, na sua

maioria, migraram do campo ou de outros contextos populares para a Vila Fátima. Sou psicóloga e cursava um Programa de Pós-Graduação e elas tinham poucos anos de escolaridade. Elas ocupavam um lugar de suposto aprender em um curso sobre uso do dinheiro e do crédito consignado e eu ocupava um lugar de suposto saber como educadora e pesquisadora.

Ao procurar compreender o desenvolvimento do pensamento e a formulação de conceitos sobre as temáticas discutidas no curso eu também tentava me colocar em seus lugares de mulheres chefes de famílias, de avós, de aposentadas, de pensionistas, de empregadas domésticas, de idosas participantes de um grupo de terceira idade, de pessoas participativas da vida na comunidade e de usuárias dos serviços de saúde do Centro de Extensão Universitária. Do meu modo, mas a partir do mesmo raciocínio de Santos (2005) neste movimento, aprendi sobre minha própria vida, sobre minha própria história, desnaturalizando algumas certezas e revendo algumas posições.

4.2.1 O contexto da pesquisa: a Vila Fátima e as histórias das participantes do curso

A Vila Fátima está situada no Bairro Bom Jesus na Zona leste de Porto Alegre e sua origem data dos anos 50. Nas décadas de 1960 e 1970, em decorrência do movimento de migração da população do campo para os centros urbanos, a vila foi tornando-se mais populosa.

Os primeiros moradores mantiveram o hábito de plantar e criar animais, mas com o passar do tempo essas áreas foram sendo tomadas por novos moradores. Hoje, como podemos ver na figura 3, é um local onde famílias enfrentam muitos problemas ligados ao saneamento básico e à falta de estrutura dos domicílios. Além disso, existem os perigos e as dificuldades de uma área



Figura 3: Fotografia de uma rua da Vila Fátima. Arquivo da Pesquisadora.

geográfica com morros e possibilidades de desmoronamentos, falta de pavimentação das ruas e calçadas. Como elementos sociais, a violência e o tráfico de drogas também fazem parte do contexto.

As ruas da vila na sua maioria não são pavimentadas, com exceção daquelas que se comunicam com avenidas e ruas da cidade onde encontramos pessoas de todas as idades, animais (especialmente cachorros), carroças, caminhões e carros. A falta de espaço nas casas faz dessas ruas, além de meios de circulação, lugares de convívio e pontos de encontro (LICHTENFELS, 2007). Também se observa pouco espaço público de convivência, já que muitos foram dominados pelo narcotráfico, como o campo de futebol da comunidade. Na figura 4 podemos visualizar a situação descrita.



Figura 4: Fotografia de uma rua pavimentada da Vila Fátima. Arquivo da Pesquisadora.

De dia e à noite há diferentes nuances e cadências na Vila. Eu nunca estive lá após às 18 horas. O próprio Centro fecha às 17 horas. No final da tarde já é possível perceber a diminuição do movimento e o som de músicas altas. Especialmente *funk* e pagode sinalizam que o ritmo está mudando e a noite, chegando. As ruas esvaziam e a maioria das pessoas fica em casa em razão das práticas de comércio dos produtos ilícitos oriundos do tráfico de drogas. À noite, diz Neide Maria, “os gatos são pardos [...] De noite é coisa mais engraçada: é moto, é carro toda hora, é conversa de homem, é conversa de mulher, é conversa de criança. De noite tudo se transforma”.

Na sexta-feira a mudança de ritmo inicia ainda mais cedo, pois no fim de semana os negócios do tráfico são mais movimentados. Nos nossos encontros a música sinalizava que era hora de encerrar as atividades e ir para a casa. Vozes de mulheres ansiosas queriam saber que horas o relógio apontava no final das tardes. Sabíamos que as atividades deveriam ser encerradas com pontualidade. Os sons e ritmos da Vila continuaram me acompanhando nas transcrições dos encontros, quando não raramente o fundo musical das gravações era a batida do *funk* ou o balanço do pagode.

O dia em que realizei a primeira entrevista da pesquisa não fui sensível ao silêncio de dentro do Centro e à música do lado de fora. Eu, Beatriz e Miriam – participante do curso - ficamos “presas”. Os funcionários foram embora mesmo vendo meu carro no estacionamento do Centro. Não respeitamos a regra do horário de encerramento das atividades. Ao tentar abrir a porta o alarme soou. Do lado de fora algumas pessoas perceberam nosso movimento, dentre elas o padre da comunidade que mora ao lado do Centro, mas não tomaram atitude alguma diante da cena. Pensei: o que este alarme está sinalizando? Conseguimos sair do Centro porque telefonei para Patrícia, a médica, que solicitou que uma funcionária, que mora na comunidade e possui a chave do local, voltasse e abrisse a porta para irmos para casa. Quando olhei a rua percebi que a Vila estava bem diferente. Senti outros olhares sobre mim que foram provocativos e possibilitaram que eu entendesse alguns elementos da organização daquele sistema. Compreendi que o horário de término de expediente era uma norma que deveria sempre ser respeitada

Nos encontros do grupo de terceira idade, nas entrevistas individuais e nos encontros do curso, diferentes vozes pronunciavam uma narrativa recorrente: a preocupação com o futuro das crianças e jovens moradores da comunidade que se inserem precocemente nos negócios do tráfico, expondo-se a diversas situações de risco, como a exploração sexual, e se envolvem em brigas, crimes e diversas formas de violência. Na história das mulheres participantes da pesquisa encontramos personagens – filhos e netos – que já perderam a vida em decorrência da violência ou que vivem com uma saúde muito debilitada em razão da dependência química. Nesse contexto muitas delas ocupam um lugar de saber em relação aos mais jovens quando referem que aconselham os netos a estudarem, trabalharem, evitarem gravidez indesejada e levarem uma vida sem vícios.

Lichtenfels (2007) aponta elementos semelhantes em sua dissertação de mestrado e também discute a preocupação e cuidado das mulheres idosas com os

mais jovens. Penso que um elemento importante que posiciona essas mulheres em um lugar de *status* e de valor nas unidades familiares deriva do fato de que, muitas vezes, são elas que sustentam com seus benefícios – aposentadoria, pensão, amparo social - filhos e netos adultos, que, frequentemente, se encontram desempregados ou são trabalhadores informais e que não saíram de casa ou que a ela retornaram depois do término de relacionamentos afetivos.

Portanto, de forma geral, as participantes da pesquisa foram chefe de suas famílias e continuam sendo o arrimo financeiro no caso da coabitação com filhos e netos. Nesse sentido, destaco que se trata de uma população inserida na base da pirâmide social do país – classe E. Portanto, mesmo que este segmento tenha melhorado de vida e também seja interpelado pelas políticas de consumo ainda se trata de um público que de certo modo consome o essencial e tem como objetivo principal chegar ao fim do mês com as contas pagas. O que piora a situação é a difícil situação financeira de filhos e netos que moram com as mulheres. Esse fator junto com a idade avançada, que dificulta a geração de rendas extras, impede a mobilidade social desse grupo que permanece na base da pirâmide e em condições difíceis de vida.

As participantes do “Curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado” foram sete mulheres com idades entre 59 e 78 anos, que têm de um a oito anos de escolarização e cujos rendimentos que são procedentes de aposentadorias, pensões, benefícios sociais e trabalhos domésticos não ultrapassavam o valor de dois salários mínimos¹². Em relação ao crédito consignado, todas as mulheres que são aposentadas ou pensionistas já contrataram ao menos um empréstimo para fazer melhorias na casa, para pagar contas ou despesas com emergências. Este geralmente foi debitado dos rendimentos no período de 36 a 60 meses.

Sobre as relações e práticas de consumo das mulheres da vila há uma particularidade de alguns contextos populares de Porto Alegre que merece destaque. Trata-se dos vendedores informais que circulam na vila oferecendo seus produtos em carrinhos (figura 5) e, portanto, são conhecidos como os “homens do carrinho”. Segundo as participantes do estudo são vendedores muito simpáticos, atenciosos que comercializam seus produtos em prestações. Quanto à qualidade dos produtos há divergências: algumas mulheres consideram-nos de excelente qualidade. Outras, no entanto, ponderam que os produtos são de baixa qualidade,

¹² O valor do salário mínimo vigente na época do trabalho de campo era R\$510,00.

sendo muitas vezes vendidos com defeitos. Mas, todas concordam sobre o alto preço cobrado pelos produtos: lençóis, edredons, panelas, espelhos, colchas, cabides, cadeiras entre outros. Além de serem vendedores informais, parecem usar da simpatia para seduzir e fidelizar as consumidoras, tornando-se mais difícil para elas reclamarem seus direitos. Conforme Valentina, os vendedores “são muito bons” e adoram vender para ela. “É tudo novo e bom o que eles vendem”, mas reconhece: “a gente paga muito caro”.

De forma breve contarei, através da minha ótica, alguns aspectos da história de vida dessas mulheres. São histórias marcadas por pontos comuns, que mostram o entrecruzamento da vida individual com o meio social e as características da coletividade. O leitor observará que eu descrevo algumas características das participantes. Quero enfatizar que se trata de uma percepção particular, portanto não tenho a intenção de afirmar como estas sete mulheres são, mas sim, comunicar como eu as vejo.



Figura 5: Fotografia do “Carrinho”. Arquivo da Pesquisadora.



Figura 6: Fotografia do grupo que participou do Curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Arquivo da Pesquisadora.

Miriam

Senhora bastante falante, procura mostrar alegria ao se comunicar e evoca com frequência um discurso religioso em suas narrativas, que parece ser uma importante fonte de apoio para o enfrentamento das adversidades ao longo da vida. Ela tem 59 anos, é viúva, possui quatro anos de escolarização. É pensionista, pois sempre trabalhou no lar. Sua pensão equivale a uma média de três salários mínimos, o que a caracteriza como sendo participante do grupo que recebe o maior benefício. Tem três filhos e cinco netos. Mora em uma casa própria com o filho mais velho que segundo ela ajuda nas despesas “porque ele também usa”. Segundo Miriam dá para sobreviver na comunidade, mas houve um tempo que estava “tenebroso” em razão da ação das *gangs*, perseguições e tiroteios, época marcada pela inquietude constante. Nesse contexto é importante ser um bom vizinho. Mas, o que é um bom vizinho? “Bom vizinho é aquele que não se mete na vida da gente, que não seja abusado de ficar toda hora pedindo e não devolvendo (referindo-se a comida e dinheiro)”.

Miriam construiu o hábito de guardar dinheiro e procura comprar à vista sempre que é possível. Já contratou um crédito consignado para construir uma casa em outra cidade. Ficou sabendo da existência do crédito em uma madeireira, onde recebeu as informações sobre o produto financeiro. Sua preocupação era: “será que não vai haver trampa?” Ela refere o sentimento de insegurança no momento do contrato: “Eu fiz não com aquela certeza de que estava fazendo tudo certo, mas como eu queria construir lá, daí eu fiz. Mas, deu tudo certo.” Também pontua que não entendeu muito bem as regras do crédito e só sabia que no contrato constava a informação do valor do empréstimo e das parcelas que seriam pagas.

Tainá

Uma guerreira frente às adversidades de sua realidade existencial. Brincando ela fala das durezas da sua existência e é uma das participantes do estudo que tem uma grande capacidade de leitura de si e de suas condições de vida. No meu ponto de vista ela é “cheia de malandragem”, faz piada dos seus dramas e possivelmente esta é uma postura que a protege e garante sua chance de existir.

Tainá tem 60 anos, é viúva, dona de casa e, atualmente faz artesanato e ministra oficinas. Possui um ano de escolarização, lê com dificuldade e não sabe

escrever. Sua aposentadoria equivale a um salário mínimo. É natural de Santa Maria e mora há mais de 30 anos na comunidade. Veio com as amigas para a Vila. Casou, adotou uma filha e depois engravidou de duas. Além das três filhas possui quatro netos. Reside em uma casa própria com as filhas e os netos. Duas filhas são casadas e uma é mãe solteira. Apenas uma filha e o marido trabalham, sendo que ela ganha pouco mais de um salário e ele é “guardinha” nas ruas, mas não tem carteira assinada.

Sobre a Vila Fátima ela comenta que “a vida aqui é meio forte. Tu tem que saber viver. Tu tem que ser cego, mudo e surdo. Ficar na tua. E tudo corre bem.” Para ela o maior problema da comunidade é a droga e sua grande preocupação é com as meninas que só querem estar na rua. Tainá parece sentir-se intimidada em relação aos jovens quando comenta que “se tu diz uma coisinha para uma criança aqui na rua, deus o livre, eles te devolvem o mundo em cima da tua cabeça. Eles não respeitam os velhos, não respeitam ninguém”. Não consegue enxergar aspectos positivos na comunidade e se pudesse sairia dali para morar em outro lugar.

Em relação ao uso de dinheiro, tem o hábito de comprar em prestações e não sabe quanto precisa de dinheiro para viver mensalmente. Tainá já fez um crédito consignado em 36 vezes no valor de “mil e poucos” e refere que ficou sabendo da existência deste tipo de crédito por meio de uma “cartinha” enviada pela Caixa Econômica Federal¹³. A razão para contratar o crédito foi para comprar material para fazer artesanato, contudo não lembra como gastou o dinheiro. Acha que a parcela era de R\$ 75,00, mas não tem certeza. Ela reforça que faz tempo e que o salário era bem baixo. Inicialmente se sentiu muito bem com dinheiro na mão e acabou emprestando para alguns amigos. Mas, ao avaliar o passado considera a experiência horrível, pois passou até necessidade. Mesmo assim, tentou fazer o segundo empréstimo, mas não conseguiu. A sua intenção era usar o dinheiro para ir pra praia, mas não deu certo. Então, a filha emprestou quase mil reais para ela não ter que pagar juros. Tainá relata que foi bem tratada no banco, e nas suas próprias palavras podemos acompanhar a descrição de tal experiência: “Ela (referindo-se a funcionária) me mostrou os papel, mas eu não sei ler rápido assim, e sem o óculo como eu vou rápido? Eu não consigo. Ela leu pra mim sim, a minha guria foi junto

¹³ Banco público criado em 1861 e considerado o principal agente de políticas públicas do governo federal.

comigo só que eu não entendia muito [...] e era um monte de folha [...] bah, muita folha. E assinava e assinava.”

Neide Maria

Pessoa curiosa, com vontade de saber e alegria ao conhecer. Mulher de 59 anos, solteira, que possui três anos de escolarização, tem dois filhos e três netos. Trabalhou com serviços gerais, e hoje, recebe um salário mínimo de aposentadoria. O filho mais velho, que é separado, reside com ela em uma moradia própria conjugada com a casa da irmã. Ele é aposentado por problema de saúde e dividem as despesas da casa.

Mora há 32 anos na comunidade. Veio da cidade de Santo Ângelo e quando chegou à vila o espaço ainda era mato, tinha que buscar água em baldes e não tinha luz. Hoje teme os efeitos das drogas e do narcotráfico nas relações que são constituídas cada vez mais pela violência. O que Neide Maria mais gosta da comunidade é o grupo de terceira idade. Entendo que a história desse grupo mostra um empoderamento dos idosos neste contexto, pois como ela explica “quando a diretoria da associação dos idosos conseguiram um comodato para usar a sede certas pessoas da comunidade não gostaram porque queriam que os idosos emprestassem para fazer baile e usar droga. Até um dia deu um bolo ali, eles entraram, arrombaram a porta, fizeram e aconteceram. Inclusive o idoso presidente da associação foi ameaçado de morte”. Hoje, o grupo está constituído legalmente como uma associação e ocupa o espaço para seus encontros.

Neide Maria já contratou mais de um crédito consignado. Um deles, de três mil reais, foi contratado em abril de 2009, em 36 prestações mensais de R\$107,00. O empréstimo foi oferecido pelos funcionários do banco sem que ela pedisse qualquer informação. Ela descreve a situação: “disseram que se eu quisesse eu tinha um crédito, assim, assim, que depois eu pagava por mês. Então se eu tivesse interessada que podia fazer. [...] Não fiz na hora, daí eles me mandaram um papel em casa. Eles me mandaram uma proposta, aquela proposta em casa, daí eu pensei bem e vi que dava. Daí eu fiz”. E utilizou o dinheiro para comprar um guarda-roupa e outros objetos para a casa.

Em relação ao uso do dinheiro, ela compra comida no sistema de cadernetas em armazéns e mercadinhos na vila. Às vezes, quando tem oferta, compra no supermercado. Contudo, a locomoção do supermercado até a vila não é fácil, o que

dificulta esta prática. A caderneta é uma despesa cujo pagamento nunca foi atrasado, pois representa a garantia da alimentação. Neide Maria, durante a entrevista, falou da organização do pagamento das despesas mensais, algumas divididas entre ela, o filho e a irmã. Este foi um tema trabalhado no curso em que ela mostrou um grande envolvimento e implicação ao pensar estratégias para registrar as compras diárias e o orçamento mensal.

Lili

Ao conhecer Lili, senti que estava diante de uma mulher que já passou por vários episódios de sofrimento e perdas, inclusive de *status* e situação financeira. Através de um cuidado com a sua aparência parece procurar atualizar alguma parte do seu passado. Nessa constante busca, ela encontra-se cada vez mais endividada. Quando Lili recorre a sua história de vida, aos tempos de criança, sua narrativa está impregnada de um saudosismo por uma condição de vida que para ela foi perdida.

Assim vejo Lili, 72 anos, “solteira, mas com filho”, cinco anos de escolarização “com muito sacrifício morando para fora”. É natural de São Gabriel, Rio Grande do Sul, e com nove anos veio para Porto Alegre. Mora na Vila há 32 anos. Tem duas filhas, três netos (duas meninas e um menino). Foi chefe de família em um contexto de muita violência, pois o pai das filhas abandonou a família quando elas ainda eram pequenas. Já teve a casa arrombada e emociona-se ao referir que: “já entraram dentro da minha casa com as minhas filhas, a gente passa muito trabalho aqui.”

Possui casa própria que ganhou de uma antiga patroa. Trabalhou como doméstica e em firma de limpeza. É aposentada e recebe um salário mínimo. Mora com uma filha e com uma neta de três anos. A filha, que trabalha como vendedora em uma loja, colabora com as despesas da casa. São unidas e se ajudam. Lili não gosta de frequentar festas porque as brigas são muito comuns e os tiroteios são perigosos. O que não falta na vila é violência. Mas, “agora está mais calmo porque tem outra *gang* mandando na vila. Tá melhor, mas todo o cuidado é pouco.”

Ela já fez mais de um crédito consignado e outras modalidades de empréstimo também. É a única participante da pesquisa que contratou o crédito para pagar outras contas por se considerar “muito gastadeira”, caracterizando uma situação de superendividamento. Considera o tratamento recebido no banco muito bom, os funcionários foram educados e a trataram muito bem, ofereceram água,

cafezinho, embora não tenham explicado o empréstimo, apenas deram um papel para ela assinar.

As compras de alimentos são feitas em um rancho mensal em um supermercado. Já teve caderneta nos mercadinhos da vila, mas agora não tem mais. Diz que a caderneta “quase a matou”. Usava o cartão de crédito para fazer compras em lojas. Mas, como está no SPC não tem mais o cartão. O único cartão que tem é o do Itaú e usa para receber a aposentadoria. Ela também compra dos “homens do carrinho” em prestações que variam de 25 a 30 reais por mês. Eles dão um cartãozinho para irem controlando o pagamento das prestações, mas ela refere que já foi enganada por pagar prestações a mais.

Helena

Líder atuante na comunidade, dona de suas convicções e determinada na exposição de suas opiniões. Estou me referindo a Helena, 63 anos, solteira, ensino fundamental completo. Trabalhou durante 30 anos na lavanderia de um hospital. Recebe um salário e meio de aposentadoria e faz algumas diárias de faxina para incrementar a renda. Possui um filho de 21 anos com quem mora em uma casa própria. O filho atualmente estuda História na UFRGS e antes de iniciar o curso trabalhava em uma farmácia e contribuía com as despesas da casa. Mora na comunidade há 21 anos e considera a Vila muito perigosa, procura não ver e nem saber de nada.

Helena já contratou dois empréstimos consignados, sendo o primeiro para arrumar o telhado da casa e o segundo para pagar as despesas do funeral da mãe. Na entrevista expressou recursivamente uma opinião sobre o crédito consignado ao longo do curso: acha bom o empréstimo porque “a gente não é rico, é pobre. A gente não tem como lançar mão de nada quando necessita. E este empréstimo [...], na minha opinião, é só pra coisas graves, grande necessidades. Daí pode ser usado, agora para qualquer besteira, comprar uma televisão, comprar um DVD, isso não! É pra arrumar uma casa ou pra essas coisas como aconteceu comigo. Funerária e cemitério não espera”.

Valentina

Delicadeza, postura tímida, tom de voz baixo e vontade de pertencer ao grupo. Estas características para mim definem Valentina, uma mulher de 61 anos, analfabeta, doméstica, que possui quatro filhos, 15 netos e dois bisnetos. É a única participante casada, que ainda não é aposentada. Ela trabalha com faxinas semanalmente, sendo que fazia um grande esforço para chegar a tempo nos encontros, o que não foi possível na maioria deles. Ela mora com o marido e o dinheiro oriundo do seu trabalho é usado para comprar coisas para ela, especialmente, dos “homens do carrinho”. Diz que quer parar com as compras, pois não aguenta mais tanta prestação. Um mês paga uma, em outro paga outra. Mas, os homens “são muito bons e não põem juros”.

Em relação ao crédito consignado, seu esposo teve vontade de fazer um crédito. Ela não tem certeza se o esposo fez o empréstimo. O casal não tem uma boa relação, então ela não sabia fornecer muitas informações. Um fato muito desagradável vivido por Valentina em relação ao uso de dinheiro aconteceu quando ela emprestou o nome para uma amiga fazer uma compra e seu nome parou no SPC. Dessa situação ela sente-se culpada, pois se considera “boba” ao emprestar o nome. Entende que as pessoas confiaram nela e que ela passou vergonha. Valentina não reconhece problemas na Vila. Para ela os profissionais do Centro, como nós – referindo-se a mim e a Beatriz – ajudam muito as pessoas. Essas narrativas me soaram como uma não diferenciação entre ajuda e direito, e não reconhecimento de si como consumidora e cidadã.

Lucia

Idosa dotada de um saber experiencial que encanta. Fala mansa, tom de voz baixo, muita prudência ao expressar-se são características de uma mulher forte, arrimo de família, respeitada por filhos e netos que recorrem a ela para pedir conselhos. Assim vejo Lucia, uma senhora de 78 anos, viúva, que possui cinco anos de escolarização e cuja principal atividade profissional foi o trabalho como empregada doméstica, sem carteira assinada, e hoje recebe como benefício o Amparo Social.

Lucia vive na comunidade há cerca de 40 anos. Veio de Rio Grande para São Leopoldo com 14 anos, depois se casou e mudou-se para Porto Alegre. Morou

durante alguns anos em um bairro de classe média alta na casa de uma família onde trabalhou como empregada doméstica e depois veio para a Vila. Ela tem 12 filhos, 40 netos, 45 bisnetos e dois tataranetos. Mora em sua casa própria com quatro homens – filhos e netos – e uma amiga que é dependente de álcool. Os homens colaboram com as despesas da casa quando têm trabalho, pois são pintores e fazem outros “bicos”. A amiga ajuda no trabalho da casa, mas não contribui porque não recebe nenhum benefício, mas está encaminhando a solicitação de Amparo Social.

Sobre o uso do dinheiro ao longo da vida, refere que nunca pediu empréstimo e sempre procurou guardar dinheiro. A maior preocupação dela é conseguir pagar a alimentação para a família no final do mês. Ela compra a comida em um sistema de caderneta nos mercados da vila, por isso essa é uma conta que não pode atrasar, pois garante a alimentação. Quando os filhos trabalham dão algum dinheiro para ela que o controla para comprar pão e verdura. Tentou contratar um crédito consignado a pedido de uma neta, mas não foi possível por receber Amparo Social. Na ocasião pensou em dar metade do empréstimo para a neta e usar a outra metade para reformar a casa. Na circunstância da entrevista e nos primeiros encontros do curso ela designava o empréstimo como perigoso por não entender o que ele é.

Algo me chama atenção na fala de Lucia sobre uma situação de sua biografia de trabalho. E é com uma reflexão sobre ela que encerro a minha narrativa das histórias das participantes e coconstrutoras desta pesquisa. Ela conta que durante 25 anos, atuou como doméstica em uma casa de família sem carteira assinada. Lucia enfatiza que quando começou a trabalhar como empregada doméstica não existia a carteira assinada para esse segmento profissional. Contudo, quando a lei¹⁴ que regulamenta o trabalho doméstico entrou em vigor poderia ter tido a carteira de trabalho assinada, mas não teve. Os empregadores, segundo Lucia, disseram a ela que não seria necessário assinar sua carteira. Em contrapartida, ela também destaca na sua fala que recebeu muita ajuda dos patrões, que eram muito bons. Quando deixou o trabalho de empregada doméstica trabalhou mais alguns anos em um edifício na função de serviços gerais, quando então teve a carteira assinada. Hoje, recebe como benefício o Amparo Social por não ter tido tempo de contribuição suficiente ao INSS para aposentar-se.

¹⁴ A regulamentação do trabalho doméstico foi decretada através da Lei 5.859/72. A legislação vem sofrendo mudanças ao longo dos anos.

A voz de Lucia sobre suas experiências profissionais é um exemplo vivido por muitas outras pessoas nas relações de trabalho, em que aspectos de direito, no caso dela a carteira de trabalho assinada, são considerados menos importantes em detrimento a outras “ajudas” recebidas de patrões e chefias. Percebi na voz de Lucia que ela sabia que tinha um direito trabalhista que não lhe foi garantido. De certo modo a narrativa de Lucia aproxima-se da colega Valentina quando usa a palavra ajuda para caracterizar relação entre profissionais e usuário de um programa de saúde. Essa é uma posição que remete ao lugar da menos valia e do “ser menos”. Dessa forma, como poderemos acompanhar com o avançar do texto, este foi um aspecto considerado nas ações pedagógicas que integraram a intervenção educativa construída nesta tese.

4.2.2 O “curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado”

No “curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado” foram realizados 13 encontros, que aconteceram duas vezes por semana com duração média de uma hora e meia a duas horas nas dependências do Centro de Extensão Universitária Vila Fátima. A sala dos encontros era bastante apropriada, possuía cadeiras e inclusive um pequeno quadro negro, que imprimia uma marca identificada com a educação (figura 7). Ao final dos encontros eu sempre oferecia um lanche para o grupo.



Figura 7: Fotografia da sala onde os encontros do curso foram realizadas. Arquivo da Pesquisadora.

Partindo das experiências de consumo vividas pelas mulheres procurou-se criar espaços de partilha de saberes por meio do diálogo, de forma que novos sentidos acerca de suas realidades pudessem ser produzidos em uma (re) leitura de mundo, talvez inédita e viável, abrindo-se, assim, uma possibilidade de se trilhar um caminho de transformação, se assim fosse o desejado por cada uma das participantes do curso. Nesse sentido, um dos princípios que fundamentou a ação educativa foi a concepção de que ler o mundo refere-se sempre à percepção crítica do já lido e à interpretação de uma realidade mutável e dinâmica - que não é, mas está sendo. Nesse sentido a crítica significa interpretar a própria interpretação e desenvolver múltiplas definições da realidade vivida de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las (SOUZA, 2001).

O reconhecimento da história como tempo de possibilidades e dos sujeitos como seres inacabados e responsáveis por seus movimentos e escolhas (FREIRE, 1996) direcionou a prática educativa. Da criação das atividades didáticas às intervenções verbais em sala de aula, o alicerce teórico que sustentou a prática foi a compreensão de que as estratégias pedagógicas poderiam instigar o sujeito a fazer (re) leituras críticas do seu mundo e da realidade mais ampla, tornando-se capaz de compreendê-la, comunicar sua compreensão e transformá-la a partir do seu sistema de significações que é, ao mesmo tempo, coletivo e singular.

Penso, em acordo com Ribeiro (2001), que programas educativos para adultos devem ocupar-se não apenas de desenvolver habilidades de processar informação, mas também de promover atitudes favoráveis em relação ao uso das mesmas por meio de oportunidades criadas para que os aprendizes expressem suas leituras da realidade, engajem-se em atividades coletivas sobre as quais possam fazer planejamentos de ações e se interessem por buscar mais informações, ampliando assim suas visões de mundo e as possibilidades de transformações em suas vidas. O educador de adultos, nesta perspectiva, deve exercer uma função de mediação que visa à construção coletiva de significados e de sentidos individuais, promovidos por meio do estabelecimento do diálogo da proposta de atividades nas quais os educandos se posicionem, defendam suas ideias e ouçam seus colegas (VÓVIO, 2001).

Nesse sentido, a ação educacional procurou instigar as mulheres a questionarem e interpretarem suas experiências atribuindo-lhes sentido. Penso que a busca de efetivação desse processo deu-se a partir da introdução de novos elementos naquele contexto cultural para provocar deslizamentos que permitissem

às mulheres vivenciar novas experiências. Outras formas de fazer e de dizer podem ir configurando possibilidades para o sujeito existir em suas relações e uma ferramenta que fomenta a recriação de valores e concepções é a pergunta. Provocar os aprendizes com indagações, tais como: “e se...?” ou “como seria se?” oportunizam o sujeito a assumir outras posições e estimulam, assim, novas interpretações da realidade vivida (SOUZA, 2001).

Abrimos brechas para que novos ares trazidos pela pergunta circulassem pelas “portas e janelas” da sala dos nossos encontros. Dessa forma, outras narrativas podem ser produzidas pelo sujeito e com ela a possibilidade de novas leituras de mundo e transformações nas suas próprias vidas. Nesse sentido, retomo Freire (1996) ao propor como função primeira do educador desafiar o educando, para que este possa ir se percebendo como sujeito capaz de saber, auxiliando-o a reconhecer-se como arquiteto do seu pensamento.

4.2.2.1 Os encontros

A realidade existencial foi a referência primeira na abordagem desta ação educacional que concebe que o ser humano se constitui em um processo histórico e cultural. O ponto de partida de qualquer ação pedagógica é sempre o saber já construído do educando a partir da experiência vivida. Nesta perspectiva pedagógica, que parte das “situações-limite” vivida pelos educandos como um problema que os desafia, a definição do conteúdo da ação educativa não pode ser feita apenas pelo educador. Segundo Oliveira; Oliveira (2006), este deve ser um trabalho conjunto de pesquisa e discussão no qual participam educador e educandos mediatizados sempre pela realidade a ser conhecida e transformada. Nesse sentido, no primeiro encontro do curso foi possível conhecer, a partir das primeiras discussões do grupo, alguns temas considerados geradores das práticas desenvolvidas nos encontros seguintes.

A investigação de temáticas geradoras que se encontravam no cotidiano do grupo tinha a intencionalidade de propor às mulheres o reconhecimento da sua realidade como uma problemática a ser solucionada por meio de uma análise crítica que lhes possibilitasse compreender a interação entre os diferentes elementos que integram a “questão problema” (FREIRE, 1987). Cabe destacar que cada encontro era considerado um novo momento de possíveis redesenhos das estratégias planejadas nas quais as temáticas geradoras eram constantemente atualizadas.

Assim, partindo do que as mulheres queriam saber sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado fizemos o nosso caminho. Apresentarei de forma sintética como foi o andamento de cada encontro para que o leitor compreenda as atividades que geraram as interações entre as participantes que serão analisadas no próximo capítulo da tese.

Encontro 01: Do nosso contrato aos temas geradores iniciais

Data: 12/04/2010

Duração: 1 h

Presenças: Helena, Neide Maria, Lucia, Valentina, Miriam, Lili, Tainá, Carol e Beatriz.

Grupo constituído, começamos nossa caminhada. Nove mulheres e diferentes caminhos estavam sendo tra(n)çados. No primeiro encontro do grupo eu e Beatriz nos (re) apresentamos e logo retomei os objetivos da pesquisa de forma mais detalhada, pois já havia falado sobre a tese nos encontros do grupo de terceira idade. Iniciamos a conversa a partir da ideia do que é uma pesquisa e em seguida expliquei o meu interesse em conhecer como pessoas idosas aprendem quando estão discutindo em grupo. Para tanto eu iria estudar as nossas conversas nos encontros. Comentei que a partir do estudo feito do nosso curso eu defenderia uma ideia para um grupo de professores sobre como as pessoas aprendem conversando e trocando ideias e receberia um título de doutora em educação. Expliquei ainda que para fazer a pesquisa eu precisaria da autorização delas para gravar nossas conversas

Em seguida retomei uma ideia já referida na entrevista sobre os cuidados que o Comitê de Ética tem quando um pesquisador quer fazer estudos com as pessoas e que um grupo de professores da PUC leu o meu projeto de pesquisa e autorizou que eu fizesse meu estudo no Centro. Expliquei também que elas tinham uma série de direitos garantidos. Nesse sentido, reforço que de acordo com o Conselho Nacional de Saúde - resolução n. 196 - as participantes desse estudo, em todas as suas etapas, estiveram amparadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este documento deve possibilitar que os participantes de pesquisas sejam plenamente informados sobre propósitos do estudo, riscos associados ao procedimento e seu direito de se recusar ou interromper a participação na pesquisa

sem que isso lhes cause qualquer prejuízo. Além disso, assegura-se a confidencialidade dos materiais produzidos e a privacidade dos participantes.

Dando continuidade a descrição do encontro, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e perguntei se todas concordavam com a minha proposta abrindo espaço para as dúvidas. Estando todas de acordo assinaram o documento. Também entreguei um caderno, uma caneta e um cartão personalizado agradecendo às participantes por contribuírem com a pesquisa (figura 8). Combinamos, então, os dias e os horários dos encontros.

As primeiras perguntas que eu fiz ao grupo versavam sobre as expectativas em relação ao curso com o objetivo de conhecer quais seriam as possíveis temáticas geradoras de atividades nos encontros

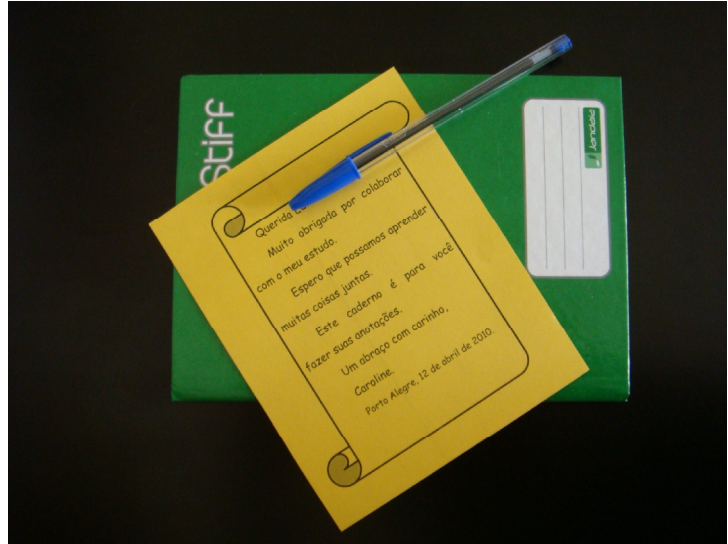


Figura 8: Fotografia do material entregue no primeiro encontro. Arquivo da Pesquisadora.

seguintes. Nesse sentido, perguntei: Por que estavam ali? Por que aceitaram o convite? O que esperavam do curso? As primeiras ideias afirmavam o interesse em aprender como se faz um empréstimo, como lidar com o dinheiro e com o impulso para comprar ou fazer um crédito consignado. O grupo tinha uma forte expectativa inicial de entender o que é “o consignado”. Nesse sentido, uma das minhas primeiras ações foi explicar o mecanismo do crédito consignado por meio de um desenho que explicitava as relações INSS – salário (aposentadoria, pensão) – banco. Então, além de ser um encontro de sondagem tive o cuidado de proporcionar, também, uma explicação para uma inquietação por meio da informação de um conceito desconhecido.

Outras questões interessantes levantadas pelas participantes também forneceram pistas para a definição de conteúdos para as etapas seguintes do curso, dentre elas destaque: a importância de compreender os mecanismos de juros, visto que apontaram diferenças entre os empréstimos contratados em bancos e financeiras. A compreensão das propostas de crédito também se mostrou um aspecto a ser abordado no curso. Utilizo a narrativa de Lucia para expressar tal ideia: “Eu tenho dificuldade de ler e entender. Porque às vezes tu lê, tu tem que ler e

reler. Saber ler é uma coisa e entender é outra”. E, por fim, o orçamento foi mencionado como uma temática relevante conforme podemos ver na narrativa de Neide Maria quando refere que “a gente até se acostuma a receber menos, tem que saber viver com pouco”. Lucia então complementa: “É uma coisa que a gente tem que pensar”.

Também conversamos sobre as rendas e as despesas que o grupo possui mensalmente. Foram citadas como rendas: aposentadoria, pensão, amparo social, faxina, oficina de artesanato, diárias, salário, empreitada, biscate. E despesas: comida, medicação, gás, luz, água, manutenção da casa, roupa, sapato, lençol, espelho, tapete, edredom, manicure, tinta para pintar cabelo, alisante de cabelo, passeio, brinco, presente para os netos, prestações do crédito. Esta atividade foi muito importante para conhecermos algumas características da realidade da vida dessas mulheres e produzir material para primeiras ações do curso baseadas nas situações vividas por elas.

Neste primeiro encontro algumas participantes já me chamaram de professora. Considero muito importante o significado deste chamamento para o contexto da pesquisa. Se eu estava sendo posicionada como educadora, elas se colocaram no lugar de educandas e uma relação pedagógica estava sendo estabelecida. O leitor perceberá que a minha forma de chamamento instituída no curso, desde o primeiro dia foi Carol. Tanto Beatriz como as participantes me chamaram de Carol e não de Caroline. O mesmo aconteceu com Beatriz, que ao longo do curso foi sendo chamada de Bia.

Encontro 02: Sistematização de rendas e despesas

Data: 16/04/2010

Duração: 1h 30 min.

Presenças: Lucia, Lili, Miram, Helena, Neide Maria, Tainá, Carol e Beatriz.

No segundo encontro retomamos as lembranças do anterior e realizamos uma atividade para sistematizar as rendas e despesas listadas. Confeccionei fichas com as rendas e despesas citadas e trabalhamos em dois subgrupos, mediados por mim e por Beatriz, sendo o objetivo da atividade conhecer o entendimento das mulheres acerca das rendas e despesas consideradas por elas como fixas e variáveis.

Os grupos trabalharam em salas separadas, organizados de forma a contemplar pessoas com maior e menor escolaridade, e deveriam organizar um esquema das fichas. Em um momento posterior juntamos os grupos para perceber semelhanças e diferenças das ideias. As ideias dos dois grupos foram semelhantes, especialmente, na compreensão das despesas fixas. Pequenas variações foram sinalizadas no que tange aos gastos considerados variáveis. Além das categorias fixo e variável o item de despesas “manutenção da casa” foi considerado como uma despesa inesperada. Dessa forma, outro conceito emergiu da atividade. Assim, foi possível produzir materiais concretos para trabalhar com o orçamento mensal.

Encontro 03: A importância dos produtos que consumimos para nossas vidas

Data: 19/04/2010

Duração: 1h

Presenças: Miriam, Lili, Lucia, Neide Maria, Helena, Tainá, Carol, Beatriz.

Dando continuidade às discussões sobre despesas, a partir da atividade denominada “A importância dos produtos que consumimos para nossas vidas” descrita abaixo, procuramos conhecer os significados que as mulheres atribuem ao dinheiro e introduzir ideias que ajudem o grupo a pensar sobre necessidades, desejos, compras por impulso. Inicialmente apresentamos oito produtos citados como despesas nos encontros anteriores e colocamos no chão com uma ficha contendo seu nome: leite, moeda de um real, esmalte, livro (Estatuto do Idoso), bijuteria, papel



Figura 9: Itens da atividade “A importância dos produtos que consumimos para nossas vidas” dispostos no chão da sala. Arquivo da Pesquisadora.

higiênico, material para costura, cabides. Pedi que escolhessem três itens por ordem de importância e fizessem a anotação em uma folha (APÊNDICE D). Após, todas deveriam compartilhar com o grande grupo suas respostas.

A etapa seguinte consistia em um exercício de imaginação da seguinte situação: elas estavam fazendo um passeio com o grupo de idosos para uma praia. O ônibus teve que pegar uma estrada de chão deserta e estragou. Uma ponte que liga esta estrada à estrada principal caiu e elas estão no meio do nada, em um lugar deserto e sem comunicação porque nem os telefones celulares têm sinal. Nessa situação, os mesmos itens seriam os mais importantes? Se não, quais escolheriam? Deveriam anotar as respostas na mesma folha entregue. Todas compartilharam com o grande grupo suas respostas.

Em um terceiro momento, foi perguntado às mulheres se caso elas pudessem levar um dos itens para casa, qual levariam e por quê. Deveriam, novamente, anotar da folha da atividade. Nesse momento os itens citados anteriormente como o leite e o papel higiênico não foram listados. Contudo, o dinheiro manteve-se como escolha da maioria das participantes. Por fim, fiz um sorteio dos itens no final do encontro.

Tabela 1:

As escolhas da atividade “A importância dos produtos que consumimos para nossas vidas”

Participante	1º Momento Escolhas	2º Momento Escolhas	3ª Momento Escolha
Miriam	1. Dinheiro 2. Leite 3. Pape higiênico	1. Livro 2. Dinheiro 3. Papel higiênico	Dinheiro
Neide Maria	1. Dinheiro 2. Leite 3. Livro	1. Papel higiênico 2. Leite 3. Dinheiro	Brinco
Lili	1. Leite 2. Dinheiro 3. Papel higiênico	1. Dinheiro 2. Leite 3. Papel higiênico	Cabide
Lucia	1. Leite 2. Papel higiênico 3. Dinheiro	1. Leite 2. Papel higiênico 3. Dinheiro	Dinheiro
Helena	1. Dinheiro 2. Leite 3. Papel higiênico	1. Leite 2. Papel higiênico 3. Dinheiro	Dinheiro
Tainá	1. Leite 2. Dinheiro 3. Papel higiênico	1. Leite 2. Papel higiênico 3. Livro	Dinheiro

A partir da atividade pudemos coletivamente discutir o significado do dinheiro visto que mesmo em um lugar deserto a maioria do grupo escolheu como item mais importante o dinheiro. Conversamos sobre os diferentes sentidos do dinheiro para cada participante que foram expressos em suas narrativas: de esperança, de salvação ou de segurança. Discutimos ainda a relatividade das coisas que têm importâncias diferentes dependendo da situação vivida. E nessa direção, o dinheiro também pode ter diferentes utilidades.

Encontro 04: Necessidades, desejos e as propagandas

Data: 23/04/2010

Duração: 1 h 40 min.

Presenças: Tainá, Miriam, Lili, Neide Maria, Carol, Beatriz.

No início do quarto encontro relembramos a atividade do encontro anterior e conversamos sobre a história do dinheiro, momento em que surgiram muitas lembranças do passado em relação às vivências familiares com o dinheiro e relações de solidariedade entre vizinhos e parentes como contraponto às experiências atuais. Em um dado momento, o grupo voltou a falar sobre as escolhas que cada um faz para usar o dinheiro. Então, relembramos os objetos do exercício do encontro anterior e discutimos se existe diferença entre precisar de algo e desejar algo. As mulheres relataram situações de consumo nas quais estão comprando produtos considerados necessidades e passam a ter o desejo de adquirir outros itens no supermercado, em lojas, em brechós. Após estes relatos, em que elas mesmas foram percebendo suas necessidades e seus desejos, solicitei que as participantes anotassem no caderno uma necessidade e um desejo. Nesse momento inauguramos intencionalmente o uso do caderno porque eu havia observado que este não era usado pelas mulheres. Foi preciso gerar uma situação que provocasse uma produção de sentido para o caderno existir naquele contexto cultural.

Depois de compartilharmos necessidades e desejos, estimei o grupo a pensar sobre as propagandas que nos deixam com vontade de ter os objetos anunciados por elas. Para isso discutimos inicialmente onde vemos propagandas e depois fizemos leituras de algumas retiradas de revistas. Espalhei os recortes no chão da sala e cada uma das mulheres escolheu uma propaganda para ser analisada a partir das seguintes perguntas: por que escolheu a propaganda? Qual mensagem ela passa? Durante a troca de ideias Beatriz e eu íamos questionando o grupo se elas tratavam de necessidades ou desejos. Foi muito interessante observar as diferentes reações frente às propagandas, sinalizando, muitas vezes, a vontade de ter o objeto escolhido.

Em um momento seguinte analisamos coletivamente uma propaganda de crédito consignado do banco Banrisul¹⁵. O grupo analisou a imagem a partir da imaginação sobre o que o casal estaria sentindo. Foi



Figura 10: Fotografia da atividade de leitura de propagandas de revistas. Arquivo da Pesquisadora

possível, dessa forma, discutir quais os sentidos que a propaganda veiculava com a imagem utilizada. Solicitei que as mulheres trouxessem para o próximo encontro contratos, propagandas e propostas de crédito consignado para fazermos uma análise do material. No final sugeri que elas anotassem no caderno o que cada uma havia aprendido no encontro. Listei as ideias pronunciadas por cada uma das participantes no quadro e elas anotaram no caderno. Em relação ao uso do caderno é importante destacar que duas participantes tinham apenas um ano de escolarização, então quando a atividade implicava escrita elas solicitavam ajuda da Beatriz para fazer o registro.

Encontro 05: Análise de propagandas e registro de dúvidas

¹⁵ Banco do Estado do Rio Grande do Sul S.A, é uma instituição financeira constituída como sociedade de economia mista.

Data: 26/04/2010

Duração: 50 min.

Presenças: Valentina, Miriam, Helena, Tainá, Neide Maria, Carol e Beatriz.

Miriam iniciou o encontro comentando a importância do curso e da lembrança que terá quando ficar “bem velhinha”. Ela desejava que os netos e bisnetos vissem o caderno para “mostrar pra eles que apesar de nós termos a idade que temos a gente pode fazer coisas, pode sempre aprender, sempre há tempo pra gente aprender”. Helena complementa dizendo que se sente muito feliz porque a geração de idosos da qual pertence deixará muita coisa boa para a geração que está vindo aí. Segundo ela “é tipo da geração 70 e 60, quando foi aquela evolução dos tempos. Agora nós estamos na evolução dos tempos da terceira idade”.

Retomamos a atividade do encontro anterior conversando sobre necessidade e desejo. Tainá ao relembrar a atividade “A importância dos produtos que consumimos para nossas vidas” usa a palavra supérfluo para denominar alguns itens que estavam no chão. Um dos exercícios lembrados foi a análise da propaganda de crédito consignado do Banrisul. Nesse momento Tainá toma a palavra, direcionada à Helena e Valentina que faltaram ao encontro anterior, e de forma muito empolgada ela pede para Beatriz que faça “aquela pergunta que tu fez pra nós” referindo-se ao questionamento sobre a etapa da contratação do crédito que a fotografia do casal teria sido tirada: antes do crédito, durante o contrato ou quando as parcelas começaram a ser descontadas da aposentadoria. Este foi um momento muito bonito em que os olhos de Tainá brilharam ao mostrar uma nova leitura sobre a propaganda.

Na sequência do encontro as mulheres leram as ideias que registraram no caderno sobre o encontro anterior. Conforme combinado perguntei quem havia trazido propagandas, propostas ou contratos de crédito consignado para olharmos juntas. Nenhuma das participantes trouxe o material para o encontro. Então, trabalhamos com as propagandas que eu havia levado de dois bancos diferentes. Em duplas, elas deveriam ler a propaganda e assinalar as dúvidas e os termos que não haviam entendido.

O grupo que trabalhou com a propaganda do Banco do Brasil¹⁶ focou sua análise na interpretação da imagem produzindo possíveis sentidos para a relação da idosa com a criança. Podemos acompanhar a interpretação nas palavras de Neide Maria: “Nós gostamos muito da fotografia [...] A vovozinha ali, eu acho que ela tá falando pra neta que ela foi chamada, que ela foi chamada pra fazer aquele empréstimo. Foi na hora que ela ta conversando com a neta ela tá comunicando, tá dizendo que ela foi informada pelo banco que ela pode fazer o empréstimo consignado”. Em relação ao conteúdo interno do folder não compreenderam os conceitos mostrados na simulação. Helena ao comparar os dois materiais refere que o folder analisado por ela da Caixa Econômica Federal está mais bem explicado, no item da porcentagem na tabela. Em contrapartida, o outro está mais “embrulhadinho” e deu uma “ilusãozinha a mais” e dessa forma “atrapalha mais”.

Dinheiro na mão agora com a 1ª parcela em até 180 dias.

O BB Crédito Consignação* tem uma linha de crédito exclusiva para aposentados e pensionistas do INSS. E nem precisa ter conta corrente no BB para contar com estas vantagens:

- Pagamento da primeira parcela em até 180 dias.
- Limite de crédito de R\$ 100,00 a R\$ 70.000,00 de acordo com a capacidade de pagamento.
- Prazo de pagamento de 2 a 36 meses.
- Taxa de juros a partir de 0,95% ao mês** para prazos até 6 meses.
- Tarifa de Abertura de Crédito: isenta.
- Prestações descontadas diretamente no benefício.
- Sem necessidade de abertura de conta corrente.
- Dispensa de garantias.
- Sem consulta ao CCF.

Crédito

Confira a simulação e conheça o valor das prestações mensais:

Valor (R\$)	06 parcelas (120 dias) (R\$)	12 parcelas (240 dias) (R\$)	24 parcelas (480 dias) (R\$)	36 parcelas (720 dias) (R\$)
500,00	86,51	46,81	27,28	20,55
2.000,00	346,04	180,83	103,49	78,12
10.000,00	1.730,32	936,10	545,99	417,06

Obs: cálculos com CCF incluído no pagamento da primeira parcela em 90 dias. Juros de mora: 1% a.m.; multa por inadimplência: 2%.

- Se você já é correntista, solicite o BB Crédito Consignação por um terminal de auto-atendimento, pela internet, pela Central de Atendimento ou em uma de nossas agências. O crédito será depositado diretamente em sua conta.
- Você, que ainda não tem conta corrente no BB, pode contratar o empréstimo por um terminal de auto-atendimento ou em uma de nossas agências.

A escolha é sua. Aproveite as vantagens do BB Crédito Consignação

*Sujeito à aprovação cadastral no BB e confirmação pelo INSS.
**Taxas e tarifas sujeitas à alteração sem prévio aviso.



Aposentados e pensionistas do INSS, aproveitem a melhor idade com o BB Crédito Consignação.

bb.com.br

Figura 11: Folder do Banco do Brasil

¹⁶ Banco do Brasil S.A. é uma instituição financeira nacional constituída como sociedade de economia mista.

A CAIXA tem uma linha de crédito especial* para os aposentados e pensionistas do INSS. Sem necessidade de consulta ao SPC/SERASA e sem avalista, o Crédito Consignado CAIXA oferece as melhores condições do mercado e sem burocracia. Confira a simulação e faça já o seu empréstimo com a CAIXA, o banco pioneiro em crédito consignado no Brasil.

CAIXA

ACREDITE
Crédito Consignado CAIXA para aposentados e pensionistas.
Na CAIXA, você tem crédito com tranquilidade e segurança.

*Crédito sujeito a aprovação. Haverá incidência de IOF conforme legislação em vigor. Taxas, prazos e valores sujeitos a alteração.

CAIXA, O banco que acredita nas pessoas. Procure uma agência ou acesse o caixa.gov.br. Ouvidoria CAIXA: 0800 725 7474

PAGAMENTO EM 6X				PAGAMENTO EM 12X		
TAXA MENSAL DE 0,90% CET Mensal: 1,24% CET Anual: 16,24%				TAXA MENSAL DE 1,63% CET Mensal: 1,99% CET Anual: 27,13%		
VALOR DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO
R\$ 500,00	R\$ 6,56	R\$ 86,13	R\$ 516,78	R\$ 10,53	R\$ 46,54	R\$ 558,48
R\$ 1.000,00	R\$ 13,13	R\$ 172,26	R\$ 1.033,56	R\$ 21,07	R\$ 93,08	R\$ 1.116,96
R\$ 2.000,00	R\$ 26,26	R\$ 344,53	R\$ 2.067,18	R\$ 42,13	R\$ 186,16	R\$ 2.233,92
R\$ 4.000,00	R\$ 52,51	R\$ 689,06	R\$ 4.134,36	R\$ 84,27	R\$ 372,32	R\$ 4.467,84

PAGAMENTO EM 24X				PAGAMENTO EM 36X		
TAXA MENSAL DE 2,16% CET Mensal: 2,38% CET Anual: 33,08%				TAXA MENSAL DE 2,30% CET Mensal: 2,48% CET Anual: 34,39%		
VALOR DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO
R\$ 500,00	R\$ 14,18	R\$ 27,03	R\$ 648,72	R\$ 15,38	R\$ 20,66	R\$ 743,76
R\$ 1.000,00	R\$ 28,36	R\$ 54,06	R\$ 1.297,44	R\$ 30,76	R\$ 41,33	R\$ 1.487,88
R\$ 2.000,00	R\$ 56,71	R\$ 108,13	R\$ 2.595,12	R\$ 61,52	R\$ 82,67	R\$ 2.976,12
R\$ 4.000,00	R\$ 113,42	R\$ 216,26	R\$ 5.190,24	R\$ 123,05	R\$ 165,34	R\$ 5.952,24

PAGAMENTO EM 48X				PAGAMENTO EM 60X		
TAXA MENSAL DE 2,45% CET Mensal: 2,58% CET Anual: 36,28%				TAXA MENSAL DE 2,45% CET Mensal: 2,56% CET Anual: 35,95%		
VALOR DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO
R\$ 500,00	R\$ 15,98	R\$ 17,91	R\$ 950,58	R\$ 16,30	R\$ 16,67	R\$ 964,20
R\$ 1.000,00	R\$ 31,96	R\$ 35,83	R\$ 1.719,84	R\$ 32,60	R\$ 32,14	R\$ 1.928,40
R\$ 2.000,00	R\$ 63,93	R\$ 71,66	R\$ 3.439,68	R\$ 65,20	R\$ 64,28	R\$ 3.856,80
R\$ 4.000,00	R\$ 127,86	R\$ 143,32	R\$ 6.879,36	R\$ 130,40	R\$ 128,56	R\$ 7.713,60

*Simulação realizada com a data de 19/04/2008, com 6 dias para o Juro de Acerto.

Figura 12: Folder da Caixa Econômica Federal

Encontro 06: Esclarecimento dos conceitos

Data: 30/04/2010

Duração: 2 h.

Presenças: Lili, Neide Maria, Miriam, Tainá, Helena Carol e Beatriz.

Neste encontro procuramos esclarecer as dúvidas apontadas pelas mulheres no encontro anterior. Perguntei se as participantes haviam feito o registro no caderno e se gostariam de ler para o grupo. Apenas Lucia escreveu. Interessante pontuar que ela não estava nos encontros em que utilizamos o caderno, sendo esta uma atitude espontânea da participante. Ela havia registrado as ideias que foram marcantes dos três primeiros encontros e fez a leitura do seu texto. Lucia mostrou

dúvidas em relação ao mecanismo do crédito consignado e nós estimulamos que o grupo explicasse como entendia o crédito para Lucia.

Após, retomamos as experiências das mulheres com o crédito consignado e conversamos especialmente sobre as razões para a contratação do empréstimo. Em seguida partimos para um segundo momento em que propus alguns exercícios utilizando como base a tabela de simulação de crédito consignado do folder da Caixa Econômica Federal. Lemos conjuntamente a tabela, sendo que eu fui mostrando como se faz esta leitura – relação linhas e colunas. Ao longo dessa atividade levantamos algumas questões para o grupo com o objetivo de estimular a percepção dos itens da tabela: valor do empréstimo solicitado, valor da prestação e valor total pago ao final do empréstimo.

Por meio de perguntas foi possível auxiliar as mulheres a refletirem sobre a relação entre número de parcelas e o lucro que o banco tem ao emprestar dinheiro, e o limite do valor de empréstimo que elas podem solicitar ao banco de acordo com o “salário” que recebem. Como elas tinham dificuldade de entender a tabela realizamos conjuntamente uma atividade em que a tarefa era completar os itens que faltavam na tabela da Caixa Econômica Federal. Junto com a tabela (figura 13), que possuía lacunas, foi entregue uma completa, ambos no tamanho A4, já que a propaganda era de um tamanho muito reduzido e de difícil leitura.

PAGAMENTO EM 6X				PAGAMENTO EM		
TAXA MENSAL DE 0,90% CET Mensal: 1,24% CET Anual: 16,24%				DE 1,69% CET Mensal: 1,99% CET Anual: 27,13%		
VALOR DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO
R\$ 500,00	R\$ 6,56	R\$ 86,13	R\$ 516,78	R\$ 10,53	R\$ 46,54	R\$ 558,48
R\$ 1.000,00	R\$ 13,13	R\$ 172,26	R\$ 1.033,56	R\$ 21,07	R\$ 93,08	R\$ 1.116,96
R\$ 2.000,00	R\$ 26,26	R\$ 344,53	R\$ 2.067,18	R\$ 42,13	R\$ 186,16	R\$ 2.233,92
R\$ 4.000,00	R\$ 52,51	R\$ 689,06	R\$ 4.134,36	R\$ 84,27	R\$ 372,32	R\$ 4.467,84

PAGAMENTO EM				PAGAMENTO EM		
TAXA MENSAL DE 2,16% CET Mensal: 2,38% CET Anual: 33,08%				TAXA MENSAL DE 2,30% CET Mensal: 2,46% CET Anual: 34,39%		
		PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO	IOF		VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO
R\$ 500,00	R\$ 14,18	R\$ 27,03	R\$ 648,72	R\$ 15,38	R\$ 20,66	R\$ 743,76
R\$ 1.000,00	R\$ 28,36	R\$ 54,06	R\$ 1.297,44	R\$ 30,76	R\$ 41,33	R\$ 1.487,88
R\$ 2.000,00	R\$ 56,71	R\$ 108,13	R\$ 2.595,12	R\$ 61,52	R\$ 82,67	R\$ 2.976,12
R\$ 4.000,00	R\$ 113,42	R\$ 216,26	R\$ 5.190,24	R\$ 123,05	R\$ 165,34	R\$ 5.952,24

PAGAMENTO EM				PAGAMENTO EM		
TAXA MENSAL DE 2,45% CET Mensal: 2,58% CET Anual: 36,28%				TAXA MENSAL DE 2,45% Mensal: 2,56% Anual: 35,96%		
VALOR DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA			PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO
R\$ 500,00	R\$ 15,96	R\$ 17,91	R\$ 859,88	R\$ 16,30	R\$ 16,07	R\$ 904,20
R\$ 1.000,00	R\$ 31,96	R\$ 35,83	R\$ 1.719,84	R\$ 32,60	R\$ 32,14	R\$ 1.928,40
R\$ 2.000,00	R\$ 63,93	R\$ 71,66	R\$ 3.439,68	R\$ 65,20	R\$ 64,28	R\$ 3.856,80
R\$ 4.000,00	R\$ 127,86	R\$ 143,32	R\$ 6.879,36	R\$ 130,40	R\$ 128,56	R\$ 7.713,60

*Simulação realizada com a data de 1º/04/2008, com 6 dias para o Juro de Acerto.

Figura 13: Tabela com lacunas para serem preenchidas.

Fui perguntando item por item e estimulando-as a olhar a tabela completa e identificar o que estava ausente na folha do exercício. Levamos cerca de 20 minutos

para que todas concluíssem. Retomei no grande grupo o significado de cada um dos itens completados. Dessa forma, pretendemos provocar uma familiarização com a tabela e com conceitos próprios dos produtos financeiros oferecidos pelos bancos e financeiras. O conceito de juros era uma das principais dúvidas do grupo. Então, procurei explicar a partir de alguns exemplos este conceito. A partir deste ponto começamos a conversar sobre as propostas de crédito da propaganda que poderiam ser contratadas pelo grupo.

Realizamos, então, o segundo exercício proposto. As participantes deveriam completar as tabelas abaixo para comparar os valores de prestação prevista e valor total pago ao final de empréstimo de 500 reais em seis e sessenta vezes. Novas reflexões foram sendo feitas pelas mulheres e uma das tópicos do encontro foram as discussões sobre suas percepções: quanto maior o número de prestações, maior é o valor total final pago ao banco e por consequência maiores são os lucros da instituição financeira. Contudo, uma questão foi levantada para o grupo: o que é melhor para cada uma delas? Fixar-se no que “o banco tá ganhando” ou “no que é melhor pra gente” (Helena)? No final do encontro entreguei uma atividade para ser realizada em casa.

PAGAMENTO EM 60X			PAGAMENTO EM 6X			
TAXA MENSAL DE 2,45% CET Mensal: 2,56% CET Anual: 35,98%			TAXA MENSAL DE 0,90% CET Mensal: 1,24% CET Anual: 16,24%			
IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO	VALOR DO EMPRÉSTIMO	IOF	PRESTAÇÃO PREVISTA	VALOR TOTAL PAGO AO FINAL DO EMPRÉSTIMO
R\$ 16,30	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>	R\$ 6,56	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>
R\$ 32,60	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>	R\$ 13,13	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>
R\$ 65,20	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>	R\$ 26,26	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>
R\$ 130,40	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>	R\$ 52,51	R\$ <input type="text"/>	R\$ <input type="text"/>

Figura 14: Exercício para comparar valores de prestação prevista e valor total pago ao final de empréstimo de 500 reais em seis e sessenta vezes.

Encontro 07: Pensando o orçamento mensal

Data: 03/05/2010

Duração: 1 h 30 min.

Presenças: Helena, Neide Maria, Miriam, Valentina, Lili, Tainá, Carol e Beatriz

Iniciamos o sétimo encontro conversando sobre o exercício proposto para ser feito em casa. Apenas Helena e Neide Maria conseguiram fazer a atividade. Miriam disse não ter compreendido e sentou-se ao lado de Helena para solicitar ajuda da colega. O exercício apresentava três perguntas. A primeira delas solicitava que as

alunas completassem o valor total final pago a um empréstimo de R\$4 000,00 em seis, 12, 24, 36, 48 e 60 vezes com base na tabela da propaganda da Caixa Federal utilizada nos encontros. Na segunda questão elas deveriam responder em quantas vezes fariam este empréstimo e logo após justificar sua resposta.

As duas mulheres que responderam o exercício apresentaram raciocínios diferentes. Enquanto Helena focou-se no valor da prestação que poderia pagar ao final do mês, Neide Maria optou pelo menor número de prestações para pagar menos juros ao banco e não se deu conta de que a prestação era maior do que o valor de sua aposentadoria. A partir dessas respostas outras questões referentes ao crédito consignado como alternativa frente a algumas necessidades e eventos da vida foram abordadas durante cerca de 30 minutos de discussões. Após partimos para o segundo momento do encontro.

Mostrei uma balança para o grupo como dispositivo para falarmos sobre o orçamento. Novamente retomamos as categorias de despesas e rendas: fixas, variáveis e extras a partir das fichas utilizadas no segundo encontro. Após sistematizarmos coletivamente as rendas e despesas entreguei três tabelas (APÊNDICE E) para ser completada pelas participantes tendo em vista a realização de um exercício de orçamento e a familiarização com este formato de sistematização de valores. Neste momento o grupo encontrou muitas dificuldades, tanto as mulheres, de preencher a tabela, quanto eu de perceber que o exercício não estava adequado à proposta do curso. Em poucos instantes o encontro dialógico transformou-se em uma enfadonha atividade de preenchimento de dados.



Figura 15: Representação da balança de rendas e despesas. Arquivo da Pesquisadora.

Encontro 08: Reflexos da atividade de orçamento – a resposta do grupo à tarefa de casa

Data: 07/05/2010

Duração: 1 h 40 min.

Presenças: Tainá, Neide Maria, Carol e Beatriz

O oitavo encontro foi planejado para dar continuidade à atividade das tabelas de orçamento. Mas, apenas Tainá e Neide Maria compareceram ao encontro daquele dia. As ausências poderiam ser respostas ao exercício proposto. Essa suposição me preocupou. Não fiz nenhuma proposta de atividade à dupla e os primeiros diálogos foram a respeito da ideia de Tainá e de Neide Maria de reunirem pessoas para gerar renda para a associação de idosos da comunidade. Foram momentos muito proveitosos no sentido de refletir sobre possibilidades de ação a partir de como as mulheres desejavam ver a associação. Aproveitamos a ideia de fazer e vender um bolo, como forma de arrecadação de verba para associação, para conversarmos sobre orçamento e lucro a partir desta ideia. Neide Maria ditou uma receita de bolo e eu anotei no quadro os ingredientes e o valor dos mesmos. Foi possível estimulá-las a pensar, a imaginar novas situações e calcular possibilidades de lucro.

Questionei se elas haviam feito o exercício do encontro anterior. Tainá disse não ter feito porque não entendeu e Neide Maria disse ter entendido, mas esqueceu a folha em casa. Acabamos retomando o exercício das tabelas de orçamento. Novamente surgiu a dúvida de como registrar em uma tabela os gastos diários, como o pão. Tainá mostrou dúvidas em relação ao exercício do sexto encontro feito em casa. Então, retomamos esta atividade a partir das respostas de Neide Maria, que mostrou um entendimento do mecanismo de juros e refletiu que havia feito uma escolha inadequada do número de parcelas ao imaginar-se contratando um empréstimo de R\$4 000,00, pois nas suas próprias palavras o valor da prestação “fugia do seu ordenado”.

Um momento difícil do encontro, do ponto de vista emocional, aconteceu quando Tainá, ao contar que precisava fazer uma reforma da casa, deu-se conta de que ela não tinha condições de solicitar um empréstimo devido à quantidade de coisas que precisava arrumar: telhados, janelas e portas. Ela não conseguia pensar como priorizar uma parte a ser reformada, já que todas eram importantes. A

“situação-limite” é tão difícil, que mesmo Neide Maria dando sugestões do que fazer e Beatriz fomentando as discussões, Tainá parecia imobilizada, pois não conseguia acolher as ideias do grupo. E eu como educadora e pesquisadora fiquei profundamente sensibilizada naquele encontro com o fato de que o conhecimento construído pode ser motivo de sofrimento frente à uma situação difícil de ser transformada pelo sujeito.

Encontro 9: A expectativa de quem virá discutir o orçamento

Data: 10/05/2010

Duração: 1 h

Presenças: Valentina, Neide Maria, Lucia, Miriam, Tainá, Helena, Carol e Beatriz

O grupo não desistiu do curso! Respirei aliviada ao iniciar o nono encontro com cinco das sete participantes presentes. Neste momento da caminhada foi necessário parar e repensar o planejamento. Iniciamos o encontro retomando as expectativas das participantes em relação ao curso e conversando sobre como ele está sendo vivido por cada uma. Ao longo da conversa o grupo apontou como principal dificuldade registrar as despesas para fazer o orçamento do mês. Retomamos então quais eram despesas fixas do mês e as despesas diárias com o objetivo de discutir, nas palavras de Helena, “para onde vai o dinheiro”. Combinamos no final do encontro que seria interessante que as mulheres pensassem em ideias para manter o orçamento equilibrado.

Encontro 10: Reencontrando o equilíbrio no curso

Data: 14/05/2010

Duração: 1 h 50 min.

Presenças: Helena, Neide Maria, Tainá, Lili, Beatriz e Carol

Depois de dar uma pausa no planejamento dos encontros e escutar o grupo na manifestação de suas impressões sobre o curso, senti que estávamos reencontrando o equilíbrio entre demanda das participantes e investimento externo da educadora / pesquisadora. Retomamos a temática das despesas e do orçamento

discutidas no encontro anterior. Inicialmente compartilhamos ideias sobre a importância do orçamento em uma rodada de impressões em que todas as mulheres foram convidadas a manifestar sua opinião sobre o tema. Uma questão importante surgiu pela primeira vez nas discussões: a possibilidade de guardar dinheiro. Lembranças antigas foram atualizadas em propostas de voltar a guardar as moedas em um cofre. A partir daí conversamos sobre quatro perguntas importantes de nos fazermos em uma situação de consumo: Eu quero? Eu preciso? Eu posso comprar agora? Eu posso me planejar para comprar? Após algumas reflexões entreguei uma Cartilha do Consumidor produzida pelo PROCON/RS para cada uma das participantes com a finalidade de informá-las sobre as ações deste órgão. No final do encontro apresentei a ideia de fazermos um material do nosso curso semelhante ao “livro” do PROCON para relembrem o que conversamos. Sugerimos que cada uma se imaginasse na frente da sala falando para o grupo e para si mesma o que foi importante e o que aprendeu no curso.

Encontro 11: Produzindo novas ideias sobre sistematização de despesas e orçamento

Data: 17/05/2010

Duração: 50 min.

Presenças: Lucia, Lili, Neide Maria, Tainá, Helena, Miriam, Valentina, Beatriz e Carol.

Logo no início do encontro Neide Maria retomou o encontro passado comentando que tinha ficado pensando como fazer para registrar os gastos de todo dia. Convidei-a a falar o que pensou. Então, ela mostrou-nos no quadro uma ideia que ela construiu para registrar as despesas (figura 16). Este foi um momento importante que sinalizou uma autorização do próprio sujeito a escrever no quadro e ocupar uma posição de saber.

A tabela do mês proposta por Neide Maria tinha algumas subdivisões que foram sendo discutidas no grande grupo. Foi possível nessa atividade tensionar posições diferentes, como por exemplo, divergências entre itens considerados por algumas participantes como essenciais e para outras como supérfluos. Nesse sentido, foi possível afirmar as diferenças e a autonomia dos sujeitos aos pensarem a organização de suas despesas.

Retomamos, dessa forma, as categorias de despesas que foram sendo produzidas ao longo dos encontros e criando novos conceitos para a sistematização do orçamento mensal: gastos fixos do mês; gastos extras: imprevistos, inesperados, emergências; gastos diários.



Finalizamos o encontro perguntando às mulheres sobre o que estavam aprendendo no curso como uma preparação para o encontro seguinte no qual combinamos de reunir algumas ideias para confeccionar a cartilha do nosso curso.

Figura 16: Fotografia da participante usando o quadro-negro. Arquivo da Pesquisadora.

perguntando às mulheres sobre o que estavam aprendendo no curso como uma preparação para o encontro seguinte no qual combinamos de reunir algumas ideias para confeccionar a cartilha do nosso curso.

Encontro 12: O começo da despedida

Data: 21/05/2010

Duração: 50 min.

Presenças: Lucia, Neide Maria, Helena, Tainá, Carol e Beatriz

Iniciamos o encontro e Tainá perguntou-me se eu havia gostado da presença delas no curso. Conversamos sobre nossas aprendizagens, nossa caminhada como um grupo. Beatriz comparou o grupo a um bando de passarinhos que voam juntos, mas cada um voa diferente. Antes de iniciarmos o encontro, colamos nos cadernos das participantes as folhas contendo os seguintes títulos: gastos fixos mês de maio, gastos diários/variáveis mês de maio, rendas mês de maio, balanço do mês de maio (figura 17).

Retomei então a questão do orçamento a partir da perspectiva de que este não necessariamente precisaria ser feito em uma tabela e que faríamos outro exercício juntas. Realizamos a atividade em que eu trabalhei no chão com as mesmas folhas coladas no caderno em tamanho maximizado. E cada uma das participantes foi pensando sobre suas despesas e rendas e coletivamente fomos construindo um exercício de orçamento mensal.

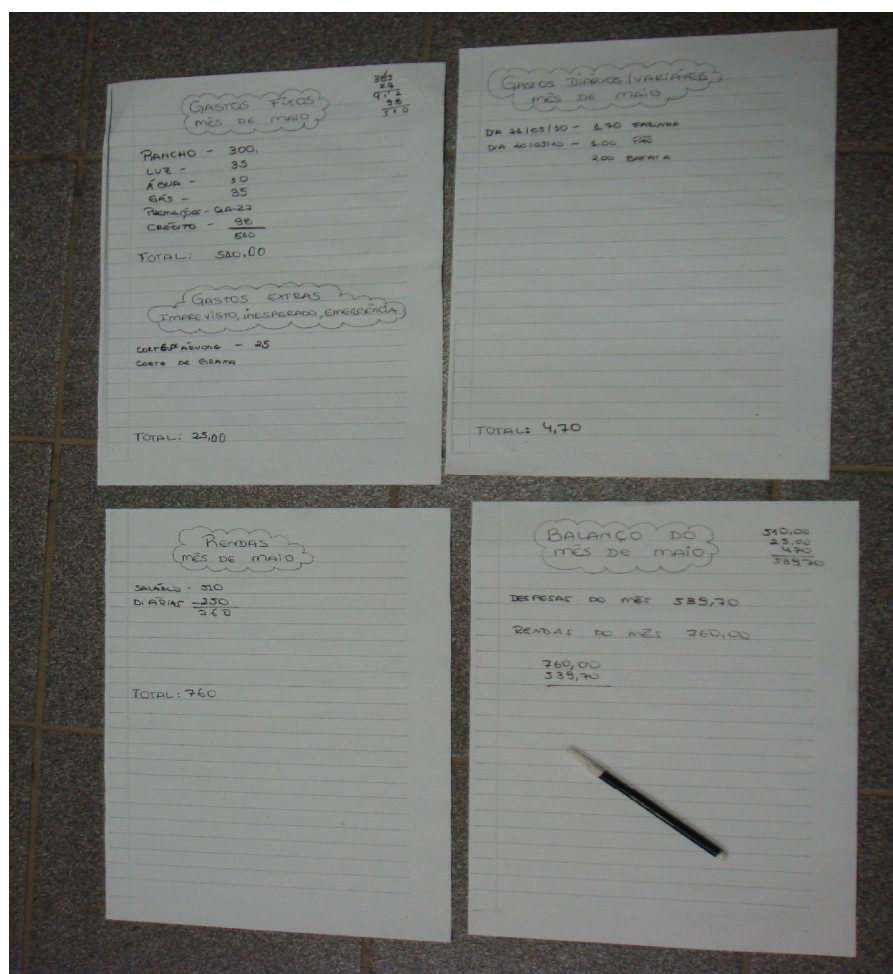


Figura 17: Fotografia do exercício do orçamento do mês. Arquivo da Pesquisadora.

Após, iniciamos a segunda atividade da tarde. Eu li nove frases formuladas com base em falas das participantes nos encontros anteriores. Cada mulher escolheu uma delas para fazer uma reflexão estimulada por perguntas das educadoras. A finalidade da atividade foi instigar as produções mais elaboradas com base em ideias já construídas anteriormente sobre os principais temas que geraram as discussões do grupo. Assim, eu obtive material para produzir a cartilha do curso a partir das explicações das participantes. As frases foram as seguintes:

- “Tirar o crédito conforme a gente ganha é saber lidar com o empréstimo consignado.”
- “Conheça as regras dos empréstimos para não pegar dinheiro no escuro”.
- “Eu tô no que é melhor pra gente. Daí eu não olho pra traz o que o banco tá ganhando.”

- “Quem compra por impulso pode sofrer de arrependimento?”
- “Aprenda a dizer não ao vendedor que lhe diz: compra senhora, é de ótima qualidade!”
- “A gente não dá valor para cinco centavos, mas se a gente vai na venda e falta, não dá!”
- “Quando a gente compra com dinheiro guardado não pesa na conta.”
- “No supermercado tudo o que a gente olha dá vontade de comprar. E aí, o que fazer?”
- “Escorregar na casca da banana é diferente de olhar para ela e resolver se atirar”.

Encontro 13: Da partilha dos saberes e do pão

Data: 24/05/2010

Duração: 1h 20 min.

Presenças: Helena, Neide Maria, Lucia, Valentina, Miriam, Lili, Tainá, Carol e Beatriz.

O grupo estava completo para o último encontro do curso. Primeiramente assistimos a um pequeno vídeo que continha um depoimento da Doutora Adriana Fagundes Burger – coordenadora do PROCON/RS – gravado e editado por mim. A finalidade desta atividade era observar como o discurso oficial informativo sobre o órgão seria recebido pelas mulheres. Após conversamos sobre as funções do PROCON e Bia retomou uma questão importante: como se posicionar frente aos vendedores informais? Tainá, em uma dos encontros, havia comentado uma experiência em que exigiu a troca de um produto que havia comprado estragado dos “homens do carrinho”. Neste momento Bia fez uma analogia entre a postura de Tainá e o PROCON afirmando seu lugar de fiscalização de si mesma quando o órgão legal não tem condições de atuar como acontece no mercado informal. O grupo trocou ideias sobre estabelecimentos que oferecem produtos de baixa qualidade e que, apesar do baixo preço, não valem a pena ser adquiridos. E, também, levantaram questões sobre lojas que ao oferecer condições de pagamento

facilitadas, podem aplicar taxas de juros muito altas. Discutimos, ainda, sobre as possibilidades de pechinchar para fazer um bom negócio.

Passamos, então, a resolver algumas questões mais formais da pesquisa: cada uma das participantes escolheu um nome para ser usado na escrita da tese já que o contrato inicial feito com o grupo a partir das recomendações éticas de pesquisa com seres humanos previa um cuidado com a identificação das participantes. Também, solicitei a permissão para a utilização das imagens feitas durante o curso na escrita da tese e em apresentações didáticas sobre a pesquisa. De acordo, as mulheres assinaram um termo de consentimento (APÊNDICE F)¹⁷.

Após, fomos para a mesa do lanche preparada para partilharmos alguns alimentos: as lembranças, os saberes e o pão. A mesa continha um pequeno álbum de fotos para cada participante, as cartilhas produzidas a partir das narrativas das participantes e pães. A escolha de oferecer deferentes tipos de pães no lanche do último dia do curso deu-se em razão das inúmeras vezes que as mulheres narraram a preocupação em registrar as despesas diárias, especialmente para a compra do pão, aquele alimento que não pode faltar e que sempre mata a fome. Além de sucos levados por mim, Tainá contribuiu com a nossa confraternização oferecendo um refrigerante.

No momento em que estávamos em volta da mesa para uma fotografia Lili e Tainá entregaram para mim e Beatriz presentes: um cofre em formato de porquinho de porcelana e um imã de geladeira feito artesanalmente. Fizemos uma rápida rodada de palavras que simbolizam o pão. Ele foi nomeado como: “abençoado”, “vida”, “alimento de todo o dia”. Uma funcionária do Centro fez o registro da nossa partilha (figura 18). Neste momento da escrita, a metáfora do bando de pássaros, produzida por Beatriz, volta a habitar a minha imaginação. Chegando ao fim do caminho, o “bando que se encontrava durante as tardes na Vila Fátima” iria se

¹⁷ Em relação a este cuidado ético tenho algumas considerações a serem feitas. Imagino que o leitor possa questionar-se sobre a validade da preservação da identidade das participantes se utilizo na escrita da tese fotografias nas quais elas aparecem. Devo então formular uma explicação que inicia com o acordo firmado primeiramente com os Comitês de Ética da UFRGS e da PUCRS e, posteriormente, com as mulheres no primeiro encontro do curso que garantia a não identificação das participantes. Contudo, por se tratar de uma pesquisa participante nas quais as mulheres são consideradas também coautoras do trabalho desenvolvido na intervenção educativa, a manutenção das fotografias no corpo do texto pode ser concebida como uma forma de atribuir crédito e autoria a cada uma delas. Mas, para não ferir ao contrato inicial tomei o cuidado de não mostrar fotos individuais, sendo que as imagens veiculadas no texto não são identificáveis com nomes, que foram trocados, e as histórias que foram narradas.

desfazer e cada uma de nós alçar seu próprio vôo por destinos não previsíveis e desconhecidos.



Figura 18: Fotografia do grupo reunido em volta da mesa da confraternização. Arquivo da Pesquisadora.

Logo após o registro da fotografia do “bando” entreguei um exemplar da cartilha (figura 19), que foi lido em meio a muitos comentários que sinalizavam que as participantes reconheciam umas às outras e a si mesmas no material. Nas palavras das participantes do estudo alguns comentários sobre a cartilha do curso: “Foi bem pensado, nossa!” (Miriam). “Esse aí a Neide Maria vai se lembrar” (Lili). “Trabalhamos juntas” (Tainá). Bia leu para o grupo poesia “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles, sugerida por ela para fazer parte da contracapa da cartilha.

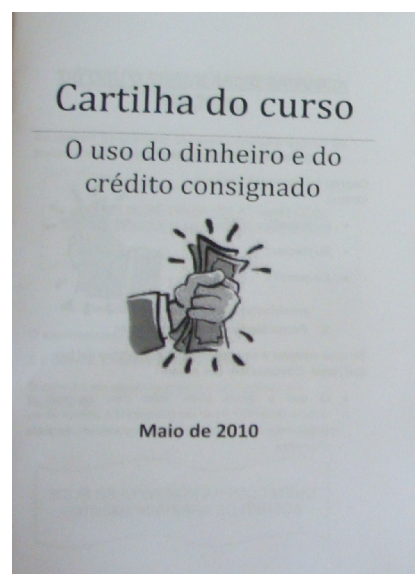


Figura 19: A Cartilha.



Figura 20: Álbum de fotografia personalizado. Arquivo da Pesquisadora.

Em seguida entreguei o pequeno álbum de fotografia (figura 20) produzido de maneira personalizada para cada uma das participantes. A alegria contagiou nossa sala de encontros (figura 21). Entre muitas vozes simultâneas, escuto Helena dizer “é um diferente do outro!” Sua exclamação reafirma para mim a importância da garantia da diferença nos espaços educacionais. E esta garantia só existe por meio de um investimento no outro, que possibilite que ele seja olhado e respeitado na sua singularidade e nas mudanças que é capaz de fazer, sendo que elas são determinadas por sua estrutura de significação.



Figura 21: Fotografia do grupo ao receber o álbum de lembranças do curso. Arquivo da Pesquisadora.

Fomos para a mesa de pães, momento em que agradei a participação e contribuição de todas na realização da pesquisa. Helena com uma bela frase pontua que chegamos ao fim do trajeto: “Que daqui pra frente os caminhos de vocês sejam iluminados”. Falamos ainda sobre a simbologia do pão trançado, um dos tipos de pão que fazia parte da nossa mesa. Para Lucia o trançado é a união. Beatriz complementa afirmando que “nós trançamos ideias, trançamos desejos, trançamos sonhos, trançamos problemas, trançamos preocupações, trançamos tantas coisas que eu acho que tá tudo junto, as alegrias, as tristezas.” Miriam relembra, então, o que a motivou a fazer o curso: “Quando tu nos convidou pra participar desse teu grupo eu não pensei tanto no que eu ia aprender, eu pensei no que eu podia te ajudar, fazer por ti. Que eu senti que tu precisava de pessoas”. Tainá complementa: “Pra ajudar”. E Lucia pontua “quando ela (referindo-se a mim) tiver se formando e pegar o diploma, o cartão, vai se lembrar de nós que de todo o coração fizemo isso”. Por fim, concluo a descrição das experiências do curso, com as palavras de Beatriz quando complementa a narrativa de Lucia: “E eu acho assim, complementando um pouquinho, uma parte que eu acho que tem a ver com a Carol, quando ela for chamada de doutora, acho que uma parte de vocês vai tá com ela”. E é assim que sinto e vejo minha tese: um trabalho trançado com muitas mãos e ideias, em um processo de coconstrução e coautoria.

O reencontro: Sobre os efeitos da intervenção educativa

Data: 10/12/2010

Duração: 2 h

Presenças: Tainá, Helena, Neide Maria, Carol e Beatriz

Após sete meses do término do curso propus um reencontro para o grupo. Estive em dois encontros do grupo de idosos no mês de novembro, sendo que no último entreguei um convite para as mulheres que encontrei: Helena, Miriam e Tainá. Miriam ao me encontrar comentou que não iria continuar o curso e eu expliquei a ela que seria apenas um reencontro. Fui até a casa de Lili, que deixou de participar do grupo de idosos, com Vera, a técnica de enfermagem, e deixei o convite em sua caixa de correio. E pedi que Helena os entregassem para aquelas com quem não consegui conversar: Lucia, Valentina e Neide Maria. Das sete participantes, três estiveram presentes no reencontro. Sobre as ausências, Helena referiu que Lucia

perdeu um filho naquela semana, Valentina estava trabalhando, Miriam tinha médico e Lili sofria de doença dos nervos e não estava indo ao grupo.

Iniciei o encontro de forma objetiva explicando que estávamos reunidas porque para a pesquisa era importante conhecer se após sete meses do curso elas viveram alguma situação em que os conhecimentos construídos no curso foram usados. Um dado muito importante foi a expectativa das mulheres que o reencontro tivesse sido proposto para iniciarmos um segundo curso, do qual todas participariam em “busca de



atualização”, como disse Neide Maria. Além disso, conversamos sobre a relação construída nos encontros, definidas por Tainá como uma “relação igual”.

Figura 22: Fotografia do grupo no reencontro. Arquivo da Pesquisadora.

4.3 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES DO CURSO

Início esta seção retomando o problema de pesquisa explicitado no início desta tese: descrever e analisar como adultos e idosos constroem conhecimentos em situação de interação em grupo. O reencontro foi tomado como ponto de partida para análise das interações, mesmo tendo apenas três participantes presentes, por considerar que as falas após setes meses de intervenção sinalizam aprendizagens das mulheres, visto que elas apresentam-se como significativas para as práticas de consumo atuais e remetem as situações vivenciadas durante os 13 encontros. Ao longo da análise dos dados referentes aos encontros do curso serão consideradas a construção de conhecimento de todas participantes.

Compreendendo as narrativas do reencontro como “inéditos viáveis” podemos com base em Freire (1992) discutir que se tratam de alternativas de mudança que se situam no campo das possibilidades e não das certezas. Esse é o entendimento de Freire ao compreender a história como possibilidade e o inédito viável como uma alternativa construída coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado. Nesse sentido, procurei compreender como os elementos das falas que indicavam

aprendizagens foram sendo constituídos ao longo das discussões do grupo nos 13 encontros do curso, cuja história tem origem em 12 de abril de 2010 e fim em 24 de maio de 2010 com duração total de 17 horas¹⁸.

Na abordagem histórico-cultural, a análise do desenvolvimento cognitivo não se concentra no produto, mas no processo de transformação do pensamento. Nesse sentido, passado e presente são tomados sempre em articulação, na qual o presente é visto sob à luz da história. Nessa direção, para Vigotski (2008 a) a análise de uma investigação fundamentada neste princípio requer uma descrição dos principais pontos constituintes da história dos processos. Desse modo, a tarefa básica dessa pesquisa foi a reconstrução dos processos de construção de conhecimento, retornando aos seus estágios iniciais, por meio da descrição e explicação dos pontos de onde podem derivar as mudanças. No contexto desse estudo tomei como pontos de análise as discussões por entender que aconteceram mudanças cognitivas nas situações comunicativas criadas nos encontros do curso. Nesse sentido, as discussões são entendidas como uma modalidade de processamento cognitivo dos conhecimentos, como forma de raciocínio feito a várias vozes (PONTECORVO, 2005 a).

O primeiro procedimento, realizado após a transcrição das gravações de todos os encontros, foi uma cuidadosa leitura do reencontro procurando identificar possíveis efeitos do curso na fala das participantes que sinalizassem reflexões sobre as práticas de consumo e as decisões financeiras. A partir dessa leitura, selecionei as falas mais significativas. Então, percorri os 13 encontros do curso, procurando identificar nas discussões elementos que tivessem relação com as falas selecionadas do reencontro. Neste momento foram destacadas 210 interações verbais.

¹⁸ Tempo total de gravações dos encontros.

A partir dessas falas foram identificados cinco temas presentes nas interações selecionadas que foram organizados em tabelas: classificação das despesas e

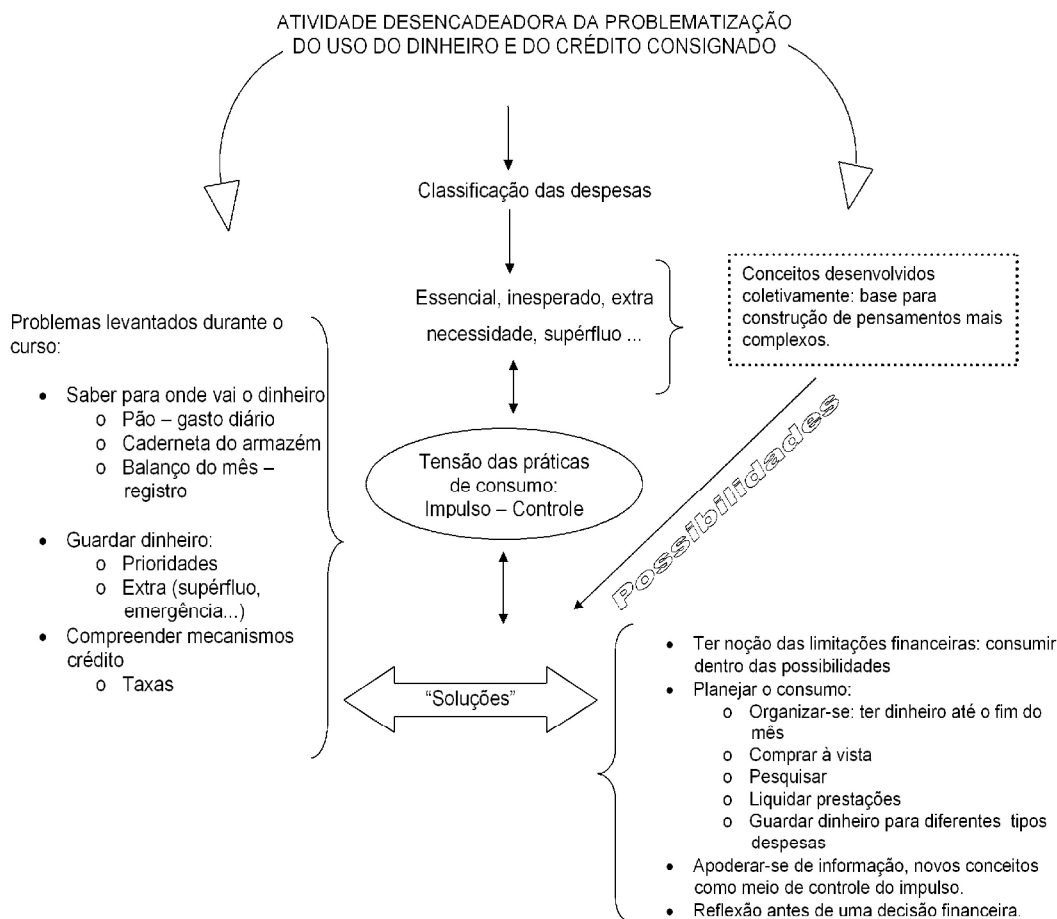


Figura 23: Mapa conceitual explicativo dos processos de construção de conhecimentos no curso.

rendas, planejamento e controle financeiro, crédito consignado, compreensão dos mecanismos dos produtos financeiros, reflexão da decisão financeira. Uma nova leitura do material foi realizada e foram selecionadas longitudinalmente 127 interações distribuídas conforme a sequência temporal que atendia a direção do reencontro ao primeiro encontro. A partir da identificação de relações entre os cinco enfoques temáticos, construí um mapa conceitual (figura 23) explicativo dos conhecimentos construídos no curso.

Este mapa conceitual foi construído como meio de sistematização do material empírico tomado para análise e, desse modo, direcionou a minha leitura das interações selecionadas que integravam os cinco enfoques temáticos iniciais. Realizei novas leituras do material e, a partir delas, foi possível identificar elementos constitutivos do processo de construção de conhecimentos das participantes do

curso que eram recorrentes nas interações. São eles: programar compras, examinar gastos e reconhecer possibilidades financeiras, fazer registro, classificar despesas, guardar dinheiro, presença da relação impulso-controle, compreender os mecanismos do crédito para análise da situação de consumo, analisar os mecanismos da publicidade de produtos em geral e do crédito consignado, percepção das próprias aprendizagens e da relação pedagógica. Eles foram sinalizados nas interações por meio de uma legenda colorida o que possibilitou a visualização das relações entre as interações no recorte longitudinal. Assim, foram selecionadas 65 interações que constituíram três unidades de análise que serão discutidas no próximo capítulo. São elas:

1. Estratégias de controle financeiro.
2. Análise crítica dos mecanismos do crédito e da publicidade.
3. A importância do conhecimento para a reinvenção de si como “ser mais”.

Como já foi explicitado, o elemento de descrição de dados é a interação verbal entre as participantes. Os componentes-chave que caracterizam a discussão foram descritos, especialmente, no que tange à mediação oral entre os interlocutores. Dessa forma, busquei no campo da análise da conversação o conceito de “turno de fala” que foi utilizado na sistematização das interações. Para Marcuschi (2003, p. 18) “[...] turno pode ser entendido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”. Portanto, a tomada de turno significa a passagem de um turno a outro. Então, o interlocutor que tomou o turno está com a palavra. As interações verbais selecionadas para compor o *corpus* da tese estão organizadas por conjuntos de falas numeradas. Dessa forma, o turno está caracterizado pelo nome do participante e o número que indica a sequência do diálogo.

As transcrições foram cuidadosamente feitas e obedeceram a uma convenção baseada em Marcuschi (2003) conforme o quadro que segue. Como procuramos manter a naturalidade dos participantes no contexto das discussões, tive o cuidado de não produzir demasiadamente interferências para organizar as falas quando mais pessoas se pronunciavam ao mesmo tempo. Assim, o fato de estarmos na maior parte do tempo em interação entre interlocutores, por vezes impossibilitou a escuta dos turnos de fala com total clareza

Tabela 2:
Convenções de Transcrição

Convenção	Significado
[[Falas simultâneas (quando iniciam turnos juntos)
[Sobreposição de vozes
(incompreensível)	Dúvidas
(+) até 1.5 segundo	Pausas (silêncio)
(indica-se o tempo)	
/	Truncamentos bruscos (quando alguém é cortado pelo parceiro)
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte
(())	Comentários da pesquisadora

5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: uma história a ser contada

Homens e mulheres são seres fazedores de seu “caminho” e, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também.
(Paulo Freire)

Três unidades de análise foram construídas nesta tese. As duas primeiras intituladas “estratégias de controle financeiro” e “análise crítica dos mecanismos do crédito e da publicidade” têm como ponto principal a relação entre o impulso e o controle da ação de consumo no que tange ao uso do dinheiro e do crédito consignado. Nesse sentido, o controle financeiro foi considerado como um importante nó na teia de significações produzidas no contexto do curso. Já a terceira unidade intitulada “a importância do conhecimento para a reinvenção de si como ‘ser mais’” versa sobre impressões mais gerais acerca de possíveis efeitos do curso na vida das participantes e as suas percepções sobre o processo de aprender como reinvenção de si mesmas por meio de uma atitude reflexiva. Também aborda a concepção das mulheres acerca da relação pedagógica, que fundada no diálogo, cria espaços para a participação e apropriação de conhecimentos.

A partir da perspectiva teórica que embasa esse estudo, podemos entender que as narrativas do reencontro sinalizaram as aprendizagens consideradas mais significativas. Nesse sentido, o aprendizado pode ter desencadeado processos internos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008 a), que uma vez vivenciados através da participação no curso, possibilitaram às mulheres produzir novas conexões entre elementos de suas redes de significação, provocando mudanças na sua realidade existencial. Ao discutir entre pares e com as educadoras o entendimento que elas tinham das experiências comuns, puderam apropriar-se de novos conhecimentos.

Cabe aqui refletir sobre o entendimento do conceito apropriação que utilizo nesse trabalho. Rogoff (1998) emprega o termo “apropriação participatória” (ou simplesmente apropriação) para caracterizar o processo pelo qual através do compromisso em uma atividade (em um processo interpessoal), os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Ao fazer parte de uma atividade, participar em seu significado, as pessoas fazem contribuições frequentes, seja através de ações concretas ou de esforços para entender as ações e ideias de outros. Nessas ações o pensamento vai se organizando por meio da operação de conexões entre os

elementos pertencentes a uma vasta rede de significação e se realiza nas palavras empregadas na fala.

O termo apropriação é utilizado neste estudo com o sentido produzido por Rogoff (1998) quando procura contrastá-lo com o termo internalização. Essa distinção é feita pela autora para evitar uma possível associação, muitas vezes, feita do conceito internalização em relatos de situação de aprendizagem que sugerem uma separação entre a pessoa e o contexto social, bem como suposições de entidades envolvidas na “aquisição” de conceitos, memórias, conhecimentos. Na perspectiva desta pesquisa não se entende a cognição como um grupo de elementos armazenados. Pelo contrário, o pensar, o lembrar, o planejar são tratados como processos vivos em constante transformação.

Vigotski quando utiliza o termo internalização ou interiorização o faz em um sentido próximo ao conceito de apropriação ao enfatizar as transformações qualitativas inerentes envolvidas no desenvolvimento cognitivo, como um processo de reconstrução em nível interno de uma operação externa ao sujeito. Ou seja, o processo de desenvolvimento humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro” (FICHTNER, 2009).

Retomando as palavras de Vigotski (1996, p. 118):

Vemos que a interiorização se realiza porque essas operações externas se integram em uma função complexa e em síntese com toda uma série de processos internos. Devido a sua lógica interna, o processo não pode continuar sendo externo, sua relação com todas as outras funções mudou, formou-se um novo sistema, reformou-se e transformou-se em interno.

Nessa direção, para Rogoff (1998) desde que uma pessoa esteja participando de uma atividade não há nada separado dela, pois se entende que não há um mundo social externo ao indivíduo. Nesse sentido, a apropriação ocorre no processo de participação na medida em que o indivíduo se modifica através do envolvimento com a situação em questão, e essa participação contribui para a preparação do mesmo para envolver-se em outros acontecimentos similares. Do ponto de vista da autora, a apropriação é um processo de transformação e não um requisito para a transformação. Portanto, essa perspectiva evidencia a questão da significação na formação do funcionamento cognitivo. Em outras palavras, ganha força o argumento de que somos afetados pelos sentidos produzidos nas relações com os outros.

Vigotski considera o indivíduo como singular e irrepitível. Os indivíduos constroem essas qualidades mediante “uma apropriação individual singularmente diferenciada da sua cultura” (GERALDI; FICHTNER; BENITES; 2006, p.14). Nesse

sentido, Freire (1986) aponta que é a linguagem o próprio meio de constituir os significados que comunicamos visto que nossas palavras são carregadas da significação da nossa realidade existencial. Desse modo, através da linguagem a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, sendo que este é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2008).

Portanto, a constituição das funções cognitivas no plano individual não é mera transposição das que já existem no plano social, mas é o resultado de uma transformação qualitativa mediada por instrumentos e signos que marcam as relações interpessoais durante o processo de apropriação. Tendo explicitado o sentido produzido nesta tese para a concepção de apropriação de novos conhecimentos pelas participantes no curso, passaremos, agora, para a discussão das unidades de análise.

5.1 ESTRATÉGIAS DE CONTROLE FINANCEIRO

A análise das interações verbais do reencontro em relação aos eventos ocorridos no decorrer do curso mostrou a construção de diferentes estratégias de controle financeiro formuladas pelas mulheres, quais sejam: analisar os gastos reconhecendo as possibilidades financeiras; planejar o consumo como uma nova prática cultural; guardar dinheiro e pesquisar as melhores oportunidades de negócio. Essas quatro estratégias derivaram da busca coletiva de solução para duas problemáticas centrais levantadas ao longo do curso: saber quanto se gasta nas compras diárias principalmente no “pão de todos os dias”; não comprar por impulso especialmente com o uso da “caderneta” nas vendas e armazéns da vila.

Essas temáticas foram geradas como problemas da situação existencial, concreta e presente, do grupo e se configuraram como desafios que exigiram respostas no nível da ação. Nesse sentido, ao propor estratégias didáticas para abordar essas questões, tivemos a intenção de conhecer o pensar, a percepção das mulheres sobre as suas realidades e, também, possibilitar que elas mesmas as compreendessem na medida em que propunham suas soluções para os problemas levantados (FREIRE, 1987). Estas problemáticas podem ser compreendidas a partir de Freire (1987, 1992) como a percepção de “situações limites” que produziram demandas de soluções no sentido de interrogar o sujeito em torno de como fazer concreto o “inédito viável”.

O texto que segue mostrará o processo de construção dessas estratégias de controle financeiro como uma nova realidade, ou seja, como atitudes possíveis de serem colocadas em prática na ação do sujeito no mundo. Nesse sentido, esta unidade de análise pretende discutir os saberes partilhados, negociados e construídos acerca do uso do dinheiro, primeira temática proposta no título da intervenção educativa.

5.1.1 Estratégia de controle financeiro: analisar os gastos reconhecendo as possibilidades financeiras

As falas produzidas no reencontro e ao longo do curso afirmam a ideia de que somente quando o sujeito consegue examinar seus gastos ele adquire capacidade de reconhecer suas possibilidades financeiras para tomar decisões mais bem planejadas. É possível pensar que na intervenção educativa algumas ações pedagógicas funcionaram como alavancas da construção de pensamentos mais complexos relacionados à análise dos gastos, desencadeando operações cognitivas de reconhecimento das possibilidades financeiras.

Esta seção da análise abordará dois temas: a sistematização de despesa e o reconhecimento das possibilidades financeiras. Partiremos da fala de uma das participantes no reencontro quando conversávamos sobre o registro de gastos, tema discutido inúmeras vezes no curso, para contextualizar e sinalizar a divisão da discussão. A interação abaixo tinha como foco de discussão as situações em que as mulheres tiveram despesas extras (uma forma de classificação das despesas propostas por elas) ao longo dos sete meses transcorridos desde o final do curso.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Carol/ Edu | E os gastos aqueles que a gente conversou que é difícil de saber quanto gastava. Vocês experimentaram anotar? |
| 02 Helena | Ah, os extras? |
| 03 Carol/ Edu | Os extras. |
| 04 Helena | Ah, os extras que é o terrível né. Esse que é o inesperado. |
| 05 Carol/ Edu | O inesperado, lembraram de ir registrando para saber para onde vai o dinheiro? |
| 06 Helena | É, esse, esse mês agora eu já tive um gasto extra. Caiu a árvore da vizinha que eu não tenho nada, que não tinha nada a ver com isso. Lá se foi o poste da minha luz. A árvore caiu por cima, tive que comprar fios e pagar o homem pra arrumar né. Já foi uma coisa que eu não esperava. Lá se foi 25 pila pra cá, mais 15 de fio de luz. A sorte é que eu não tinha gastado todo o dinheiro ((risos)). Senão eu ia ficar três, quatro dias sem luz. |
| 07 Neide Maria | O meu gasto extra foi com antibiótico que eu precisei comprar. Não tinha no posto de saúde o antibiótico, então e como eu tava com infecção urinária / |

- 08 Bia/ Edu E tu chegou também a fazer orçamento de compra ou não? Ou foi alguma coisa urgente que tu precisou comprar?
- 09 Neide Maria Foi urgente né que eu tive que fazer exame e daí eu tava me sentindo já. E eu tô com problema de vesícula, então por causa desse problema da vesícula deve ter me dado a infecção né. Daí eu senti que já tava me ardendo assim. Daí eu fiz o exame e deu, daí já tive que pagar.
- 10 Helena E esse mês que eu queria pintar uma arezinha que eu tenho nos fundos. Não! Esse mês eu já tive os gastos da luz vou deixar.
- 11 Neide Maria É tu tá fazendo igual a eu.
- 12 Helena Até que dá, mas daí eu vou ficar sem dinheiro.
- 13 Bia /Edu Olha que interessante que a Helena falou: “Até que dá, mas daí eu vou ficar sem dinheiro”. Então, às vezes algumas despesas que a gente tava conversando que de repente pode passar pro outro mês e tu não ter aquele sufoco de ficar sem dinheiro.
- 14 Helena Isso.
(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 01

O registro dos gastos extras foi o elemento que desencadeou o relato das circunstâncias em que as mulheres viveram situações inesperadas (06, 07, 09). Nesse contexto, Helena (10) avalia a possibilidade da realização de um gasto e escolhe, dessa forma, não investir na manutenção da casa. A narrativa indica que a consciência das condições financeiras e do conceito de gasto extra controlou a tomada de decisão em relação à pintura da área da casa. Também podemos observar que a educadora Bia (13) apropria-se da ideia de Helena e, tomando suas palavras, atualiza um conteúdo discutido em outros momentos do curso – definir prioridades para usar o dinheiro - colocando-o numa perspectiva generalizada.

Essa interação nos conduz a discutir a constituição das duas ideias articuladas por Helena e consideradas nesta análise como pontos que devem ser percorridos: a sistematização das despesas, quando refere os conceitos de gasto extra e inesperado (02, 04, 06), e o reconhecimento das possibilidades financeiras como atividade da consciência (10, 12). São estes dois caminhos que iremos cursar agora. Para compreender como as participantes construíram saberes sobre a análise dos gastos e o reconhecimento das suas possibilidades financeiras iremos percorrer os pontos que propiciaram o desenvolvimento de uma sistematização de tipos de despesas. Esta pode ser considerada como base para o estabelecimento de conexões entre ideias que integraram estratégias de planejamento financeiro construídas pelas mulheres.

Com a intencionalidade de problematizar as escolhas de prioridades para usar o dinheiro e favorecer a construção de elementos balizadores para a tomada de decisões financeiras, o grupo foi provocado a criar categorias de despesas que

pudessem ser aplicadas em diferentes situações do dia a dia. No primeiro encontro listamos despesas do cotidiano das mulheres. A partir dessa atividade produzi fichas com as despesas listadas que foram utilizadas no segundo encontro quando as participantes deveriam agrupá-las por semelhanças e atribuir um nome a cada conjunto criado. A interação abaixo é um exemplo da condução das discussões com a finalidade de construir conceitos mais estáveis, no sentido apontado por Moura (1999), e que possibilitasse o desenvolvimento de uma rede conceitual sobre as despesas cotidianas.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Bia/Edu | Agora eu vou precisar da ajuda de vocês. Aqui a gente usou, aqui seria indispensável. Que outro nome a gente poderia dar para indispensável? |
| 02 Neide Maria | A despesa do mês. |
| 03 Helena | NECESSÁRIO. |
| 04 Bia/Edu | Necessário. Que outras palavras, vamos tentar buscar que palavras a gente ouve toda a hora falar. Aquele grupo ((referindo-se a um grupo de despesas formado pelas mulheres)) é de indispensável, necessário, que outra palavra a gente pode usar? |
| 05 Tainá | O que não pode esperar. |
| 06 Bia/Edu | O que não pode esperar. ((Escrevendo no quadro)) (5 segundos). Como a gente pode chamar estas despesas? |
| 07 Helena | Obrigatórias. |
| 08 Bia/Edu | Obrigatórias ou que outra palavra, vamo ver? Obrigatórias. |
| 09 Valentina | Não pode faltá. |
| 10 Bia/Edu | Então, são despesas obrigatórias, que tem todo o mês. Sim. E essas despesas aqui ((referindo-se a outro grupo de despesas))? Como é que a gente poderia chamar? |
| 11 Helena | Elas também são indispensáveis só que elas podem esperar. |
| 12 Tainá | Mas elas existem. |
| 13 Bia/Edu | Ah, mas elas existem. |
| 14 Helena | Elas fazem parte da vida da gente. Por que que às vezes a gente não precisa, pode passar de um ano para o outro. Edredom, lençol. |
| 15 Tainá | A gente precisa, mas não é tão prá já. |
| 16 Bia/Edu | Sim. Que outra palavra a gente poderia chamar esse grupo? Vocês tinham falado que não pode, que não é indispensável, pode esperar, que mais? |
| 17 Tainá | Mas elas vivem também na vida da gente. |
| 18 Helena | Mas, esse grupo aqui ó, é o que dá mais despesa. É aquele extra que dá mais despesa. |
| 19 Bia/ Edu | Ah, tu usou uma palavra, olha só o que vocês acham? / |
| 20 Helena | São despesas extras. |

(Encontro 02 – 16/04/2010)

Interação 02

No diálogo acima podemos acompanhar o desenvolvimento do conceito despesa extra (18, 20) a partir de conexões entre vários significados (03, 05, 07, 09, 11, 12, 15). As perguntas da educadora (1, 3, 6, 8, 10, 16) foram exigentes, e mostravam uma insatisfação perturbadora do sistema de pensamento das mulheres,

pois se colocavam na interação como problemas a serem solucionados, o que produziu uma ação coletiva envolvendo todos as participantes do diálogo a coconstruírem um conceito. Nesse sentido, Pontecorvo (2005 b) pontua a importância do mecanismo social desencadeado pelo interlocutor exigente, por aquele que não está satisfeito com o que dizem ou respondem os outros, propondo objeções, perguntas, delimitações, motivando assim o grupo a procurar construir afirmações mais bem fundamentadas.

Para realizar essa ação de agrupamento, procurou-se favorecer a escolha de palavras pelas mulheres para nomear as classes de semelhantes. Por meio dessa prática, procuramos nos familiarizar com o universo vocabular do grupo com o qual estávamos trabalhando e entender como as mulheres faziam as suas leituras de mundo (FREIRE, 1987, 1992). Desse modo, coletivamente produzimos três classes de despesas – “essencial”, “necessário” (inesperados que não podem esperar) e extra” - que foram se constituindo como a base referencial para pensamentos mais complexos. Outras palavras, além dessas, também foram sendo usadas para definir as despesas, mas todas elas vieram do universo vocabular das mulheres e expressavam a sua forma de nomear o mundo.

O significado de uma palavra é um processo de generalização que se desenvolve bem como fazem os processos cognitivos a ele relacionados. As relações entre a linguagem e os processos de pensamento se alteram, caracterizando uma transição importante no desenvolvimento: da imersão maior em situações concretas para um grau superior de generalização, abstração e importância de sistemas de conhecimentos organizados e compartilhados (OLIVEIRA, 1999 a). Nesse sentido, a atividade de sistematização das despesas procurou estimular o desenvolvimento do pensamento descontextualizado sendo que este torna possível que o sujeito opere com teorias conceituais mais complexas e abrangentes.

Cabe destacar a intenção da intervenção educativa de construir generalizações e, ao mesmo tempo estimular o processo de singularização dos significados produzidos coletivamente. No contexto das discussões os tipos de despesas, as categorias construídas foram o fundamento para os debates sobre seleção de prioridade quando se avalia uma situação de consumo. Nesse sentido, as ações pedagógicas foram operacionalizadas de forma a garantirem o espaço da diferença de opiniões, sendo essa conduta fundamentada no princípio de respeito

das escolhas pessoais em relação às decisões financeiras. Tomemos a interação abaixo, acontecida no encontro 02, como um exemplo.

- 01 Bia / Edu Não, o que eu quero colocar é assim Dona Lucia, a senhora tem coisas, por exemplo, que pra senhora são muito importantes, pode ser que seja diferente pra Tainá, pode ser que seja. Então, cada um de nós tem coisas que, pode ser que pra senhora o arroz e feijão seja importante, ela gosta de feijão sem tanto arroz. Então, eu acho que é isso.
- 02 Lucia Pra uns é muito importante, pra outros.
- 03 Miriam É uma diferença.
- 04 Helena Não é muito importante, mas é necessário. Aquilo ali é uma coisa necessária. Pode não ser importante pra ela, mas é necessária. Faz parte, tu não foge.
- 05 Bia /Edu Então, tem coisas que/
- 06 Tainá Mas eu também acho que não pode vir contra a minha opinião.
- 07 Helena Não.
- 08 Bia/Edu Sim, por isso que eu coloquei/
- 09 Tainá Fica as que dão mais opinião e quem não dá opinião /
- 10 Helena O que eu quero dizer é que aquilo ali não adianta, tem que ser.
- 11 Tainá Cada um tem a sua cabeça e a sua opinião.
- 12 Bia/Edu É isso Tainá. Cada um tem/
- 13 Tainá Mas eu não vou contra elas como elas vem contra mim.
(Várias vozes sobrepostas)
- 14 Helena Só que aquilo ali a gente não foge, não adianta.
- 15 Bia/Edu É que a gente vai aprender a trabalhar com as coisas que a gente pode talvez. fugir um pouquinho e como fazer.
- 16 Tainá Mas se todo mundo gosta do vermelho, vai deixar as outras cor?

(Encontro 02 – 16/04/2010)
Interação 03

A circunstância que produz o posicionamento de Tainá (06, 09, 11) é a defesa de uma opinião própria que divergiu do restante do grupo em uma discussão sobre gastos e prioridades, em que ela assume que não deixaria de fazer um passeio para gastar em uma manutenção de casa. A intervenção da educadora (01) procura estabelecer espaço para a divergência. A palavra diferença é usada por Miriam (03) ao completar a narrativa de Lucia (02) com uma explicação da situação que estava sendo discutida. Helena (04) produz, então, uma distinção entre duas ideias: o que é importante e o que é necessário. A determinação de que algo é importante pode ser associado a escolhas singulares, contudo a necessidade, para Helena pertenceria a uma zona de significados mais estáveis, da qual o sujeito “não foge”. Tainá insiste na defesa de posicionamentos singulares em relação às escolhas pessoais.

Vale mencionar que o posicionamento de Helena atribui grande importância à casa. A manutenção da casa durante todo o curso foi considerada como uma prioridade diante de outros investimentos financeiros, sendo muitas vezes a razão do

contrato de um crédito consignado. No primeiro encontro, as participantes já haviam mencionado essa questão como uma fonte de despesas importantes, pertencente ao grupo daquelas “que não podem esperar”. Tainá, no encontro 08, descrito no capítulo que aborda o método da pesquisa, também referiu que sua casa precisava de uma grande reforma, sendo esta uma “situação-limite” de difícil solução. Esse dado corrobora um estudo, já citado anteriormente sobre consumo das classes populares. Castilhos (2007) sinaliza que a casa foi uma realidade material e simbólica entre as mais relevantes para os sujeitos do contexto popular onde realizou sua pesquisa. Uma parcela significativa dos investimentos dos participantes do estudo concentrava-se em produtos para serem consumidos dentro de casa ou destinados para a própria casa como os materiais de construção. Na Vila Fátima podemos observar que as casas parecem estar em constante processo de construção e manutenção. Essa é característica dos contextos populares, onde há pouco dinheiro disponível para a construção, impressão também compartilhada por Castilhos (2007) que aponta que em razão dos escassos recursos as pessoas executam inicialmente o que consideram prioritário e incrementam a casa conforme ciclos em que há sobra de dinheiro.

Tendo em vista a relevância da casa como lugar de conforto e segurança, Helena mostra uma indignação diante da postura de Tainá que parece nessa situação não atribuir à casa o mesmo valor que ela quando define o passeio como prioridade. Nesse sentido, destaca-se o significado por seu importante papel na vida da consciência do indivíduo. Conforme Vigotski (1996), a percepção é uma atribuição de significado na medida em que “qualquer absurdo é percebido por nós - como sensato - que lhe atribuímos significado” (p. 185). Então, em interação com os outros, comunicamos nossos significados, ou seja, quando falamos expomos uma teoria que nos fornece elementos para explicar as nossas leituras de mundo. E é nesse processo de negociação estabelecido nas interações sociais, sem domínio de um sujeito sobre o outro, que podemos nos apropriar de outras possibilidades de ler o mundo e criar outras realidades. Por fim, vamos destacar a última intervenção da educadora (15) direcionada a Helena. Ela anuncia a perspectiva de que a intervenção pode abrir brechas para a produção de sentidos e mudanças na resolução de problemas.

Outra palavra que surgiu nas discussões associada à categoria dos “gastos extras que podem esperar” foi o supérfluo. Ela derivou das discussões sobre necessidade e desejo, elementos importantes de serem compreendidos na criação

de estratégias de controle do impulso de consumir. O conceito supérfluo surgiu nas interações do grupo, pela primeira vez, quando conversávamos sobre o uso do dinheiro a partir da lembrança da classificação como necessidade de alguns produtos utilizados na atividade “A importância dos produtos que consumimos para nossas vidas” que foi realizada no encontro 03. Nesse contexto, conforme o evento abaixo, Tainá (04) definiu o conceito de supérfluo como um contraponto de necessidade.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Carol / Edu | Aham. Tem mais alguma coisa que vocês acham que é de necessidade? |
| 02 Tainá | O papel higiênico. |
| 03 Miriam | Já foi. O brinco e o esmalte não. |
| 04 Tainá | É supérfluo. |

(Encontro 04 – 23/04/2010)
Interação 04

Ao lembrar as atividades do encontro 03, na interação abaixo, Tainá (01) refere-se novamente ao supérfluo. A partir dessa lembrança o grupo produz outros elementos para se pensar o conceito supérfluo (03, 05, 06, 08, 20, 22, 23) associando-o ao consumo por impulso.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Tainá | Tinha também o supérfluo no chão né. |
| 02 Carol / Edu | A Tainá trouxe uma ideia interessante, ela disse que tinha o supérfluo no chão. |
| 03 Tainá | Que podia esperar. |
| 04 Carol / Edu | Que podia esperar. |
| 05 Tainá | Tinha lá necessidade e o supérfluo aqui que podia esperar. Aquele lá não podia esperar e este aqui podia. |
| 06 Carol/ Edu | E às vezes a gente deseja o, o supérfluo. |
| 07 Tainá | É. |
| 08 Helena | Es-se é o er-ro, o grande erro da gente. A gente vai mais no supérfluo. Eu mesma às vezes, que eu sou controlada, às vezes eu chego ah porque que eu comprei aquela coisa ali se eu não precisava. Não precisava ter comprado aquilo ali, foi uma coisa supérflua. Porque o supermercado é uma coisa assim, é a pior coisa que tem. Por que é assim ó, às vezes a gente entra pra comprar um pão, mas a padaria é lá no fundão. Então, tu atravessa todo o [supermercado porque a padaria é lá no fundão. |
| 09 Tainá | [É verdade. |
| 10 Helena | Quando tu vê, tu já vem olhando vou levá aquilo ali, que às vezes não tem necessidade, porque tava na oferta, por que? Mas não, e quando tu vê o dinheiro se foi. |
| 11 Carol/ Edu | E a gente tava conversando que a gente compra, muitas vezes, pelo desejo.
(Risos sobrepostos) |
| 12 Carol/ Edu | Ali a necessidade é o pão, mas até o caminho do pão eu vejo tanta coisa que eu começo a desejar, a querer. |

- 13 Helena Eles colocam isso que é importante lá no fundão.
 14 Carol/ Edu Hein Valentina, concordas conosco?
 15 Valentina Eu concordo com vocês.
 16 Carol/ Edu Tu achas que tem diferença entre a necessidade e o desejo?
 17 Valentina Sim, com certeza.
 18 Valentina A necessidade é o pão né, mas o meu desejo é aquilo ali.
 19 Carol/ Edu Como é que é?
 20 Valentina É bem como ela falou. Às vezes a gente sai e não tem necessidade de comprar tal coisa, mas tu vai e compra.
 21 Helena Daí tu chega em casa e se arrepende, aí por que que, eu/
 22 Tainá Tu pega uma plantinha, chega em casa e morre aquela planta. Ah, bem bonitinha, levo pra casa e xiii.
 23 Helena É coisa supérflua.
 24 Tainá Uma plantinha.
 25 Helena E tava bem bonitinha do lado da balança que a gente vai pesar a fruta.
 ((Risos sobrepostos))

(Encontro 05 – 26/04/2010)

Interação 05

Podemos perceber uma espécie de enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto da discussão. As situações associadas ao supérfluo possibilitaram a operação de significação de diferentes despesas cotidianas. Assim, como pontua Vigotski (2008 b, p. 181), “dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado.

Vale fazermos uma consideração sobre as várias situações do dia-a-dia tomadas como base de conexões com os conceitos que estavam sendo construídos (08, 10, 22, 24, 25). Nesse sentido, podemos utilizar um fragmento da interação como exemplo desta discussão: a referência ao contexto da experiência imediata do sujeito - o desejo compra de uma plantinha (22) - foi interpretada com base no conceito formulado - supérfluo (23) - que propicia o avançar do raciocínio crítico do sujeito (25). Também é importante destacar a função da imaginação da situação – seja ela criada ou rememorada – na ampliação da perspectiva de tornar compreensível para si uma experiência e construir, assim, um sistema de referência (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006) para avaliação de outras situações.

A experiência de estar no supermercado pôde ser recriada na interação e reinterpretada à luz dos conceitos que estavam sendo discutidos. Desse modo, foi possível compreender, por exemplo, a ação de comprar uma plantinha e sofrer o arrependimento. Esse sentimento que integra a narrativa, quando compreendido,

também poderá se tornar um balizador para avaliação de outras situações que envolvam uma decisão financeira que seja associada a esta experiência.

Ainda sobre o conceito supérfluo, no encontro 12 ele é novamente veiculado em uma conversa. Acompanhemos a interação abaixo.

- | | |
|---------------|--|
| 01 Carol/ Edu | Então, eu acho que a gente tem que fazer um esforço pra não comprar no impulso, parar pra pensar né. Não comprá na hora, o homem do carrinho vai continuar aqui, o supermercado vai continuar lá, o Carrefour ¹⁹ vai continuar no mesmo lugar né. |
| 02 Helena | Sendo que o homem do carrinho é supérfluo, o supermercado é necessário |
| 03 Carol/ Edu | Boa ideia Helena, então vamos fazer mais uma pergunta/ |
| 04 Helena | É necessário, o supermercado deu vontade de comprar, bom mas a gente tem que comprar porque a gente tem que comer, que não seja coisa supérflua. E o carrinho não, é tapete, é espelho.
(Várias vozes sobrepostas listando itens vendidos no carrinho)) |
| 05 Helena | Coisa supérflua que pode esperar. |

(Encontro 12 – 21/05/2010
Interação 06

Podemos perceber que a minha asserção sobre uma situação concreta e particular (01) é complementada de forma colaborativa por Helena (02) que caracteriza os elementos do cotidiano – supermercado e “homens do carrinho” – revelando atributos generalizáveis, evidenciando assim, conforme Vigotski (1996, 2000) a transição a um nível mais elevado de abstração e a apropriação do conceito. É importante pontuar, nesse sentido, que quando as mulheres narram suas experiências cotidianas associadas a um conceito, tal como supérfluo, a palavra por ser sempre generalização, liga-se a inúmeras possibilidades de produção de sentidos, ampliando a leitura de mundo. Desse modo, podemos afirmar que ocorrem mudanças nos conceitos, tornando-os mais sistemáticos, autônomos e instrumentais (GALLIMORE; THARP, 1996).

É possível sugerir que a ação intencional das mulheres de controle do uso do dinheiro derivou de inúmeras relações entre conceitos construídos ao longo do curso. A problemática: saber quanto se gasta nas compras diárias desencadeou as principais ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento do pensamento de estratégias de reconhecimento de gastos como alicerce para a tomada de decisões financeiras.

¹⁹ Hipermercado bastante mencionado pelas mulheres como local de compra do rancho mensal. A rede teve sua origem na França e está presente no contexto brasileiro desde 1975. Hoje o grupo tem cerca de 170 lojas no país.

No encontro 07, realizamos um exercício de orçamento por meio da sistematização dos valores das rendas e despesas mensais das mulheres em tabelas. Foi durante a realização da atividade que surgiu, pela primeira vez, a ideia do registro da compra do pão como um problema. As mulheres pareciam seguras ao afirmar seus gastos mensais com o rancho por conhecerem o valor estimado desta despesa, contudo, os gastos diários - especialmente com o pão - eram difíceis de calcular.

O evento abaixo aconteceu durante a realização do exercício²⁰ de sistematização de despesas por meio do uso de uma tabela. Helena (02) qualifica o pão como “problema maior” e Neide Maria (03) produz a explicação para a problemática. A coconstrução do pensamento evidencia uma situação problema compartilhada pelo grupo.

01 Neide Maria	Mas é eu tem o pão também.
02 Helena	No pão. Esse é o problema maior.
01 Neide Maria	Porque todo o dia a gente compra pão né.

(Encontro 07 – 03/05/2010)
Interação07

Procuramos, então, desenvolver conjuntamente uma solução para este problema. Passaremos, agora, a discutir as ações pedagógicas que mediaram este processo. Inicialmente, farei a problematização de uma estratégia pouco fecunda e, em seguida, apontarei a direção do caminho construído a partir de “idas e vindas”, em um movimento que metaforicamente lembra mais uma modalidade de dança circular do que uma corrida em um trajeto definido.

Quando surgiu o problema do gasto com o pão, no encontro 07, a estratégia didática do uso de tabelas não se mostrou adequada. As mulheres, em diversos momentos, indicavam que não estávamos em uma relação dialógica entre equivalentes (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006). Mas, durante todo o encontro não me foi possível escutar os sinais emitidos pelo grupo e seguimos o planejamento com a “tarefa” de preenchimento de tabelas. As interações que seguem ilustram as vivências na sala de aula:

01 Carol/ Edu	Então, o orçamento da gente é algo bem pessoal. E nós vamos agora fazer um exercício de orçamento. Então, eu vou entregar pra
---------------	---

²⁰ O exercício completo encontra-se no Apêndice E já citado na seção do texto que descreve o método do estudo.

02 Tainá você algumas tabelas, mais tabelas, fazer o quê?
Tabela, tabela, tabela...

(Encontro 07 – 03/05/2010)

Interação 08

Chama atenção minha fala (01) “mais tabelas, fazer o quê?” O que a pergunta sinalizava? Algo poderia ter sido feito diferente? Eu sabia ou não sabia que a estratégia estava sendo impositiva? Naquele momento não me foi possível produzir sentidos de inadequação e/ou imposição para a ação pedagógica que foi operacionalizada por meio do preenchimento das tabelas.

Percorrendo minha intenção ao desenvolver a atividade de análise de despesas e rendas, encontro-me com a seguinte ideia: as mulheres, ao apropriarem-se de um modelo escolarizado de tabela e não conhecido pelo grupo, mas encontrado em diferentes espaços nos quais elas transitam - tais como nos materiais de bancos e financeiras -, poderiam apoderar-se de um conhecimento de outro universo cultural. A lógica que orientou meu pensamento, de uma forma geral, não está equivocada. Mas, quando contextualizada para a realidade daquele grupo e naquele momento, a atividade esvaziou-se do sentido inicial produzido por mim.

Perguntei-me ao planejar os encontros seguintes: por que utilizar tabelas naquele formato que foi apresentado para o grupo para realizar este exercício? Tendo em vista o caráter do curso – curto, informal, disponível para o público independente da sua escolarização (o que pressupõe que conhecimentos escolares prévios não eram necessários) foi coerente usar um modelo escolarizado na atividade? Ou teria sido mais adequado construir com o grupo o instrumento mediador didático conforme suas possibilidades naquele momento? Diferentemente seria propor esta atividade para essas mesmas pessoas caso estivéssemos tratando de uma turma de Educação de Jovens e Adultos como recurso para desenvolver conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Nessa situação hipotética, poderíamos ter tempo disponível para a criação e recriação do material e o objetivo da atividade teria sentidos diferentes do contexto do nosso curso. De qualquer modo, não há como prever os efeitos que a atividade causaria nessa situação em relação às possíveis aprendizagens, mas sua intencionalidade soa ter mais coerência.

Na próxima interação, Tainá (02) pergunta quantos encontros teremos após o término do curso logo depois que eu (01) menciono que teremos mais folhas no encontro seguinte. Hoje me pergunto: o que exatamente queria me dizer Tainá com

sua pergunta? Não perguntei a ela para saber, mas uma inquietação habitava seus pensamentos.

- | | |
|---------------|---|
| 01 Carol/ Edu | Completem o nome de vocês aqui. Se a gente não conseguir terminar ele hoje eu vou recolher e a gente vai continuar fazendo, tem mais outras folhas no encontro que vem, tá pessoal. |
| 02 Tainá | Nós temos ainda quantos, mais um ou dois? |
| 03 Carol/ Edu | A princípio nos temos mais três. |
| 04 Tainá | Três? |

(Encontro 07 – 03/05/2010)

Interação 09

Durante dez minutos, após esta situação ficamos praticamente em silêncio, preenchendo as tabelas, escolhendo os espaços corretos para escrever os dados de renda e despesas. Vejamos a interação que interrompeu o silêncio:

- | | |
|---------------|--|
| 01 Carol/ Edu | Bom, nós vamos começar com as despesas. Se não der tempo, a gente não precisa se apressar, e a gente continua no próximo encontro. |
| 02 Valentina | Eu acho que não dá tempo porque elas fecham às cinco. |
| 03 Helena | É 20 pras cinco. |
| 04 Tainá | Eu acho que não vai dar. |
| 05 Carol/ Edu | Mas a gente começa tá e depois a gente continua. |
| 06 Tainá | Comeceeeemos. ((Fala espichada)) |

(Encontro 07 – 03/05/2010)

Interação 10

As mulheres sinalizaram “não vai dar” (02, 03, 04) referindo-se ao horário de fechamento do Centro e o tempo necessário para execução da atividade. Mas, para além do tempo o que estava sendo considerado como obstáculo? As participantes não familiarizadas com a atividade não conseguiram produzir sentidos para a participação e, desse modo, a motivação para investir na realização da tarefa foi reduzida.

Em um dado momento o vento produzido pelo ventilador espalhou todo o material pelo chão, causando um atrapalho na sala de aula. Optei por desligá-lo. A bagunça causada pelo vento pode ser considerada como um, entre tantos outros, sinais que não consegui perceber. Na impossibilidade de escutá-los optei por silenciá-los. Essa situação lembra-me a passagem de um texto de Streck (2006, p. 271) em que o autor pontua que:

[...] a realidade não é um corpo morto a ser seccionado e dissecado, mas tem vida, alma. Ou seja, ela mesma se coloca como sujeito que interpela o pesquisador, de formas muitas vezes inusitadas: um gesto, uma palavra, um voto podem indicar ao pesquisador que ele não estava compreendendo nada do que acontecia a sua volta.

Um dos efeitos do encontro 07 foi a presença de apenas duas mulheres do curso no encontro seguinte: Tainá e Neide Maria. Naquele dia me ocorreu pensar que minha tese estava “em perigo” por uma falha de comunicação na negociação de sentidos entre pesquisadora/educadora e as participantes. A estratégia didática do uso de tabelas foi repensada em função do não-desenvolvimento de pensamento provocado pela atividade, que não auxiliou na construção de uma solução para a problemática de conhecer os gastos diários. Para procurar solucioná-la foi necessário discutir com as participantes formas adequadas de conhecer esta despesa ao invés de oferecer-lhes um recurso já formatado.

Esta situação do curso instigou-me a refletir sobre a conhecida - e sem caráter de novidade - ideia de que os objetivos das nossas ações pedagógicas estão sendo (ou deveriam ser) constantemente atualizados. Mas, o que me ocorreu pensar é que quando não percebemos esse processo criativo inviabilizamos os encontros com o outro e, conseqüentemente, conforme pontua Aun (2009, p. 9), impossibilitamos a criação de contextos de autonomia, nos quais agimos “para proporcionar a mudança sem ser o autor da mudança”.

Quando a solução do problema veio de um elemento externo ao grupo a construção de novos conhecimentos foi inviabilizada. Conforme Gerald; Fichtner; Benites (2006), ensinar algo obriga o educador a criar condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente, visto que o desenvolvimento cognitivo nunca se pode ensinar diretamente, não há uma comunicação direta entre mentes. Este é um princípio teórico compartilhado por Vigotski e Freire, expresso ao longo de suas obras. Nesse sentido, retomaremos duas afirmações de Vigotski que estão interligadas e oferecem uma explicação para a questão: a primeira se refere à ideia de que o funcionamento social ou “intermental” dá origem ao funcionamento individual ou “intramental” e a segunda, que os processos humanos psicológicos e sociais são, fundamentalmente, formados pelos recursos mediacionais que empregam especialmente a linguagem.

Partilhando da compreensão de Vigotski (2008 a) de que aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma pessoa pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de

fazer sozinha amanhã e a partir do que já foi problematizado, podemos questionar se o uso das tabelas como meio mediacional possibilitaria, de fato, às mulheres condições de se modificar no processo de participação na atividade? Elas se tornariam preparadas para fazer parte de atividades similares subsequentes sendo que a atividade primeira foi uma tabela digitada e entregue pela educadora para ser preenchida?

Essa reflexão sobre minha prática de pesquisadora e educadora fez-me retomar o exemplo de disparos de armas de fogo de Bateson (1994). Se um homem dispara com um rifle observará através da mira da arma e poderá perceber o erro na localização do alvo e corrigi-lo quantas vezes for necessário até que esteja satisfeito. Em seguida, puxará o gatilho e a arma disparará. Se por outro lado, um caçador usar uma escopeta para abater uma ave voando, não terá tempo para corrigir a pontaria. Dependerá da retificação dos seus olhos, de seu cérebro e de seus músculos.

Nesse sentido penso que tanto na docência quanto na pesquisa, e de forma geral na vida, nossas ações se aproximam do disparo da escopeta, pois não é possível prever e controlar os efeitos das nossas ações nas relações com o outro. Podemos corrigir a pontaria depois do disparo. Dar-se conta do erro é, também, a possibilidade de corrigi-lo por meio de outra ação, compreendendo o ensino-aprendizagem como um processo sempre em construção. Veremos no decorrer desta seção do texto como fomos procurando corrigir o “disparo” da atividade analisada por meio da reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica.

Em relação à busca de solução para a problemática de saber para onde vai o dinheiro, um momento importante dos encontros, já mencionado na seção que aborda o método da pesquisa, merece ser discutido. Trata-se da iniciativa de Neide Maria de usar o quadro-negro para expor suas ideias de registro das despesas. Por constituir-se como um desafio, encontrar uma solução para o registro das despesas mensais pode ter se configurado como estímulo, especialmente para Neide Maria, que procurou pensar em uma forma possível de intervenção em sua vida.

A postura e a disposição para refletir sobre uma proposta de registro podem ser compreendidas também como efeito do uso do recurso mediacional das tabelas, tanto de crédito consignado, referidas na descrição do método, quanto da atividade do orçamento do mês. A partir do contato com as tabelas, Neide Maria tomou-as como modelo referencial para a construção de suas ideias. Podemos pensar desse modo, que mesmo sem ter possibilitado o desenvolvimento do pensamento durante

a participação na realização da atividade, a tabela de orçamento do mês produziu efeitos no sentido de estimular outras formas de organizar os dados do orçamento mensal. Portanto, foi um elemento perturbador que desencadeou novas ações.

No evento abaixo, Neide Maria está escrevendo no quadro-negro o registro de seus gastos como forma de conhecer seu orçamento. A situação cotidiana da realidade imediata foi o ponto de partida motivador para o desenvolvimento dos novos pensamentos construídos através da representação da tabela.

- 01 Neide Maria E aqui gurias, seria o que aqui? Supérfluo
 02 Helena Não, eu já faria diferente de ti.
 03 Neide Maria O que que tu faria?
 04 Helena Eu botaria tá, o mês. Tá, o dinheiro que eu recebo, que eu vou gastar pro mês e aí e cada recibinho daqueles do caixa eu botaria o valor no caderno.
 05 Neide Maria Também.
 06 Helena E depois eu somo tudo.
 07 Neide Maria Ao invés de eu botei o rancho direto. Mas aqui a luz, a água pra mim é um preço, pra vocês é outro. Então aqui vamo soma a luz, a água e o gás, né?
 08 Helena Sim, isso sim, isso é um dinheiro separado né, que tu tem que soma tudo pra botar tudo numa tabela só.

(Encontro 11 – 17/05/2010)

Interação 11

Enquanto formulava a tabela Neide Maria (01) consultou as colegas em um processo de negociação de sentidos. As ideias de Helena (04, 06), produzidas no contexto da discussão acima, exemplificam a apropriação da finalidade do uso da tabela. A sugestão de guardar os recibos das compras exerce a função da tabela de promover o conhecimento dos gastos, mas

baixo	gás	água
300.	36 g03	15 água
	35 2mz	

Faz
diário
75
31-

Figura 24: Fotografia da tabela formulada por Neide Maria. Arquivo da Pesquisadora.

de outro modo. Dessa forma, são criadas intersubjetividades nos cenários de atividade pelo uso dos signos, que adquirem novos significados compartilhados na medida em que vão sendo consagrados pelo uso numa atividade produtiva conjunta (GALLIMORE; THARP, 1996).

Também é importante pontuar que nesse evento podemos observar a oposição de Helena (02) à proposta de Neide Maria como um meio de fazer avançar a discussão. Conforme Pontecorvo (2005 a), diante da presença da oposição, o pedido da interlocutora para que sejam fornecidas as razões para aquilo que se diz

(03), possibilita que sejam explicitados melhor os fundamentos da asserção (04, 06) de quem se contrapôs, exercendo uma função de sustentação do pensamento. Nesse sentido, é possível observar desdobramentos significativos do argumento em discussão na presença da oposição. Portanto, a oposição é um elemento que desempenha importante papel nos processos de coconstrução do pensamento.

A ação de Neide Maria de ir ao quadro reproduzir seu modelo de registro das despesas e de Helena de expor uma ideia integram um processo considerado metacognitivo visto que sinalizam a reflexão sobre os próprios processos de pensamento e estratégias de resolução do problema proposto. Desde uma abordagem da Psicologia Cognitiva podemos denominar metacognição como a compreensão que as pessoas têm de seu próprio processamento cognitivo.

Os primeiros estudos que divulgaram o termo metacognição na literatura datam da década de 60 e 70 do século XX e detiveram-se apenas no conhecimento que os indivíduos tinham sobre sua cognição. Contudo, o conceito foi passando por processos de reformulação e, hoje, metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é entendida como uma fase de processamento de conhecimentos que possibilita ao indivíduo monitorar e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Nesse sentido, o conceito de metacognição tornou-se de grande importância para o campo da educação, estimulando o desenvolvimento de estudos sobre o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem (JOU; SPERB, 2006).

Assim, a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização, avaliação e execução de uma tarefa e fazer correções quando necessário são consideradas objetos de investigação da metacognição no domínio educacional (RIBEIRO, 2006). Embora esta tese não tenha tido a intenção de realizar uma investigação sobre esses aspectos, em diferentes momentos do curso as participantes explicitaram atitudes metacognitivas consideradas de grande importância no processo de reflexão a respeito dos temas propostos nas discussões, demonstrando estar operando conscientemente em uma atividade de pensamento. Por isso, mesmo não aprofundando a discussão teórica, não deixarei de apontar esses elementos no decorrer da análise.

Cabe mencionar que podemos localizar na obra de Vigotski (2008 a, b) ideias que postulam a relação entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los. Para ele, funções cognitivas como memória e atenção tornam-se voluntárias já que o controle de uma função é a contrapartida da

consciência que se tem dela. Nesse sentido, para submeter uma função ao controle da volição e do intelecto temos primeiro que nos apropriar dela.

Como já explicitado até aqui, durante os encontros, a dificuldade de conhecer os gastos constituiu-se como uma temática recorrente nas discussões e, em diferentes momentos, foram construídos subsídios para explicá-la na tentativa de solucioná-la. Mas um elemento merece ser destacado por sua importância no desenvolvimento das ações de reconhecimento dos gastos: o registro das despesas. Suspeito que quando utilizamos a tabela da atividade do orçamento do mês, as mulheres não haviam produzido sentido para o registro. Esta prática foi sendo investida de sentido processualmente, quando partiu do grupo, e não das educadoras, o reconhecimento da possibilidade de registrar gastos como forma de saber “para onde vai o dinheiro” e, conseqüentemente, tomar decisões baseadas em um planejamento. Vamos retomar alguns pontos desse processo. Começaremos pela situação abaixo, vivenciada no encontro 09, enquanto fizemos novamente uma lista de despesas mensais com a finalidade de instigar o grupo a pensar como reconhecer, como atividade da consciência, os seus gastos.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Miriam | Agora pão, leite. |
| 02 Helena | É diário. |
| 03 Tainá | Esse. |
| 04 Miriam | Já é quase todos os dias, um dia sim e o outro também ((riso)) |
| 05 Carol / Edu | Como vocês acham que vocês poderiam controlar esse gasto pra saber, vamos supor pra conseguir lá no mês de junho saber quanto gastou. Como será que podia ser? |
| 06 Helena | Fazendo tudo num lugar só que seria mais fácil. Tá aqui ó, gastei isso. |
| 07 Miriam | É isso aí. |
| 08 Helena | Aonde a gente se perde é nisso aí ó. |
| 09 Miriam | É comprar. |
| 10 Helena | Aqui e ali, aqui e ali. É complicado. |
| 11 Tainá | Não adianta. |
| 12 Helena | Tudo num lugar só a gente tem o/ |
| 13 Tainá | O pão no (incompreensível), já comprei um tanto de pão hoje (incompreensível) e vai marcando, vai marcando. |
| 14 Helena | E registrar tudo o que vai se comprar. |
| 15 Bia / Edu | Então, a Tainá tá falando uma coisa interessante gente. Olha aqui o que ela tá falando. |
| 16 Tainá | Cada vez que compra bota marca lá. |
| 17 Helena | Registrar tudo. |

(Encontro 9 – 10/05/2010)

Interação 12

No turno 05 faço uma pergunta que provoca as mulheres a produzirem uma solução para o problema: saber “para onde vai o dinheiro”. É possível identificar o sinal de um “quase” desvio da discussão quando Helena (06) produz a ideia de comprar em um único lugar, o que na realidade não é uma possibilidade viável. O debate poderia ter sido orientado para essa direção, contudo Tainá (11) contraria essa perspectiva e, no turno 13, refere uma situação cotidiana da compra do pão como modo de produzir sentido para a ideia de “marcar” o que se compra. Helena (14) generaliza a ideia de Tainá usando a palavra “registrar”. Podemos pensar que em um processo de negociação de sentidos deu-se a elaboração de um significado coletivo em um contexto de coconstrução. O desenvolvimento do pensamento coletivo é apontado pela manutenção da pertinência com a presença da generalização na interação (PONTECORVO, 2005 a).

Podemos pensar que a palavra “registro” e todos os elementos a ela associados passaram a integrar a narrativa das participantes, conectando ideias possíveis relacionadas à ação de conhecer os gastos. Desse modo, foi sendo possível ao grupo pensar suas próprias estratégias de registro de despesas. Nesse sentido, é relevante considerar o uso do caderno em algumas situações do curso. Cabe mencionar que são justamente os sentidos atribuídos ao caderno o elo com a próxima subunidade de análise que tratará do planejamento do consumo como uma nova prática cultural.

Tendo em vista a “correção do disparo” da ação pedagógica do uso da tabela da atividade do orçamento, sugerimos, no encontro 12, que as ideias que foram construídas coletivamente, a partir das ideias produzidas por Neide Maria com a colaboração das colegas na elaboração da tabela no quadro, fossem dispostas no caderno do curso. Com o objetivo de tornar consciente o reconhecimento das possibilidades financeiras e desencadear, assim, posturas mais reflexivas em relação ao uso do dinheiro, conjuntamente registramos as despesas e as rendas mensais.

Então, a mesma ação – orçamento do mês – que havia sido proposta sob forma de tabelas foi reconfigurada na sua operacionalização e adquiriu outras propriedades na sua função mediadora, o que possibilitou a construção de sentidos para o uso caderno como de registro dos gastos. No evento abaixo, podemos observar essa formação de sentido da narrativa de Tainá (04) produzida após concluirmos a descrição dos gastos fixos mensais e enquanto escrevíamos no caderno os gastos diários.

- 01 Bia / Edu Deixa eu fazer um parênteses Carol.
 02 Carol/Edu Sim.
 03 Bia / Edu É, eu gostaria que a Tainá te contasse o que ela tá me falando aqui, que ela já me falou umas duas, três vezes. Eu acho que é bem interessante pro grupo ouvir.
 04 Tainá Agora eu vou fazer assim ó, já que tem o caderninho eu vou marcar o mês que vem, daí todo o dia que eu passar ali eu vou marcar ali. Entendeu? Vai lá na venda e comprou não sei o que, marca no caderninho, marca no caderninho.
 05 Carol/Edu Isso.
 06 Tainá E daí no final do fim do mês (incompreensível) direitinho

(Encontro 12 – 21/05/2010)
 Interação 13

Aqui cabe uma reflexão que se refere ao uso do caderno no curso. Inicialmente o caderno foi entregue para as mulheres com a expectativa de que elas fizessem uso para suas anotações durante os encontros. Contudo, ocorre uma pergunta: como supor o uso de um objeto que não faz parte do universo cultural desse público? Nesse sentido, é preciso que o educador pense formas de produção de sentidos para promover atitudes favoráveis em relação ao uso de novas informações e novas práticas culturais. É preciso que ele entrelace as perspectivas e compreensões do aluno com aquela que ele pretende promover em sala de aula. Esse processo baseia-se no conhecimento e na compreensão prévios dos educandos, com as ideias e os conceitos que o educador quer explorar com eles (DANIELS, 2003).

Cabe retomar que no encontro 04, inauguramos o uso do caderno, solicitando que as participantes escrevessem uma necessidade e um desejo e convidando-as a anotarem aspectos que consideraram importantes das nossas atividades no final do encontro. O caderno passou a existir, contudo seu uso pode ir se constituindo como uma possível nova prática cultural quando as mulheres produziram os seus próprios sentidos para o registro. Também me ocorre pensar que poderíamos ter sugerido que o caderno fosse usado desde o princípio do curso para registrar gastos e com isso poderíamos ter feito o balanço do mês com dados da realidade concreta das participantes.

Quando o sujeito produz sentido para um recurso externo ele está selecionando o conhecimento necessário para o seu próprio uso. Isso significa que uma atividade pedagógica deve ser um exercício na coletividade, constituída na sintonia do professor com as expressões e intenções dos membros de um grupo em

um constante processo de negociação de sentidos. Na situação acima, Tainá (04) produz sentido para o uso futuro do caderno e, assim, uma nova representação para o caderno também pôde ser criada.

Essa situação pode ser entendida como um processo de apropriação, conforme já discutido no início desta seção, pois Tainá ao participar da atividade presente pode preparar-se para uma situação futura. Utilizando as concepções de Vigotski, podemos afirmar que as operações externas se integraram em uma função complexa e em síntese com toda uma série de processos internos. O processo não pode mais continuar sendo externo, pois sua relação com todas as outras funções mudou. Assim, formou-se um novo sistema, reformou-se e transformou-se em interno.

Tanto o caderno como as tabelas são recursos mediacionais que podem influenciar e transformar a ação mental. Uma ação que tenha sido praticada na ausência de ou com um meio mediacional diferente é transformada com a incorporação de uma nova ferramenta psicológica. Wertsch (1998) pontua que a análise de uma ação deve sempre estar baseada na relação entre meios mediacionais e o indivíduo que o utiliza. Vamos recorrer a um exemplo produzido pelo autor sobre a modalidade esportiva de salto com vara para ilustrar esta concepção.

As primeiras varas utilizadas nas competições esportivas eram produzidas com bambus que foram, com o tempo, substituídas pela vara de fibra de vidro. É inútil tentar compreender a ação do salto com vara de forma fragmentada, isto é, analisando o recurso mediacional – a vara - isolado do indivíduo que pratica o salto. A vara por si só não impulsiona por mágica os saltadores sobre uma barra estendida. Ela deve ser usada pelo saltador, que sem vara ou com uma vara imprópria não teria condições de participar da competição ou, na melhor das hipóteses, poderia participar no mínimo num nível otimista de desempenho. A introdução de um novo meio mediacional – a vara de fibra de vidro pode ser vista como tendo efeito transformador da ação mediada, isto é, provocou a mudança no estilo do salto. Muito do ímpeto para a transformação dessa forma de ação mediada veio de “fora”, mas a mudança só ocorreu na relação vara – indivíduo (WERTSCH, 1998). Assim, essa perspectiva da mediação rompe todos os muros cartesianos que separam a consciência individual da cultura e da sociedade (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006).

É possível fazer uma analogia entre a situação do salto com vara e o exercício do orçamento do mês visto que este também sofreu mudanças na sua operacionalização com o uso do caderno ao invés da tabela, provocando um maior envolvimento das mulheres na atividade. Desse modo, o uso do caderno foi constituinte de uma forma de pensar já que afetou o desenvolvimento do raciocínio para calcular o orçamento a partir do registro das rendas e despesas, fazendo uso de alguns elementos das tabelas. O ímpeto para a transformação veio “de fora”, proposta pela educadora, mas os efeitos produzidos foram derivados da atribuição de sentido para o uso do caderno que veio “de dentro”, incorporado num sistema de propósitos e motivações próprio das participantes. Portanto, a interação discutida mostra um exemplo do princípio regulatório da significação, através do qual as pessoas, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações e dão significados aos estímulos que lhes são apresentados (VIGOTSKI, 2008 a). No reencontro, conforme será discutido na próxima seção do texto, o caderno foi usado pelas mulheres como forma de organização e planejamento de compras, sendo investido de outros sentidos.

Na situação que segue, ainda durante a atividade de registro das despesas e das rendas no caderno, as participantes discutiram o cálculo que deveria ser efetuado para analisar o orçamento mensal, o que evidencia o desenvolvimento de raciocínio e mudanças na ação mediada. Quando as mulheres visualizaram a operação matemática no caderno tornou-se possível a elas perceberem as limitações financeiras do grupo como uma atividade consciente no sentido de uma percepção auto-reflexiva nas palavras de Vigotski (2008 b).

- | | |
|----------------|--|
| 01 Carol/Edu | Mas isso é o balanço do mês? Como eu faço pra saber se com o que eu ganho eu consegui pagar essas despesas? Como é que eu faço? |
| 02 Lucia | Tem que anotar todos os itens né, os fixos do mês, os variáveis, os imprevistos, ir juntando todos dá o total que eu gastei no mês. |
| 03 Carol/Edu | Dá o total que a senhora gastou no mês, aham. Agora como é que eu faço pra saber se me sobrou dinheiro ou me faltou dinheiro no final do mês?
(3 segundos) |
| 04 Bia /Edu | Deixa eu incluir a Dona Lili ((chegou atrasada)). Aqui a gente fez a conta e tudo o que a gente gastou. O que que a gente precisa trazer pra cá? Quem que ajuda a gente? |
| 05 Tainá | Somar ali. |
| 06 Bia /Edu | O que quer dizer ali? Porque elas não tão vendo o ali. |
| 07 Tainá | Soma o que, o que... |
| 08 Neide Maria | O que eu gastei, 415 com 70. Eu trago pra esse 530 ((total de suas rendas)) pra ver o que me sobrou esse mês. |
| 09 Bia /Edu | Aham. |

- 10 Neide Maria Sobrou um troquinho ainda. Vai me sobrar mais ainda, sabe por que? Porque meu filho vai me dar a metade desses 300 que eu gastei lá. Esse 150 eu vou ter ele na mão né.
- 11 Carol/Edu Aham.
- 12 Neide Maria Então, vai me sobrar 150 com mais, aqui vi sobrar 80 e uns quebradinho, eu acho que vai me sobrar, fora aqueles 150.
- 13 Helena Sobra pouco pra gente né?

(Encontro 12 – 21/05/2010)
Interação 14

Conjuntamente (02, 03, 04, 05, 07, 08) fizemos um cálculo de uma estimativa do balanço do mês. Quando uma conta matemática foi realizada no caderno, a escrita no papel mostrou o não visto, mas já sabido e, muitas vezes, negado na percepção das condições financeira (10, 13). Nesse sentido, cabe uma consideração sobre conhecimento reflexivo que o sujeito mobiliza em atividades de leitura e escrita. Conforme Ribeiro (2001), nessa dimensão reflexiva da atividade reside a possibilidade de o sujeito planejá-la e monitorá-la, realizando correções de percurso quando necessário. Assim, ele pode avaliar as próprias habilidades e a consciência das estratégias mais apropriadas para enfrentar tarefas específicas. Podemos reconhecer nesta interação a expansão da percepção atual sobre as próprias condições financeiras. A fala de Helena (13) evidencia uma atitude reflexiva sobre seu próprio ato de pensamento com base nas falas das colegas.

Após essa interação revisamos coletivamente as operações matemáticas envolvidas no cálculo do balanço do mês. A interação abaixo exemplifica a intervenção das educadoras direcionadas a uma ampliação da consciência das mulheres acerca dos seus próprios processos mentais.

- 01 Carol/Edu Então, aquilo que a gente tem que ser bem parecido com aquilo que a gente ganha. O que que tem que ser maior pra ser bom pra gente?
- 02 Neide Maria O salário.
- 03 Carol /Edu O salário.
- 04 Neide Maria Tem que ser maior que o gasto, senão não dá pra pagar, não dá mesmo.
- 05 Carol/Edu O que a gente ganha tem que ser maior do que o que a gente gasta pra ser bom pra gente. E será que sempre é assim?
- 06 Tainá Não.
- 07 Neide Maria Não.
- 08 Helena Não é que a gente gaste mais do que ganha. É que a gente não sabe gastar.
- 09 Neide Maria A falta de controle.
- 10 Helena A gente não sabe gastar.
- 11 Bia/Edu Eu acho interessante o que a Neide Maria colocou. Tu ta colocando, por exemplo, assim, a gente não sabe gastar. Isso é

	uma coisa mais pesada Helena talvez, como se fosse, vem aquela coisa. Quem sabe como a Neide Maria te colocou, talvez, tô levantando como falou a Lucia, uma hipótese, é talvez a gente não tenha um controle, a gente não veja também.
12 Neide Maria	É isso, é isso mesmo.
13 Helena	Não é que a gente não sabe. A gente não pode gastar mais do que ganha, a gente tem que tá dentro daquilo ali.
14 Bia /Edu	E será que isso a gente não sabe aqui dentro?
15 Helena	Até a gente sabe, mas a gente se passa.
16 Bia / Edu	Ah, então eu acho que é isso.

(Encontro 12 – 21/05/2010)

Interação 15

Com a perspectiva de provocar discussões sobre a percepção do resultado do balanço do mês, algumas perguntas foram feitas ao grupo (01, 05). Para justificar a constatação de que as despesas são maiores que as rendas, Helena (08, 10) afirmou que são as mulheres que não sabem gastar. A educadora (11) retoma a voz de Neide Maria (09) e problematiza a asserção de Helena (08), criando um conflito como forma de estímulo à reflexão sobre a falta de controle e a organização financeira. Helena (13) reestrutura seu pensamento e transforma a perspectiva de seu posicionamento anterior. A intervenção da educadora (14) problematiza a questão do não saber e convida as mulheres a refletirem sobre seus processos de pensamento. Também podemos perceber na interação o esforço da educadora para possibilitar que as mulheres ocupassem um lugar de saber por meio das perguntas. Podemos entendê-las como meios auxiliares para que as participantes construíssem outros argumentos explicativos para o balanço negativo do mês, que não unicamente a ideia de “não saber gastar”. Nesse sentido, a pergunta é um aspecto de uma linguagem da educação que convida à reflexão dos próprios pensamentos quando se almeja possibilitar a construção de progressos cognitivos. Esta questão receberá maior atenção na última unidade de análise.

Nessa direção, Freire e Vigostki compartilham da perspectiva de que quando falamos, o poder discursivo da linguagem traz o pensamento junto com ela, ou seja, não pensamos e depois realizamos em palavras, mas dizemos e significamos ao mesmo tempo. Nesse sentido, a mensagem veiculada em um ato de fala pode estimular aqueles que a ouvem a pensar sobre ela de um modo particular.

Se voltarmos ao início da discussão dessa unidade de análise, é possível pensar em efeitos da intervenção pedagógica na constituição de pensamentos mais reflexivos que foram desenvolvidos nos encontros do curso. Retomaremos um fragmento da interação 01, já analisada neste texto.

- 10 Helena E esse mês que queria pintar uma arezinha que eu tenho nos fundos. Não, esse mês eu já tive os gastos da luz vou deixar
- 11 Neide Maria É tu tá fazendo igual a eu
- 12 Helena Até que dá, mas daí eu vou ficar sem dinheiro
- 13 Bia /Edu Olha que interessante que a Helena falou: “Até que dá, mas daí eu vou ficar sem dinheiro”. Então, às vezes algumas despesas que a gente tava conversando que de repente pode passar pro outro mês e tu não ter aquele sufoco de ficar sem dinheiro.
- 14 Helena Isso

(Reencontro – 10/12/2010)
Fragmento da Interação 01

Os turnos 10, 11, 12 veiculam uma ideia de opção por “não ficar sem dinheiro”, sinalizando uma ação conscientemente controlada. Depois de percorrer o caminho analítico e retornar a este ponto, é possível pensarmos que o posicionamento das mulheres em relação ao exame de gastos e ao reconhecimento das possibilidades financeiras foi sendo construído no curso por meio de articulações que produziram novos conhecimentos. Três pontos percorridos – construção das categorias de despesas como base para a definição de prioridades, o registro das despesas e o cálculo do balanço do mês como meio do reconhecimento das possibilidades financeiras podem ser considerados elementos de onde derivaram pensamentos mais reflexivos sobre as próprias atitudes e escolhas de consumo.

5.1.2 Estratégia de controle financeiro: planejar o consumo como uma nova prática cultural

No reencontro algumas narrativas das participantes sobre controle financeiro através do planejamento das compras, tanto no sentido da decisão do que consumir quanto das formas de pagamento, podem ser compreendidas como indícios de mudanças e da incorporação de práticas culturais derivadas da participação nas atividades do curso. Um aspecto já discutido, que será retomado nessa seção, é o uso do caderno. Tomaremos a interação abaixo como ponto de partida da retrospectiva referente aos eventos que se articularam na constituição da ação de planejamento das compras.

- 01 Carol/ Edu E Neide Maria, eu fiquei ainda um pouco curiosa pra saber assim,

- como é que tu tá fazendo este teu controle. Assim, tu tá fazendo aquele registro no caderno? Como é que tu tá controlando pra saber dos teus gastos, do planejamento que tu disse que tá fazendo?
- 02 Neide Maria Ah, eu tenho que fazer no papel que senão eu me esqueço né.
- 03 Carol/ Edu Tu faz no papel.
- 04 Neide Maria Ah, até agora pro Natal tudo o que eu vou gastar né, tá tudo no papel, tem tudo ali o número, a numeração. Aquela quantia que eu estabeleci que eu vou gastar né. Então, tudo tem que ser na pontinha do lápis, senão passa.

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 16

A fala de Neide Maria (04) é muito significativa por remeter ao empoderamento do sujeito, mediante uma combinação de habilidades pedagógicas, quando se apropria de uma forma de praticar o planejamento, e análise crítica da sua realidade, possibilitando que este se coloque ativamente no pronunciamento de sua voz (GIROUX, 1990). O uso do pronome “eu” sinaliza o reconhecimento de Neide Maria, por ela mesma, como sujeito da oração e de sua ação ao estabelecer o que vai gastar, posicionando-se como responsável pela autoria de suas próprias escolhas. Na interação seguinte, Helena compartilha da mesma perspectiva de Neide Maria.

- 01 Neide Maria Eu tô, eu pensei antes já do mês passado né, o dinheiro do décimo terceiro, aí a metade do meu décimo terceiro eu quero comprar um presentinho.
- 02 Helena Eu já comprei o que eu queria comprá /
- 03 Neide Maria Eu tenho dois afilhado e três neto. Então eu vou procurar comprar presentes por três neto e mais pros dois afilhado. Eu ainda não comprei ainda. Eu tô pensando e eu tô vendo o que que eu posso comprar pra dar pra eles né, de presente de natal, BEM PENSADINHO.
- 04 Helena Então, tem que se programar. Eu já me programei. Não vou sair e na loja eu escolho. Já vai anotadinho, é aquilo ali e deu.

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 17

Neide Maria (01, 03) e Helena (02, 04) reafirmam a ideia do registro como estratégia de planejamento e controle financeiro. É possível entender a atitude de registrar como uma derivação das atividades em que esta ação foi estimulada durante o curso na prática do exercício do balanço do mês.

Podemos pensar no balanço do mês como um conhecimento externo, no sentido de ter sido provocado pela educadora, como meio mediacional das ações de análise e reflexão das mulheres, que desencadearam o desenvolvimento de seus

próprios modelos compreensivos de planejamento de compras. As anotações no caderno, associadas à estratégia de controle das compras, podem ser consideradas um recurso construído pelas mulheres através da participação nas atividades prévias do curso. Portanto, o caderno pode ser entendido como um instrumento para o qual foram atribuídos sentidos que modificaram tanto este objeto quanto a própria ação das mulheres.

Na interação abaixo conheceremos os usos reinventados para o caderno.

- | | |
|---|---|
| 01 Helena | Não, a gente esquece às vezes, sem controle de caderno, muitas vezes, eu comprava uma coisa “ah, isso eu não precisava ter comprado”. |
| 02 Neide Maria | É isso mesmo. |
| 03 Helena | Agora no caderninho não, vou dar uma olhadinha, não isso aqui não, vou olhar no armário ainda tenho. |
| 04 Tainá | É, a gente faz isso também / |
| 05 Helena | E comecei a fazer assim, um mês é quatro semanas, vou comprar quatro azeite, deu. Não vou gastar quatro azeite por mês né, mas daí no outro mês eu diminuo. |
| 06 Tainá | Isso mesmo, a gente faz assim. |
| 07 Helena | Um mês tem quatro semanas, daí eu compro pra aquelas quatro semana. Se sobrou naquele outro mês eu diminui aquilo ali. |
| 08 Tainá
(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 18 | E é bom ter o controle. |

O caderno é usado como recurso de controle das compras (01), pois é o registro que torna consciente a identificação das necessidades de consumo (03). Helena (05, 07) explica seu raciocínio mediante a partilha de um exemplo cotidiano que explicita o princípio que orienta sua ação de organização financeira em uma dimensão temporal caracterizando a sua atitude de planejamento.

Outro aspecto desencadeado pelo curso foi a mudança de perspectiva sobre formas de pagamento das compras. Nas entrevistas iniciais quando questionadas sobre as práticas de consumo a maioria das mulheres comunicou o hábito do pagamento parcelado. A narrativa abaixo (01) constitui-se como uma ruptura com esta perspectiva e articula diferentes elementos relacionados à ideia de programar uma compra – à vista ou a prazo – tais como: guardar dinheiro e pensar sobre valor e número de prestações.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Neide Maria | Da minha parte dá pra dizer que eu não fiz mais crediário nenhum, nem empréstimo, nem nada. Porque eu fiquei bem mais, assim com o olho bem mais aberto né. Tô tentando ainda né, eu não comprei mais nada, assim, a prazo e muito pensando, pensando no que eu devo comprar e no que eu vou comprar. Pensando, assim, em |
|----------------|---|

guardar o dinheiro e ver se eu consigo comprar à vista. Se não der à vista, se tiver que fazer um crediário vai ser muito bem pensado e organizado, como é que eu vou pagar, em quantas vezes eu vou fazer e como é que vai ser. Quer dizer que eu tô assim me preparando, segurando e pensando. E a minha dívida essa diária que eu tenho, que é as coisa que a gente gasta né, também não me esqueci, direitinho, o rancho, aquela, aquela continha que a gente fez sobre o rancho que a gente faz, quando compra verdura, tudo tá, tudo tá dentro da linha ali né.

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 19

Podemos perceber que Neide Maria projeta-se no futuro a partir de um conhecimento construído. Ao mencionar a intencionalidade de guardar dinheiro refere que está se “preparando, segurando e pensando”. Essas palavras escolhidas por Neide Maria remetem às ideias de planejamento, de controle e de reflexão da decisão financeira. No final do turno ela reforça que não se esqueceu da continha, isto é, o exercício do balanço do mês realizado coletivamente, sugerindo que pode ter implementado esta prática no seu cotidiano como meio de manter o controle sobre os gastos, mantendo tudo “dentro da linha”. Esses elementos argumentativos relacionados à capacidade de reconhecimento das limitações e possibilidades financeiras também são derivados do processo de negociação de sentidos provocados pelas ações pedagógicas que abordaram o uso do crédito consignado, e, portanto, serão retomados nas seções seguintes do texto.

O planejamento das compras implica uma ação consciente de controle do impulso de consumir. Vamos abordar esta questão, bastante discutida nos encontros do curso, por meio de outra problemática cotidiana levantada pelas mulheres. Trata-se do uso da caderneta nos armazéns da vila como facilitador das compras não planejadas que pode ser compreendida como outra “situação limite” associada à dificuldade de saber aonde vai o dinheiro. Nesse sentido, vamos retomar as interações em que o tema da caderneta se fez presente nas discussões do grupo. Desse modo, poderemos acompanhar a construção de conhecimentos que sustentaram a criação das estratégias de controle financeiro.

O tema da caderneta emergiu no primeiro encontro quando eu perguntei quais eram os lugares onde as mulheres compravam comida. Além do supermercado, as participantes mencionaram os armazéns da vila, cujo sistema de vendas adotado é a caderneta.

- 01 Lucia Nessas caderneta eles colocam juros. O açúcar custa 2,80 na caderneta é /
- 02 Helena Três, três e vinte
- 03 Lucia Tudo é 20, 40 centavos mais. Que é o meu caso, que aí o dinheiro se vai. Quando eu tô fazendo meu novo orçamento de pegar o cartão Banricompras²¹ fazer o super e abandonar a caderneta /
- 04 Tainá Eu abandonei pra sempre
- 05 Helena Eu também
- 06 Lucia A caderneta é 300 quando não vai a 400

(Encontro 01 – 12/04/2010)
Interação 20

Conforme a interação, podemos observar que Tainá e Helena (04, 05) revelaram o abandono da caderneta, ação justificada pelo fato do valor dos produtos ser mais alto nestes estabelecimentos comerciais (01, 02, 03). Essa postura do grupo – de questionar os preços dos produtos quando se compra com a caderneta e o abandono dessa prática, além de mencionar a perspectiva de fazer um orçamento (03) - revela que as mulheres já possuíam uma capacidade de avaliação de algumas situações de consumo. Podemos pensar nestas falas como sinais de funções que poderiam ser chamados de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008 a) anunciando que perspectivas mais críticas teriam grande potencial de amadurecimento.

Após transcorrem alguns encontros, no contexto da interação abaixo, podemos perceber que o grupo levantou problemas e soluções acerca do uso da caderneta por meio de um processo de negociação de ideias que envolvem o controle financeiro.

- 01 Bia/ Edu E estas oficinas que tu faz, daria pra usar esse dinheiro pra usar na tua casa?
- 02 Tainá Dá, agora dá porque a gente conseguiu se inscrever numa igreja que eles dão um ranchinho por mês. Então, durante um ano a gente vai pegar.
- 03 Bia/ Edu Então, será/
- 04 Tainá Então agora que nós comecemos. Então, eu fico pensando ó vou poupar aqui que é pra guardar um dinheirinho lá na poupança.
- 05 Bia/Edu Será que tu mesmo não pode ser teu banco?

²¹ Cartão de conta corrente do Banrisul para efetuar o pagamento de suas compras em estabelecimentos credenciados. O pagamento poderá ser realizado das seguintes formas: à vista, pré-datado, parcelado e por meio do crédito 1 minuto. Este último é um limite de crédito rotativo que pode ser utilizado a qualquer momento. O crédito é liberado para a conta corrente pela Internet, Banrifone ou Caixas Eletrônicas. Com o Crédito 1 Minuto também é possível financiar compras nos estabelecimentos conveniados Banricompras.

- 06 Tainá É. Não, mas se a gente deixa em casa.
((Risos do grupo))
- 07 Tainá Ah pega, tá tem dinheiro. É que nem aqueles caixa, aquelas caderneta de armazém sabe?
- 08 Bia/ Edu Aham.
- 09 Tainá Tem a cadernetinha né. Chegou uma visita, vai lá e compra uma coisa
- 10 Neide Maria É, mas não pode. Tem que pensar assim, não tenho. Aquele que tá lá guardado é mesma coisa se não tivesse.

(Encontro 08 – 07/05/2010)
Interação 21

A educadora (05) aproveita a reflexão de Tainá (04) sobre a possibilidade de guardar dinheiro para empregar uma metáfora por meio da qual associou o sujeito ao banco. A pergunta da educadora provoca o posicionamento de Tainá (06, 07) que problematiza a ideia de ter dinheiro em casa pela facilidade de gastar e avança no desenvolvimento do raciocínio associando o uso da caderneta do armazém ao saque dos caixas do banco. Diante da problemática da facilidade das compras na caderneta Neide Maria (10) propõe uma solução para o controle do impulso.

Ao invés de afirmar uma ideia, a educadora (05) opta por perguntar, e desse modo, abre-se espaço na discussão para produção e negociação de sentidos. Tainá parece responder à metáfora da educadora pontuando que não poderia ser seu banco porque neste contexto existe o caixa eletrônico que facilita o saque de dinheiro, ou seja, se tivesse dinheiro em casa poderia gastá-lo com facilidade. Por meio dessa interação foi possível conhecer uma problemática própria do contexto do grupo e, assim, criar coletivamente novas estratégias para lidar com uma situação (10) própria daquela realidade. Conforme pontua Mafra (2008), é o enfrentamento da “pseudo-inexorabilidade da história” (p. 11), configurada nas “situações-limite”, que nos faz afirmar as alternativas reais de intervenções em nossas vidas, redimensionando a esperança na construção de “inéditos viáveis”.

Nesse contexto sócio-cultural, a caderneta do armazém foi o elemento relacionado à facilidade de gastar nas compras por impulso. A mesma questão foi associada ao uso do cartão de crédito como veremos na próxima interação.

- 01 Lucia Mesmo, eu pensei assim, eu compro no caderno. Se fizesse uma (incompreensível) compra, pão ou compro outra coisa, um café uma coisa, aí somando a conta total deu tanto. Mas, eu tenho que ver quantos itens eu comprei a mais no caderno né, que passou da conta, que às vezes passa. E a gente fica, mas o que que comprei tanto que meu caderno subiu tanto.
- 02 Tainá É.

- 03 Lucia A gente compra meio quilo de café, não sei porque aquele mês não deu, eu tive que comprar mais um quarto de café. Então, eu acho pra mim às vezes que nunca dá os 350 certo, às vezes passa 390.
- 04 Tainá Ou chega aquela pessoa inesperada tu vai lá ah, eu tenho caderno vou lá e compro.
- 05 Lucia É.
- 06 Tainá Comigo é assim, vai lá e compra.
- 07 Lucia Eu não/
- 08 Helena Caderno é bucha, é buchada. Ele facilita muito mais.
- 09 Carol/ Edu Isso é interessante que a Maria Helena tá dizendo assim que é buchada.
- 10 Helena [Buchada.
- 11 Carol/ Edu [Porque facilita.
- 12 Lucia O quilo das coisa é 10, 10 centavos a mais.
- 13 Tainá Sempre mais.
- 14 Helena Mas facilita muito e ir lá pegar o caderno e ir buscar outra coisa.
- 15 Tainá Facilita um monte.
- 16 Helena Uma coca-cola, se eu não tenho dinheiro não compro. Mas se eu tenho o caderno eu vou lá e compro
- 17 Carol / Edu Então, é bem interessante isso pra gente ficar em alerta com mais uma coisa. Que quando a gente tem que tirar o dinheiro da carteira pra pagar é mais fácil a gente controlar. É que nem o cartão, quando eu tenho um cartão de crédito eu não vejo quanto saiu da minha carteira aquele dinheiro. Então, o dinheiro [é mais controlado.
[Controla mais.
- 18 Helena
- 19 Carol/ Edu Então, atenção com o caderno.
- 20 Tainá Eu, o caderno é pior que o cartão, toda vida.
- 21 Lucia Toda a vida.
- 22 Tainá O caderno é pior que o cartão.

(Encontro 12 – 21/05/2010)
Interação 22

No encontro 12 a caderneta foi associada, como podemos ver, à dificuldade de conhecer os gastos (01), à facilidade de consumo (04, 06, 08) e, nesse sentido, qualificada como “pior” que o cartão de crédito (20, 21, 22). Essas ideias remetem a uma questão importante da tese: a relação impulso e controle do consumo. Com o uso da caderneta, bem como do cartão de crédito, a perspectiva de construção do planejamento pode ficar inviabilizada.

A gratificação instantânea possibilitada pelo uso da caderneta ou do cartão de crédito é uma força que compete com o controle financeiro. É preciso que o sujeito suporte a privação por reconhecer nela uma possibilidade de recompensa futura, no caso do contexto do nosso curso, o não endividamento e a organização financeira. De acordo com Ramsay (2007), o pagamento pela aquisição de bens e serviços em prestações disciplinou os consumidores para o uso racional de crédito, através de exigências de pagamentos regulares. Contudo, o afrouxamento dessa disciplina propiciada pelos cartões e a noção de facilidade de consumo expressa pelo clichê

“*vou pôr no cartão*” encoraja a irracionalidade do consumo, isto é, a ação, muitas vezes, passa a ser orientada pelo impulso. Esse discurso acaba, também, reduzindo as propensões de poupar, já que essa prática implica adiar a vivência imediata de um prazer proporcionado pelo consumo.

Cabe pontuar, ainda sobre a interação acima, que Tainá (04) faz uso da palavra inesperada para qualificar a visita, que deriva de uma das categorias de despesas construída, para caracterizar o referido gasto evidenciando, assim, a apropriação do conceito discutido com o grupo. No contexto dessa interação, como em outras apresentadas nesta tese, a comida é assunto central. Conforme Castilhos (2007), falar de alimentação nas classes populares é falar de identidade. Ter comida é a afirmação de uma identidade positiva para os sujeitos das classes populares urbanas. Desse modo, com base no autor, podemos falar em uma função social dos alimentos. A fatura na alimentação serve para afirmar uma posição longe da necessidade e da carência alimentar. Quando Tainá preocupa-se com a visita, conforme Castilhos (2007), ela poderia estar sinalizando que ter o que oferecer a alguém também significa um *status* neste grupo social.

Por fim, é importante destacar que o tema do planejamento das compras foi especificamente trabalhado por meio do levantamento, junto com o grupo, de algumas perguntas que pudessem ser utilizadas como um recurso mediacional entre o impulso e o controle do consumo.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Carol/ Edu | Alguém me dá um exemplo de alguma coisa que tenha visto um dia e tenha tido vontade comprar, nos últimos dias alguma coisa que tenha visto. |
| 02 Neide Maria | Uma blusa. |
| 03 Carol/ Edu | Uma blusa, tá? Então bom, eu olho a blusa me deu vontade né. Eu quero? Sim, eu quero. Segunda pergunta. Eu preciso? Será que eu preciso disso que eu quero? Pode ser que sim. Preciso, tô precisando de uma blusa nova. E daí vem a terceira pergunta, eu posso? Posso comprar? Eu posso comprar agora?
((Durante esse turno cada pergunta feita foi anotada no quadro, portanto tiveram pausas entre as frases)) |
| 04 Helena | Não, vai faltar. |
| 05 Bia/ Edu | Como? |
| 06 Helena | Eu posso comprar agora? Não porque vai faltar. |
| 07 Carol/ Edu | Posso comprar agora? |
| 08 Helena | Posso, mas vai faltar dinheiro. |
| 09 Bia/ Edu | E daí, vai faltar dinheiro pra quê? |
| 10 Helena | Ah, pra coisa de casa, pra alimentação
((Pausa de 1 min 15 s enquanto copiavam as perguntas no caderno)) |
| 11 Bia/ Edu | Eu pensei numa outra pergunta. Não sei se cabe colocar também. Ah, seria no sentido, e quero que vocês me ajudem, não sei se a pergunta tá, se a gente precisa mudar a pergunta. Como posso |

	planejar a compra? Ou, posso planejar a compra?
12 Lucia	Acho que sim.
13 Bia / Edu	Como é que a gente faz a pergunta, me ajudem.
14 Tainá	Posso planejar.
15 Carol/ Edu	Posso planejar?

(Encontro 10 – 14/05/2010)
Interação 23

A partir da pergunta sobre uma vontade de consumir (01) criamos um exemplo da compra de uma blusa e apresentei as três perguntas iniciais (02, 03). Helena (04, 06, 08, 10) pontua que a compra iria causar a falta de dinheiro para as necessidades. E dessa colocação brota a intervenção da educadora (11) que remete à abertura de possibilidades para o consumo, senão presente, futura, através do planejamento da realização consciente de uma vontade. Vale destacar que Bia formulou a pergunta no momento da atividade, ou seja, a educadora também estava entregue à atividade e teve uma ideia nova provocada pela interação com o grupo²².

Essas perguntas sobre planejamento podem ser consideradas recursos de mediação que conduzirão à reflexão individual, cujas respostas derivam de motivações pessoais para decisão financeira. Desse modo, as perguntas procuraram estimular a reflexão sobre a construção do percurso do consumo - do querer ao planejar – deixando espaços para a produção de sentidos pelo sujeito que as lê. As perguntas possibilitam que cada um de nós opere com os modelos imaginados para resolver um problema – no caso uma situação de consumo – por meio da formulação de respostas singulares.

Desse modo, podemos pensar, com base na abordagem histórico-cultural, nas perguntas eu quero? Eu preciso? Eu posso comprar? Eu posso planejar? Como instrumentos mediadores que conferem às operações cognitivas formas qualitativamente novas que permitem ao sujeito regular seu próprio comportamento consumidor. Assim, o apoio fornecido pelas perguntas é um instrumento mediador necessário para ensinar os sujeitos a serem pensadores ativos antes que receptores passivos de fatos e ideias (WERTSCH; SMOLKA, 1994).

Nessa direção, essas perguntas podem ser consideradas como estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam aos sujeitos planejar e monitorar a sua tomada de decisão (RIBEIRO, 2006). Em outras palavras, permitem a tomada de

²² Uma situação semelhante aconteceu em uma atividade de leitura de folders de crédito consignado e será explorada na próxima unidade de análise quando discutirmos a interação 50.

consciência pelas mulheres dos processos que utilizam para tomar as decisões apropriadas a cada situação. Essas perguntas podem também auxiliá-las a estruturar seu pensamento como base em conceitos já construídos, como por exemplo, a classificação das despesas como balizador de suas ações.

5.1.3 Estratégias de controle financeiro: guardar dinheiro

Em diferentes momentos da intervenção educativa, discutimos a importância e as possibilidades de guardar dinheiro. No reencontro retomamos essa temática quando eu questionei o grupo sobre possíveis estratégias de guardar dinheiro que as participantes tenham colocado em prática.

01 Carol/ Edu	Certo. E teve um outro tema também que foi bastante conversado aqui e que a gente ainda não falou sobre ele hoje, que é a questão de guardar dinheiro, as economias. A gente já falou /
02 Tainá	Do cofrinho
03 Carol/ Edu	Do cofrinho. E eu queria saber como [[é que anda a ideia do cofrinho?
04 Tainá	[[Ah, o meu cofrinho tá lá
05 Carol / Edu	Tá cheinho?
06 Tainá	Às vezes eu boto
07 Carol/ Edu	Bota, Tainá?
08 Tainá	Uma moedinha
09 Helena	Eu o cofrinho não consegui fazer. Mas o que eu tô conseguindo, assim, é que eu não fico sem dinheiro TÃO, porque às vezes eu ficava sem dinheiro antes de 15 dias né. Antes era um sufoco. Agora já tô mantendo, tô indo quase até o fim do mês com dinheiro. Porque agora eu aprendi não vou tirar todo o dinheiro. Agora eu tiro o que eu preciso. Se eu não preciso eu não tiro. Então, eu tô conseguindo levar até o fim do mês quase. E tô conseguindo lidar com aquilo que eu tenho, na semana né. Porque eu tirava o dinheiro todo logo, aparecia uma coisa já tava comprando, um vendedor eu já tava comprando. Eu tinha dinheiro ali. Agora não. Aparece um vendedor, não tô com dinheirinho em casa.

(Reencontro – 10/12/2010)

Interação 24

Tainá relembra o uso do cofrinho (02) – ideia construída no curso - e sinaliza ter adotado essa prática (06). Em outro momento do reencontro, cuja interação não será discutida, ela referiu que sua intenção era guardar dinheiro para ir à praia. Já Helena (04), quando toma o turno, justifica a não adoção da prática do cofrinho e organiza seu pensamento por meio de uma explicação sobre um posicionamento contrário ao de Tainá. O nível cognitivo da explicação, isto é, da busca de explicitação de uma razão ou uma causa, conforme Pontecorvo (2005 b) está

presente no contexto da justificativa que comumente acontece quando se recebe uma objeção ou se antecipa uma possível objeção do outro. Essa parece ser a estratégia argumentativa de Helena. Ao procurar justificar-se ela produz desdobramentos significativos do argumento em discussão. Nesse sentido, percebemos a importância do ambiente educacional favorecer as práticas de explicitação de oposição para o desenvolvimento de opiniões argumentadas que fazem avançar o raciocínio coletivo com a introdução de novos elementos.

Em relação ao conteúdo da fala do turno 09, podemos pensar numa ruptura com um padrão antigo de pensamento e a construção de uma nova prática: não tirar todo o dinheiro do banco. Esse raciocínio pode ter derivado da consciência da tendência a consumir sem reflexão quando se tem dinheiro à mão, conforme já explicitado na análise das interações 21 e 22.

Essa percepção auto-reflexiva de si mesma, diria Vigotski (2008 b), significa a passagem para um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las na direção do objetivo estabelecido, modificando-o na busca por consolidar uma resposta. Quando o sujeito passa a enxergar aquilo que “olhava também e não via” – expressão de Neide Maria que será tratada na terceira unidade de análise - passa a ser-lhe possível construir suas estratégias particulares de ação. Ao apodera-se de si mesmo quando se reconhece como sujeito ativo de suas ações, conforme Freire (1987, 1992), ele pode construir inéditos que são viáveis para si.

Ainda sobre a prática de economizar, no reencontro, conforme o evento abaixo, podemos observar duas posturas diferentes em uma viagem do grupo de idosos.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Helena | É, eu não levei o cartão. |
| 02 Neide Maria | Eu levei dez reais e nem mexi, ficou lá na carteira. |
| 03 Carol/ Edu | E como foi a sensação Neide, o que tu sentiu quando tu voltou com os R\$ 10,00 reais na carteira? |
| 04 Neide Maria | Ah, eu me senti (+) bem feliz porque eu não gastei os dez reais. Os R\$ 10,00 veio inteirinho. Vamos que eu tenha uma necessidade lá, agora né, que eu não mexi ainda nos dez, tá lá guardado na carteira. Para o que eu precisar tá ali os dez. |

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 25

A primeira atitude relatada por Helena (01), que deriva da consciência do consumo impulsivo, consiste em não ter em mãos o cartão de crédito para impedir

uma ação não pensada. A segunda postura adotada por Neide Maria (02, 04) foi de não gastar o dinheiro levado para a viagem. Ela explica sua atitude de guardar o dinheiro, explicitando a necessidade de ter dinheiro disponível para pagar possíveis despesas extras imprevistas, atualizando, assim, conteúdos discutidos no curso. Nesse sentido, cabe retomar, que nos debates dos encontros, a temática guardar dinheiro foi associada à diferentes circunstâncias relacionadas aos conceitos de despesas formulados, seja na relação com o supérfluo, com as emergências ou com as compras diárias. Essa postura evidencia uma articulação conceitual que amplia a perspectiva de uma organização financeira na qual o sujeito considera, também, a eventualidade das despesas inesperadas.

Sobre as ideias de controle financeiro associado à economia de dinheiro, além da manutenção do cofrinho em casa, outras estratégias foram sendo inventadas pelas mulheres no seu cotidiano. Mas, para isso, um estágio anterior foi vivenciado: a consciência de suas condições e ações no mundo. Somente quando o sujeito destaca, percebe e compreende suas ações e os elementos que motivam estas ações, torna-se possível a ele construir novas possibilidades de intervenção na realidade. Nesse sentido, vale retomar Freire (1987) e Araújo Freire (1992), quando destacam na seção de Notas da obra *Pedagogia da Esperança*, que é preciso que os sujeitos tomem distância daquilo que os incomoda, quando a entendem na sua profundidade é que a situação pode ser vista como problema. “Como algo ‘percebido’ e ‘destacado’ da vida cotidiana – o ‘percebido-destacado’ – que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser [...] superado” (p. 205). No decorrer das atividades do curso, as participantes tiveram a possibilidade de distanciar-se da própria realidade para olhar para ela de outro modo, isto é, interpretando com as ferramentas do conhecimento que estava sendo construído. O percebido destacado é a matéria-prima da reinvenção da vida por meio da construção de diferentes estratégias de ação no mundo.

Cabe ainda destacar a sensação positiva referida por Neide Maria (04) gerada pela ação de guardar dinheiro como uma importante função de organização do sistema da consciência. Existem algumas ligações com as bases biológicas entre emoções, estímulos, impulsos e aprendizagem, resolução de problema e pensamento. Podemos localizar essa premissa nas ideias de Vigotski quando nega qualquer tipo de separação entre intelecto e afeto como objetos de estudo,

afirmando que o pensamento é gerado também por nossos interesses e emoções, evidenciando assim sua concepção sobre a interligação do intelecto com os afetos.

Vigotski (2008 b, 1996) anunciou em sua obra, como podemos exemplificar no trecho que segue, ideias que vieram a ser aprofundadas em diversas disciplinas. É importante destacar que pesquisadores²³ de diferentes áreas de conhecimento, como neurociências, biologia e psicologia têm se dedicado a estudar as relações entre emoção, linguagem, consciência e significação, buscando superar clássicas dicotomias como: razão e emoção; mente e corpo; interno e externo. Desse modo, oferecem importantes contribuições para o campo da educação ao procurar explicar como as emoções e os sentimentos constituem os modos dos seres humanos compreenderem a informação fornecida pelo mundo social (MAGIOLINO, 2004).

Vigotski (1996) pontua que:

O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que ao pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos (p. 121).

Nessa direção Freire também destaca a relação entre intelecto e afeto ao longo de suas obras quando pontua que sentimento e pensamento, juntamente com a ação, são aspectos de tudo quanto fazemos ao entender o sentido do mundo (BERTHOFF, 1990). Especialmente quando teoriza sobre a relação dialógica, Freire evidencia sua concepção de que não é a razão, mas a emoção que torna possível a relação de convivência e de aceitação mútua que caracterizam a amorosidade. Discutiremos esta questão na terceira unidade de análise.

Assim, a relação entre razão, emoções, sentimentos e ações deve ser considerada quando nos propomos a refletir sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, visitaremos uma interação do encontro 10, quando as participantes recordaram experiências passadas, e emoções positivas foram atualizadas na produção de sentidos para a prática de guardar dinheiro.

01 Lucia

Eu fiz uma vez uma coisa. Eu pego um dinheiro e costumo, eu abro uma bíblia uma coisa assim e guardo dentro. Depois procurava, procurava, mas eu tenho que ter o dinheiro. Aí eu até tava comprando aí eu fui abrir e tava lá o dinheiro.

²³ Magiolino (2004) aborda em seu trabalho as contribuições de pesquisadores contemporâneos para a compreensão do lugar das emoções no processo de desenvolvimento humano e funcionamento mental. Dentre eles, a autora destaca: Antonio Damásio, neurocientista português radicado nos EUA, Humberto Maturana, biólogo chileno e Fernando Gonzáles Rey, psicólogo social cubano.

- 02 Helena Ai que coisa boa.
- 03 Bia/ Edu Então, quando a gente vê alguma coisa /
- 04 Lucia Aí quando alguém me dá um troquinho, os neto, eu guardo, boto dentro de uma bolsinha e boto dentro da mala, bem lá no fundo.
- 05 Helena A minha falecida mãe fazia assim, ela tinha um cofrinho assim, uma latinha assim. Tudo que era moeda *tchan, tchan, tchan* ((som das moedas caindo na lata)). Olha, uma vez nós fomos pra praia com aquela latão pesadão. Deu prá leite, prá pão, prá aquelas bobagem que a gente comprava lá na praia, milho verde, água de coco, só daquelas moeda.
- 06 Bia/Edu Sim, uma outra idéia.
- 07 Helena Ela botou no fundo do guarda-roupa, bem no fundo do guarda-roupa e não mostrava pra gente. Aí um dia ela pegou só pra gente contar. Botamo em cima da cama e olha tinha dinheiro. Levou pra praia foi só pra essas besteira de refrigerante, de água de coco, de leite e pão. Foi muito bom!
- 08 Bia/ Edu Eu queria fazer uma pergunta. E será que esse dinheiro, por exemplo, que tu tá falando que teve um monte de moedinhas que a gente às vezes pensa que não tem valor nenhum /
- 09 Helena E como junta.
- 10 Bia/ Edu E Dona Lucia que guardou, será que a gente poderia chamar isso de poupança?
- 11 Helena Foi uma poupança aquela vez que nós fomos pra praia.
- 12 Lili Eu acho que podia.
- 13 Lucia É, outra vez também. Eu tenho que tirar todos mês do meu salário 20, 10, 20 ou mais e guardar porque num momento de emergência, de noite tu tem que ir no médico. Chamar a Samu²⁴ aqui é uma tristeza, então a gente tem que fazer ou deixar /
- 14 Helena E tendo essas moedinha num canto dá.
- 15 Carol/ Edu Então, além de se atirar isso serve pro inesperado, pro extra, que pode ser pra precisar pegar um taxi, pode ser pra precisar comprar um chuveiro que queimou.

(Encontro 10 – 14/05/2010)

Interação 26

Podemos observar que diferentes circunstâncias foram levantadas como possibilidades para o uso do dinheiro guardado: pagar uma compra (01), proporcionar lazer (05, 07, 11) e cobrir despesas de uma emergência (13). Uma fala nessa interação que merece ser discutida foi produzida por Helena (05, 07). Podemos tomá-la como exemplo da narração de uma história como um meio de explorar a construção de realidades possíveis para o sujeito que lembra e narra sua história e também para quem o escuta.

Quando relembra uma história do passado, Helena está narrando quem foi, quem é e quem pode se tornar, visto que as histórias que contamos de nós mesmos

²⁴ O SAMU 192 faz parte da Política Nacional de Urgências e Emergências, de 2003, e ajuda a organizar o atendimento na rede pública prestando socorro à população em casos de emergência. O serviço funciona 24 horas por dia com equipes de profissionais de saúde e realiza o atendimento de urgência e emergência em qualquer lugar: residências, locais de trabalho e vias públicas.

atuam para transformar nossas experiências (DANIELS, 2003). Assim, podemos entender que a lembrança do episódio da ida à praia com o dinheiro economizado mobilizou emoções e sentimentos positivos, que transformaram a imagem de “um cofrinho assim, uma latinha assim” em um “latão pesadão” no processo de construção da narrativa de Helena (05). Vou usar das ideias de Freire (1987, 1992) para sugerir que podemos nos reinventar através das narrativas que anunciam uma valência positiva. Assim, a recordação e tudo o que ela mobilizou no sistema de consciência de Helena transformaram uma concepção de “ser menos” em “ser mais”, de “latinha” em “latão pesadão”. Sendo o latão entendido como significação da possibilidade de ter dinheiro guardado, isto é, um “inédito viável”.

Podemos entender a partilha de memórias também como uma negociação de sentidos, na qual se confere lugar e papel ativo aos participantes em uma interação como protagonistas de suas histórias ao invés de espectadores passivos de regras prescritas a eles. É na interação interpessoal que pode acontecer a apropriação pelos sujeitos das experiências relatadas no grupo como forma de solução de problemas através da construção de significados que emergem do processo de interpretar nosso ser-no-mundo (GONSALVES, 2006). Assim, a história de Helena, ao ser apropriada pelas outras colegas, pode se tornar matéria-prima de novos sonhos viáveis.

Dando seguimento à análise da interação 26, podemos observar o uso da palavra poupança pela educadora (10) para caracterizar as experiências que estavam sendo compartilhadas. Uma palavra introduzida no contexto de uma discussão pode ser entendida como um elemento possível de desencadear novos processos de pensamento visto as inúmeras relações de sentidos que ela carrega. Nessa direção, no turno (15) retomo os conceitos “inesperado” e “extra” com a intencionalidade de produzir novas relações entre ação de guardar dinheiro e os diferentes tipos de despesas. Desse modo, a introdução de novos elementos pode provocar a ampliação da rede de relações que articulam os conceitos. Assim, entendo que as participantes tiveram a expandida possibilidade de ir construindo suas próprias concepções de planejamento financeiro com base em seu sistema de avaliação das situações de consumo.

De forma geral, ganha destaque no encontro 10 o papel das emoções positivas nos processos de aprendizagem. Na interação abaixo podemos acompanhar uma intervenção pedagógica que partiu dos sentimentos para avaliar uma situação de consumo.

- 01 Bia/ Edu Qual a sensação que tem se a gente guarda e vai lá e compra um pãozinho? Pega aquelas moedinhas que a gente achou que não tinha utilidade, que não tinha valor e a gente pega aquelas moedinhas e cinco centavos daqui, um dali e vai comprar um pãozinho.
- 02 Helena Parece que não pesou né, não pesou na conta. Ai coisa boa, não gastei meu dinheiro.
- 03 Carol/ Edu Como é que é Dona Lili?
- 04 Lili É eu fico bem feliz quando eu vou comprar um pãozinho assim com um dinheirinho que eu guardei sabe assim?
- 05 Neide Maria É.
- 06 Bia/ Edu Sim. E é que nem a Carol tava falando. E não é, eu acho que isso também é importante da gente pensar juntas, não é guardar R\$ 50,00. Pode ser cinco centavos.
- 07 Tainá É.
- 08 Bia/ Edu Tem o seu valor. É que a gente acaba achando que o valor é só quem guarda R\$ 500,00, R\$ 50,00. Não, eu acho que é esse pingadinho da torneira
- 09 Helena Mas ele rende.
- 10 Lili Rende.

(Encontro 10 – 14/05/2010)

Interação 27

A pergunta da educadora Bia (01) é da ordem da sensação e o que ela desencadeia são respostas (02, 04) de sentimentos baseadas em emoções de felicidade. O exercício de imaginar-se comprando com dinheiro economizado possibilitou, conforme pontuam Geraldi; Fichtner; Benites (2006), que os sujeitos construíssem na atividade da sua fantasia as próprias emoções e afetos, desencadeando sentidos positivos para essas experiências.

Para Vigotski (2008 b) cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere visto a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Nesse sentido, a emoção não está isolada do conhecimento da situação que a estimula. Contudo, é importante lembrar que essa integração acontece apenas dentro de um sistema cultural. Portanto, dessa concepção deriva um aspecto que merece atenção quando se trata da relação pedagógica. Todo pensamento encerra desejos, necessidades, interesses, emoções, e a compreensão do pensamento do outro depende, exatamente, da interação do ouvinte com essa base afetivo-volitiva (FICHTNER, 2009). Assim, o mundo das emoções, comumente considerado um obstáculo para a construção do conhecimento é ele mesmo necessário para essa construção, sendo a força que o movimenta.

Outro aspecto dessa interação que pode ser destacado é a intervenção da educadora (06). Por reconhecer a dificuldade de se viver com o dinheiro que se recebe das aposentadorias e pensões, ela procura encorajar as mulheres a guardar dinheiro independente do valor. Utilizando a ideia do “pingadinho da torneira”, Bia (08) oferece uma imagem como elemento mediacional para a produção de sentido para a economia dos cinco centavos. Helena (09) compartilha do pensamento da educadora, afirmando que esse dinheiro – os cinco centavos – “rende”.

Portanto, penso que o potencial de uma intervenção verbal mediar a aprendizagem nos processos interativos está associado à perturbação que ela pode causar no sistema prévio de consciência dos sujeitos quando estes produzem sentido para uma experiência de vida. Nesse sentido, observaremos, logo abaixo, os efeitos de uma intervenção pedagógica que mobilizou sentimentos positivos na significação prazerosa de uma experiência relacionada à economia de dinheiro.

01 Tainá A gente tem que ter bastante dinheirinho guardado.
 02 Lili Ah é. Professora, na terça-feira com aquela que a professora ali falou ((referindo-se a Beatriz)), eu guardei dois reais. Eu gastei um real de pão e tô com outro guardado. Só com o pensamento nela, no que ela me falou.
 (Encontro 11 – 17/05/2010)
 Interação 28

O relato de Lili (02) sobre uma experiência vivida remete diretamente à intervenção da educadora sobre guardar dinheiro, explicitada no turno 01 da interação 27. Podemos pensar nessa situação como exemplo de uma ação pedagógica que desencadeou sentimentos positivos na sala de aula e que, dessa forma, estimularam o sujeito a experimentá-los na concretude de sua vida, configurando a vivência de um “inédito viável”. Assim, podemos reafirmar a ideia de Vigotski (2008 b) de que a aprendizagem afeta o desenvolvimento, em que a mudança cognitiva é constituída por uma trama na qual se entrelaçam mente e corpo, razão e emoções, aspectos biológicos e culturais.

Por fim, vamos retomar uma das últimas fala de Lili (01, 03), pronunciada no último dia do curso, para encerrar esta etapa da análise.

01 Lili Ah, eu vou me lembrar muito de vocês, meu Deus!
 02 Helena Na hora de comprar né.
 03 Lili É na hora de comprar, bah. E aqueles cinco centavos, aquilo ali ...

(Encontro 13 – 24/05/2010)

- com 20 eu já posso fazer um planejamento de comprar alguma coisa que eu tenho muita vontade. Então, como é essa sensação de talvez ver que é possível se fazer um planejamento sobre esses extras?
- 04 Helena É em 12 meses vai dar bastante né.
- 05 Lucia E também a gente, uma coisa que esse dias me ocorreu da gente pesquisar certas coisas antes de comprar. Esses dias eu comprei a verdura 4,50 agora outro dia eu vi aonde num lugar, um outro lugar e passei pra comprar tempero verde e tudo 70 centavos. Olha, com dois e cem, com dois reais e dez centavos eu comprei um repolho, uma couve, um agrião e um tempero verde. As verdura da semana né. Eu disse é bom quando a gente anda (incompreensível) num lugar é tanto no outro é tanto.
- 06 Carol/ Edu Então, temos outra dica importantíssima. Primeira guardar todo o dinheiro independente de quanto seja. Outra pesquisar antes e comprar, porque daí a agente economiza. Então, já temos duas dicas importantes pra gente pensar.

(Encontro 10 – 14/05/2010)
Interação 31

No diálogo acima vamos nos deter especialmente na intervenção verbal da educadora (01) como encorajadora de ações de partilhar saberes por meio da expressão “jogar ideias”. No turno (03) é a educadora que compartilha uma ideia, cujo sentido remete a questões já discutidas nessa seção – possibilidades de guardar dinheiro para diferentes tipos despesas. Em sua asserção Bia faz uso da palavra planejamento para produzir uma pergunta para o grupo e convida as mulheres a se imaginarem em uma circunstância favorável e positiva guardando dinheiro para realizar uma compra que é da ordem do desejo. Nesse contexto da discussão, Lucia (05) compartilha uma ideia na qual associa pesquisa de preços ao planejamento das compras. A experiência pessoal de Lucia é incluída como um elemento novo ao tema que estava sendo discutido, sinalizando o desenvolvimento do pensamento. Nesse sentido, trata-se de um evento de coconstrução de pensamento (PONTECORVO, 2005 b) que é finalizado com uma intervenção (06) em que procurei organizar os conceitos de forma generalizada na perspectiva de “dicas”, como conceitos-chave para o planejamento financeiro.

Nas discussões do curso, jogando palavras e ideias, para “lá e para cá”, em um movimento respeitoso de negociação de sentidos, compreendi como os conhecimentos sobre o uso do dinheiro, denominados por mim de estratégias de controle financeiro na condição de pesquisadora e educadora, foram sendo construídas pelas mulheres em interação social.

Meu olhar como pesquisadora sobre os dados produziu uma compreensão do processo de aprendizagem que foi organizada na construção das unidades de

análise. Com essa perspectiva reconheço que não existe uma realidade independente de um observador, mas que meu trabalho intelectual procurou responder as minhas perguntas como pesquisadora (VASCONCELLOS, 2009).

Contudo, reafirmo que a intenção do estudo foi deixar que, de fato, as mulheres falassem sobre suas experiências e sobre seus saberes. Nessa passagem do texto cabe retomar Brandão (2006) quando pontua que a pesquisa participante é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado que responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas.

Na próxima seção analisaremos a produção de conhecimentos sobre o uso do crédito consignado, a outra temática proposta no curso, e também sobre os mecanismos de ofertas de produtos em geral, com especial ênfase na discussão sobre o campo da publicidade.

5.2 ANÁLISE CRÍTICA DOS MECANISMOS DO CRÉDITO E DA PUBLICIDADE

A compreensão dos elementos dos mecanismos do crédito - como taxas de juros - e a leitura crítica de materiais publicitários foram transformações nos processos de pensamento das mulheres que possibilitaram a expansão do seu potencial de análise crítica das situações de consumo. Podemos afirmar que a partir da produção de sentidos para as informações antes desconhecidas, o sujeito amplia sua capacidade de raciocínio e, conseqüentemente, toma decisões mais reflexivas e menos impulsivas, fazendo o reconhecimento de suas condições financeiras. Iniciaremos descrevendo e analisando os conhecimentos produzidos sobre os mecanismos do crédito consignado e, em uma segunda seção do texto, abordaremos as ofertas de crédito e produtos em geral, enfatizando as discussões sobre a publicidade.

5.2.1 Sobre o crédito consignado

A maioria das mulheres participantes do curso tinha consciência de que não compreendia as normas do crédito e o significado “consignado” no contexto do empréstimo. Ao longo do curso, o entendimento do regulamento dessa modalidade de empréstimo causou perturbações nas estruturas iniciais de pensamento das mulheres, configurando a produção de novos conhecimentos que foram sendo

utilizados na avaliação de situações de consumo e na tomada de decisões financeiras.

Iniciaremos a análise da produção de conhecimentos sobre o crédito consignado procurando descrever e explicar como na negociação de sentidos as participantes foram tecendo falas mais críticas sobre esta temática. Inicialmente vamos analisar três interações que evidenciam a articulação de elementos que sinalizam mudanças no raciocínio que orientam a decisão de contratar um empréstimo. Helena será a protagonista desta problematização.

No primeiro encontro, Helena (01) fez um pronunciamento em defesa do crédito consignado para a população pobre, posicionamento que foi mantido ao longo do curso. Sua narrativa compõe relações entre desconhecimento, ilusão e exploração. Podemos dizer que esta questão principal sofreu desdobramentos ao longo do curso e foi abordada por meio de diferentes ações pedagógicas. Portanto, nossas próximas discussões derivam desse ponto.

- 01 Helena O que eu quero dizer é o seguinte: o crédito consignado ele é bom! Prá gente que é pobre ele é bom! A gente é que não sabe usar. E as pessoas que exploram e as pessoas dos banco. E essas coisa que exploraram muito e encheram muito a cabeça das pessoas e as pessoas se iludiram muito e aí veio a exploração do negócio né, os abusos desses bancos né, esses outros que tinham aí /
- 02 Tainá Ainda tem né?
- 03 Helena Ainda tem, só que agora as pessoas já tão mais espertas.

(Encontro 01 – 12/04/2010)
Interação 32

Vamos continuar olhando para as narrativas de Helena como um exemplo de reestruturação de um pensamento que foi produzido na esfera da coletividade. No encontro 07, a interação abaixo se dá no contexto de leitura de uma tabela de proposta de crédito consignado e de análise do valor total final pago ao banco na simulação de um de empréstimo de R\$ 4 000,00 em seis, 12, 24, 36, 48 e 60 vezes.

- 01 Miriam 60 vezes é um monte de prestação.
- 02 Carol/ Edu Cinco anos Miriam.
- 03 Helena Cinco anos tu paga ligeiro. É tempo, passa rápido, não demora muito. Só que é muito juro né. Só que se tu tá precisando daqueles R\$ 4 000,00.
- 04 Miriam Se tu não tem como.
- 05 Helena Não importa que seja cinco ou que seja seis.
- 06 Lili É isso que acontece comigo.
- 07 Helena E o que tu pode pagar, tu pode pegar em cinco não interessa.
- 08 Carol/ Edu Vamos ver Dona Lili. Lili tava falando alguma coisa pra gente.

- (3 segundos)
 09 Carol/Edu Que é o que acontece com a senhora?
 10 Lili É, seu eu precisar né.
 11 Helena Pega Lili, mas tu paga (incompreensível) da prestação vai quase todo o seu salário. Mas nesses cinco anos Dona Lili a senhora tem cinco aumentos do salário mínimo e a prestação não aumenta.

(Encontro 07 – 03/05/2010)
 Interação 33

Miriam (01) considera que 60 meses é um tempo muito longo de prestações e Helena (03) se opõe a esse posicionamento relacionando três elementos para compor seu argumento: tempo do empréstimo, taxas de juros e necessidade do dinheiro. Nos turnos 5 e 7 ela explicita o fio condutor do seu argumento: a possibilidade de pagar a prestação mensal. É essa variável que constitui o raciocínio de Helena e orienta o seu posicionamento. Quando Helena (11) se refere à Lili acrescenta um novo elemento ao raciocínio ao favorável tempo de pagamento do crédito consignado em 60 meses: o aumento de salário.

Após termos apreciado essas duas interações, empreenderemos esforços para analisar as construções coletivas que podem ter produzido uma nova organização de pensamento de Helena constatada no reencontro ao mencionar a intenção de comprar um *notebook* para o filho que está cursando História em uma universidade.

- 01 Carol/Edu E tu Helena, como é que tu te sentiu assim, quando você falou: “não, não quero o crédito consignado”.
 02 Helena Eu me senti tão bem. Ficar cinco anos passando isso aqui? Já vai tá velho, estragado, afundado e eu com o salário vazado. Não, deixa assim, não. Muito obrigado o crédito consignado.
 03 Bia/ Edu Interessante que tu falou cinco anos e o aparelho vai tá velho.
 04 Helena Sim.
 05 Bia E é bem interessante, porque o *notebook* depois de cinco anos ele já está desatualizado. E tu ainda tá pagando.
 06 Helena E eu pagando ainda.
 07 Carol/ Edu Interessante isso.
 08 Helena Eu agora to pensando bem mais, BEM MAIS.

(Reencontro – 10/12/2010)
 Interação 34

Conforme o diálogo acima, podemos observar o desenvolvimento do pensamento de Helena (02) ao problematizar a possibilidade de contratar um crédito consignado para a compra do *notebook*. No contexto desse negócio financeiro lhe foi oferecido na loja um crédito consignado para adquirir o produto e Helena questionou o tempo de contrato diferentemente do que aconteceu na interação 33

analisada acima. Parece-me que um elemento decisivo para a estruturação desse pensamento de Helena foi a reflexão sobre a pertinência do negócio tendo em vista as qualidades do produto que seria adquirido. Outro aspecto que não está presente nessa interação, mas foi referida por Helena em outro momento do reencontro, foi a possibilidade de adquirir o *notebook* de outra forma, sem a necessidade de contratar um crédito.

Desse modo, a reflexão sobre as diferentes circunstâncias que envolvem uma decisão de consumo provocou mais precisão e consistência aos argumentos de Helena. Com base em Oliveira (1999 a, b), podemos pensar que sua fala não se trata de um retrato estático de um conteúdo mental previamente disponível, mas um conjunto flexível de significados que se constituíram nas experiências do curso e nas vivências pessoais do cotidiano. Assim, é a possibilidade do sujeito relacionar múltiplos elementos que faz com que a produção de sentidos seja circunstancial. Podemos pensar que na situação exemplificada, o tempo do empréstimo (cinco anos) foi percebido e significado de forma diferente nas interações 33 e 34 porque as variáveis – produto, necessidade, alternativas de pagamento – também eram diferentes.

Helena (08) conclui no último turno afirmando que está pensando “bem mais”. E é sobre o desenvolvimento dessa postura mais reflexiva que iremos nos deter na continuidade da discussão dos resultados. Conforme Ribeiro (2006), as posturas autorreflexivas desenvolvem-se à medida em que ocorre o desenvolvimento cognitivo, o qual vai possibilitar o aparecimento de novas operações cognitivas. Nesse sentido, vamos analisar a modificação do conceito crédito consignado no processo de pensar coletivo e compartilhado a partir da retomada das principais interações nas quais esse conceito foi sendo trançado por meio da produção e conexão de significados.

No primeiro dia de encontro do curso reproduzi no quadro-negro um esquema²⁵ explicativo do funcionamento do crédito consignado que era composto pelo desenho de casa representando o sujeito, de um banco e do INSS. Esse desenho foi o recurso pedagógico utilizado para mediar a produção de sentidos na compreensão dos mecanismos de funcionamento do crédito.

²⁵ Explicação do esquema: Com flechas aponte as relações pagar e pedir dinheiro. A aposentadoria, pensão ou amparo social é pago pelo INSS para as pessoas. Quando se pede um crédito consignado para o banco quem paga esta instituição é o INSS que desconta esse dinheiro em parcelas do benefício. A linha tracejada representa o desconto do benefício.

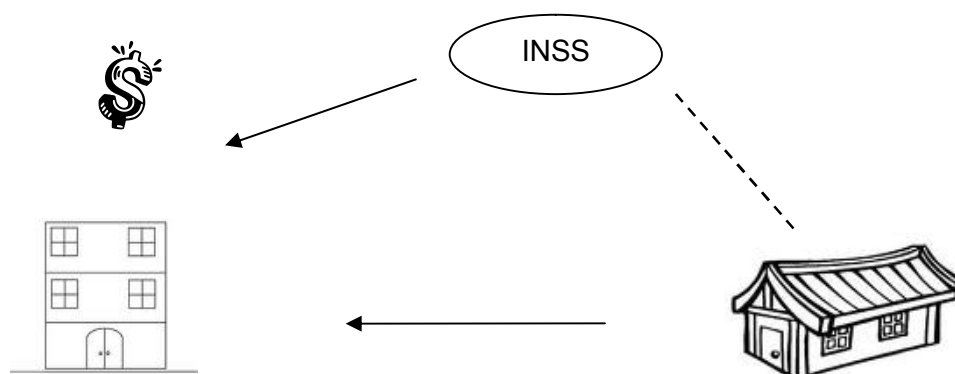


Figura 25: Esquema do funcionamento do crédito consignado.

Na interação abaixo podemos observar as primeiras ideias construídas coletivamente para definir o mecanismo do crédito consignado enquanto eu reproduzia o esquema no quadro.

- | | |
|---------------|--|
| 01 Carol/ Edu | A gente tem possibilidade de atrasar o pagamento? |
| 02 Helena | Não |
| 03 Carol/ Edu | Tem como eu não pagar? |
| 04 Lili | Não |
| 05 Carol/ Edu | Não tem porque o INSS já pagou direto |
| 06 Helena | A gente tem como perder às vezes e esse [não tem como perder. |
| 07 Tainá | [A gente nem tem como
atrasar nem, porque eles já tiram direto. |
| 08 Lili | Já vem com desconto |
| 09 Helena | Como uma prestação de loja, a gente paga ou a gente não paga / |
| 10 Tainá | A loja é assim é |
| 11 Helena | E ali não tem. Já é descontado e a gente nem vê o desconto |
| 12 Miriam | É |
| 13 Tainá | É direto |
| 14 Carol/ Edu | Aham. Então, a gente vai continuar recebendo a nossa aposentadoria. Mas ela, vou fazer um pontilhado (7 segundos), mas ela / |
| 15 Tainá | Ela vem quebrada |
| 16 Carol/ Edu | Vem quebrada
((Risos)) |
| 17 Tainá | Até pagar toda ela vai tirando |
| 18 Carol/ Edu | Quando acabou de pagar? |
| 19 Tainá | Vem direitinho de novo |

(Encontro 01 – 12/04/2010)

Interação 35

A fala de Tainá (03) é complementada por Lili (04) que utiliza a palavra “desconto” como um significado da expressão “eles tiram direto”. Nos turnos seguintes (05, 06, 07, 08, 09, 10) não identificamos desenvolvimento do

pensamento, pois as interlocutoras apenas repetem suas ideias. Mas, no turno 11 acrescenta-se o elemento que aponta para a existência da consciência da realidade, ou seja, se sabe que a parcela do empréstimo é descontada da aposentadoria, contudo parece ser consciência pouco reflexiva sobre os impactos do desconto das parcelas do crédito no orçamento.

A construção da ideia do desconto da aposentadoria é mediada pela palavra “quebrada” (15) que foi desencadeada pelo símbolo pontilhado do desenho. Tainá qualificou a aposentadoria por meio da relação com uma imagem, uma figura que remete ao significado da palavra quebrado. Desse modo, podemos compreender que os significados articulados na organização conceitual, no caso do crédito consignado - estão em intercâmbio com o sentido do mundo adquirido nas experiências cotidianas do sujeito (DANIELS, 2003). A ideia do recebimento de uma aposentadoria “quebrada” é significada com o uso de outras palavras ao longo do curso, tais como “defasada”, “vazada”, mas que mantém o significado relativamente estável associado a esta imagem. Nesse sentido, este argumento também reforça a concepção de que as representações gráficas produzidas no contexto de um procedimento explicativo são importantes instrumentos da metacognição visto que são meios de provocar a consciência de um conceito, possibilitando-nos atingir novos níveis de desenvolvimento cognitivo.

O funcionamento do crédito consignado foi retomado nos encontros 03 e 06 através de uma explicação coletivamente formulada para uma dúvida recorrente de Lucia sobre a relação pedir – emprestar dinheiro. Vejamos as interações.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Lucia | O INS deve, péra aí. O INSS e a seguradora, aí eu não entendi. Eles, o banco empresta, não é o meu caso, porque no meu caso é o Amparo Social. Mas, o consignado vem descontado nas folhas de pagamento, só que essas seguradoras que oferecem. O banco, não é o banco, é... |
| 02 Tainá | O INSS. |
| 03 Lucia | Vem descontado na conta que eu tenho no banco. Ou não é. Eu não me lembro. |
| 04 Carol/ Edu | Então vamos lembrar. Quem ajuda, quem lembra e pode ajudar a Dona Lucia. |
| 05 Tainá | Eu acho que, como é que é o INSS paga o banco que a gente pede o dinheiro, já sai descontado ali. |
| 06 Lucia | O INS é que paga porque eu recebo uma aposentadoria pelo INSS. |
| 07 Tainá | Eu também. |
| 08 Carol / Edu | É isso aí, e daí como o INSS paga o banco a aposentadoria vai vir/ |
| 09 Helena | Defasada ahhhh. |

(Encontro 03 – 19/04/2010)

Interação 36

Após Lucia (01, 03) expressar sua dúvida sugiro, com uma atitude de compartilhamento do controle das explicações, que as colegas tomem a palavra e ajudem Lucia. Tainá (05) explica a relação para Lucia que no turno 06 evidencia, nesse momento, um modo de pensamento dependente dos dados do contexto de sua experiência pessoal. Quando eu retomei no turno 08 a questão das condições de recebimento da aposentadoria na situação do crédito consignado, Helena (09) completa meu pensamento e usa a palavra “defasada” para qualificá-la.

Na próxima interação, que aconteceu após três encontros, perceberemos avanços no desenvolvimento do diálogo em razão de mudanças qualitativas tanto na pergunta de Lucia como nas respostas das colegas que foram formuladas com a participação de um número maior de interlocutoras. Evidenciando, assim, o desenvolvimento cognitivo quando os sujeitos estão empenhados conjuntamente na construção do conhecimento.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Lucia | Eu ainda fiquei em dúvida. Quando eu peço crédito consignado o INSS pede pro banco dinheiro ou como é que faz? Por exemplo, eles contratam em folha, mas o crédito é pedido pro banco? O INSS, eu não entendi essa parte aqui. Quem pede pra quem? |
| 02 Bia/ Edu | Posso fazer uma outra pergunta. Alguém pode explicar pra Dona Lucia? |
| 03 Helena | Pra mim é assim, a gente pede o crédito consignado né. Pelo que entendi, o INSS, a gente pediu pro banco, o banco paga e o INSS paga para o banco aquilo que o banco deu pra gente. |
| 04 Carol/ Edu | Aham. |
| 05 Bia/ Edu | Então, quem pede pro banco? |
| 06 Tainá | Eu, no caso. |
| 07 Bia/ Edu | Aham. |
| 08 Tainá | Foi como eu fiz, eu pedi e eles pagaram. |
| 09 Helena | O INSS paga pro banco. |
| 10 Lucia | Ahhh, mas quem tem que liberar é o banco? |
| 11 Neide Maria | O INSS. |
| 12 Helena | Não, quem tem que liberar é o INSS. Se o INSS não liberar não tem como fazer nada. |
| 13 Carol/ Edu | Como é que é Neide Maria, o que tu tá dizendo? |
| 14 Neide Maria | É, nesse caso aí, o banco e o INSS, o chefe é o INSS que decide se vai dar ou não pro banco. Pro banco poder me dar né. |
| 15 Helena | Eu posso até pedir pro banco, mas se o INSS não aceitar daí. |
| 16 Neide Maria | Eu fico sem. |
| 17 Lucia | Então tá explicado! |

(Encontro 06 – 30/04/2010)

Interação 37

Comparando com a interação anterior (36), a dúvida de Lucia (01) está mais explícita para ela mesma, sendo que a relação pedir emprestar - dinheiro é adequadamente estabelecida entre o sujeito, o banco e o INSS. A intervenção da educadora (02) estimulou a troca comunicativa que produziu uma resposta coconstruída nos turnos (09, 12, 14, 15).

No contexto desse diálogo é importante pontuar a construção de uma metáfora (14). Quando Neide Maria afirma “o chefe é o INSS” desperta-se na consciência todo o sistema “chefe” dos correspondentes lugares comuns: de comando, de decisão, de direção, de controle e que se escondem em muitos outros. Na atualização desses lugares-comuns, pontuam Geraldi; Fichtner; Benites (2006), alguém que tente entender essa metáfora constrói o seu sistema subjetivo de múltiplas implicações no que diz respeito ao “sistema-chefe”. O que é ativado depende da situação concreta, do contexto e dos sentidos pessoais trazidos pelo indivíduo. As metáforas podem ser consideradas possibilidades de um ponto de vista próprio, ou seja, no processo de aprendizagem elas tornam essencial a manifestação de uma subjetividade original do indivíduo. Contudo, ela não é redutível a um simples modo de ver, ela representa relações formais e estruturais, modelos com os quais interagimos com a realidade. Nesse sentido, por sua qualidade indireta, elas exigem percurso de pensamento.

Para Geraldi; Fichtner; Benites (2006), no processo de produção e compreensão de uma metáfora, estamos ocupados ativamente na construção de novas dimensões de sentido, decorrentes da interação dos elementos heterogêneos. A imagem, o visual tem um papel decisivo. Nas suas dimensões mais substanciais, o ato metafórico é um ato imaginativo. O momento icônico da metáfora é o alicerce para a analogia, para a semelhança. A metáfora, desse modo, representa uma ligação muito importante com os conceitos teóricos, nos quais é fundamental também fazer uma referência indireta à realidade. Se retornarmos à interação 35, é possível compreender a ideia da “aposentadoria quebrada” também como uma metáfora. Portanto, na aprendizagem elas possibilitam “a mediação do geral com o particular, do sujeito com o objeto, impondo relacionar emoção e cognição, olhar e pensar, intuição e conhecimento” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p.86).

Por fim, abaixo podemos visualizar a organização conceitual de crédito consignado produzida em uma interação do encontro 12, na qual se articulam os seguintes elementos:



Passamos, agora, a analisar a interação que gerou a produção deste esquema.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Carol/ Edu | Se tu fosse explicar para uma outra pessoa, uma conhecida tua, que não sabe o que é esse empréstimo, como é que tu explicaria pra ela? |
| 02 Neide Maria | Ah, daí eu explicaria que, que no banco pras pessoas idosas tem um empréstimo que chama-se empréstimo consignado, que as pessoas podem ir lá e fazer. As pessoas que são aposentadas podem ir lá e fazer um empréstimo, mas que tem que prestar bem atenção, vê quanto pode tirar né. Porque no meu caso era o mínimo que eu ganho só um salário mínimo né. |
| 03 Carol/ Edu | Como é esse empréstimo Neide Maria? Tu entendeu o que era o consignado, como tu explicaria para alguém. Essa pergunta vale pra todo o grupo, quem tiver alguma ideia pode contribuir. Como a gente explicaria pra outra pessoa? |
| 04 Neide Maria | Que o empréstimo consignado é assim, tu faz o empréstimo conforme o que ganha né. |
| 05 Carol/ Edu | Mas, como funciona o empréstimo consignado? |
| 06 Neide Maria | E aí então eles descontam do teu ordenado por mês aquela parcela. |
| 07 Helena | Só os 30% do teu salário. |
| 08 Neide Maria | Isso. |
| 09 Carol/ Edu | Aham. |
| 10 Lucia | Pra ver o que que vai sobrar porque isso, quando for no banco fazer o empréstimo vir pra casa e pensar vai me sobrar tanto. Será que vai dar pro meu sustento? Que depois não volta atrás. |
| 11 Helena | Ah é. |
| 12 Lucia | Um ano, dois ou três. |
| 13 Neide Maria | Três anos. |
| 14 Tainá | Bah. |

(Encontro 12 – 21/05/2010)
Interação 38

Podemos observar que uma postura mais reflexiva (02, 04, 10) integrando as falas de explicação do conceito, que tem na sua constituição elementos que sinalizam o reconhecimento das condições financeiras para tomada de decisões orientadas para o futuro. Cabe ainda sublinhar que no turno 02 Neide Maria refere-se a sua experiência, mas faz uso da particularidade a partir de uma ideia já generalizada. Assim, se trata de um modo de pensamento descontextualizado que permitiu que o sujeito operasse com uma teoria conceitual mais complexa e estável. Embora Neide Maria utilize sua experiência para organizar seu pensamento, nesse exemplo, o movimento de transição do abstrato para o concreto indica a transformação qualitativa de um conceito.

Como pontua Vigotski (2008 b), quando se examina o processo de formação e transformação de conceitos em toda a sua complexidade, este surge como movimento constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular. A habilidade para conscientizar um conceito e a construção de definições verbais precisas não é uma tarefa fácil.

As intervenções feitas por mim (03, 05) são perguntas de uma interlocutora exigente que procura perturbar as mulheres a fim de produzirem para além do que está sendo dito. Nesse sentido, pontuo que o ambiente deve criar exigências que estimulem o intelecto por meio da apresentação de tarefas que proporcionem conexões entre significados e conceitos de modo que o sujeito atinja níveis de raciocínio mais elevados. É nesse contexto de trocas sociais que acontecem os processos de negociação de sentidos, tornando a atividade compartilhada um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento. A organização conceitual é entendida, desse modo, como um conjunto flexível de significados, abertos a uma reestruturação constante baseada nas interações sociais que provem a reflexão (OLIVEIRA, 1999 b)

A construção coletiva do conceito de crédito consignado derivou do entrelaçamento de significados que foram constituindo leituras mais críticas dos efeitos de uma contratação de empréstimo na vida da pessoa. Um aspecto que merece ser destacado é o fato de que essa visão mais crítica foi se desenvolvendo à medida que as mulheres compreenderam o conceito de juros na composição do mecanismo do crédito consignado. A partir daí modificaram-se relações conceituais e surgiram novos agrupamentos de sentidos antes desconhecidos na compreensão do funcionamento do crédito.

Para concluir esta seção, vamos retomar alguns aspectos gerais da análise da formação do conceito crédito consignado. Podemos pensar que inicialmente as mulheres observaram um modelo explicativo externo (desenho casa, banco, INSS) que ofereceu uma visão geral do mecanismo do crédito, constituindo-se como um recurso importante de análise. O modelo funcionou como uma base de dados para o trabalho posterior com o mesmo objeto e para o desenvolvimento dos modelos compreensivos próprios das mulheres. Quando Lucia expõe suas dúvidas com base no modelo explicativo do desenho, conforme vimos nas interações 36 e 37, e interage com as colegas na negociação de sentidos para a produção de suas respostas ela estava construindo seu próprio modelo compreensivo.

5.2.2 Sobre conceitos abstratos

Iremos percorrer agora os pontos que possibilitaram às mulheres apropriarem-se do conceito taxas de juros dos empréstimos como meio de mediação de posturas mais reflexivas que afetaram o seu modo de raciocínio em relação ao crédito consignado. O diálogo abaixo aconteceu no encontro seis quando analisamos a tabela de simulação de crédito do folder da Caixa Econômica Federal. Fizemos a leitura do material coletivamente e por meio de perguntas foi possível auxiliar as mulheres a refletirem sobre a relação entre número de parcelas de um empréstimo e o lucro do banco.

01 Carol / Edu	Então, o juro é o que a gente paga pro banco nos emprestar o dinheiro na hora, à vista.
02 Neide Maria	Ahhh.
02 Carol/ Edu	É o que a gente vai pagando aos poucos pro banco, pra ele nos dar aquele dinheiro todo de uma vez só.
03 Neide Maria	De uma vez só.
04 Lucia	Ele dá inteiro e nós damos em parcelas.
05 Neide Maria	É.
06 Helena	Ele ganha mais do que aquilo que ele nos deu.
07 Miriam	É, pois é.
08 Helena	Ele ganha mais.
09 Tainá	Ele dá cinco e ganha dez?
10 Carol/ Edu	Às vezes sim.
11 Neide Maria	Ah, agora que eu entendi. Ele nos dá o dinheiro todo por junto né, inteiro né vem aquele e nós temos que/
12 Helena	Nós vamos pagando bem mais e aos poucos.
13 Neide Maria	Bem mais e aos pouquinhos.
14 Helena	Sem se dar conta daquilo que nós vamos pagando.
15 Neide Maria	É.
16 Helena	Porque na hora, tem gente que vai pelo impulso e, mas depois tu tem aquele monte de coisa.

(Encontro 06 – 30/04/2010)
Interação 39

A interação foi marcada pela construção coletiva do significado juros. As minhas intervenções (01, 03) são desdobradas pelas interlocutoras nos turnos 04, 06, 09. A partir da contribuição das colegas, Neide Maria (11, 13) elabora um sentido para o conceito juros no contexto do crédito consignado, sendo sua compreensão uma atividade da consciência evidenciada pela expressão “agora que eu entendi”.

Em outro momento do mesmo encontro, Neide Maria e Miriam evidenciam uma atitude reflexiva provocada pela compreensão do conceito de juros.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Neide Maria | Gozado é que eu, cada vez que fiz meu os empréstimo, que eu até trouxe aqui hoje uns que eu fiz antigos, e aí, mas eu nunca mesmo me liguei pra isso, pra ir, podia voltar com a proposta pra casa pra ver, estudar aquela proposta / |
| 02 Lucia | Mas, tem que ter alguém que esclareça. |
| 03 Helena | Eu sempre faço isso/ |
| 04 Neide Maria | Era isso que eu disse que eu não entendia, o por cento. |
| 05 Carol/ Edu | Verificou Dona Lucia? Se a gente pega R\$ 4 000,00 em seis vezes o valor total que a gente paga por banco é R\$ 4 134,00. |
| 06 Lucia | Hum. |
| 08 Carol/ Edu | Se a gente pega os mesmos quatro mil em 60 vezes, que são cinco anos, a gente paga pro banco mais de R\$ 7 000,00. |
| 09 Helena | [Três mil. |
| 10 Lucia | [Quanto mais vezes mais paga. |
| 11 Helena | R\$ 713,00 a mais. |
| 12 Miriam | Mas agora eu tô entendendo.
((Risos sobrepostos)) |
| 13 Miriam | Porque quando a gente vai pro centro o que tem de gente oferecendo na rua. |
| 14 Neide Maria | [Oferecendo. |
| 15 Helena | [Uma loucura. |
| 16 Miriam | Mas também, os bancos só têm a ganhar. |

(Encontro 06 – 30/04/2010)
Interação 40

Neide Maria (01) percebe que pode estudar a proposta de crédito quando compreende o mecanismo do empréstimo. Só é possível ao sujeito estudar, produzir dúvidas, procurar respostas se ele consegue refletir sobre os seus conceitos. No turno (04) é a própria participante que explica transformações qualitativas no processo de pensamento estimuladas pela compreensão do conceito de juros: ela compreendeu “o por cento”. Este pode ser considerado um ponto de virada no seu desenvolvimento cognitivo. A partir dele abrem-se possibilidades de outras conexões, ampliando-se o campo de ação da consciência do sujeito. Para Neide

Maria estudar a proposta do crédito é uma nova realidade possível, que foi criada com base em uma transmutação de uma realidade anterior que ela tinha tomado como dada.

O outro aspecto observado na interação é a reflexão de Miriam (12, 13, 16) após a síntese do funcionamento do crédito consignado produzida por Lucia (10). Esse exemplo também afirma a ideia de que a compreensão da lógica de funcionamento do crédito desencadeia o salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento. No turno 13 Miriam evidencia a compreensão mais complexificada do mecanismo do crédito consignado através da apropriação do conceito de juros relacionada ao interesse dos bancos em oferecer essa modalidade de empréstimo.

Essas interações reforçam a ideia de que a apropriação de conceitos matemáticos interligados com a realidade do sujeito amplia a capacidade de leitura crítica de mundo. Quando compararam valores de solicitação de empréstimo, das parcelas mensais e do valor final pago ao banco, foi possível produzir sentidos para as informações que não eram compreendidas e, desse modo, puderam refletir sobre as vantagens e desvantagens dos negócios de crédito consignado para as instituições financeiras e para si mesmas. Podemos aproximar a lógica dessa discussão a uma questão já abordada na primeira unidade de análise quando discutimos que só foi possível às mulheres perceberem as limitações financeiras do grupo como uma atividade consciente quando visualizaram a operação matemática do balanço do mês no caderno. Portanto, como pontua Comerlato (2004), a capacidade de operar com símbolos amplia em larga escala as possibilidades de resolução de problemas e os problemas que envolvem abstração, produzindo desse modo, novos modos de pensar e de ver o mundo.

As mulheres puderam perceber como atuavam nas situações cotidianas de suas vidas nos momentos em que estas foram analisadas coletivamente nas atividades do curso, o que propiciou que elas se afastassem em certa medida da sua realidade prática. Ao olhar as formas de como percebiam a realidade, puderam ampliar os horizontes de sua visão. Agora revisitaremos algumas ações pedagógicas que promoveram por meio da participação nas atividades propostas o surgimento de novas percepções e o desenvolvimento de conhecimentos mais complexos em relação ao mecanismo do crédito consignado.

Partindo da sua realidade existencial, as mulheres deveriam realizar uma atividade (APÊNDICE G), explicitada no capítulo do Método, no relato do encontro 07, que consistia em analisar a tabela de simulação de crédito, responder em

quantas vezes fariam um empréstimo de R\$ 4 000,00 e justificar sua resposta. A interação abaixo aconteceu durante a discussão sobre as respostas do exercício.

01 Carol/ Edu	Então, eu te pergunto Neide Maria, será que com o que tu ganhas tu poderias fazer o empréstimo em seis vezes?
02 Neide Maria	De seis vezes.
03 Carol/ Edu	R\$ 4 000,00 em seis vezes ia ser uma prestação de R\$ 689,00.
04 Neide Maria	Não [poderia.
05 Helena	[Não pode.
06 Neide Maria	É muito alto né. Nem eles iam me dar né, lá no chefe que é o INSS.
07 Bia/ Edu	Por que que tu pegou em seis vezes mesmo?
08 Neide Maria	Eu peguei em seis vezes porque eu pensei que o juro era menos.
09 Bia/ Edu	Tu não foi ver quanto seria do teu dinheiro que seria/
10 Neide Maria	É. Não, isso aí eu não pensei. Eu nem pensei no meu dinheiro né.
11 Helena	É aí que /
12 Neide Maria	Que não ia dá no meu dinheiro né.

(Encontro 7 – 03/05/2010)
Interação 41

Essa situação nos mostra que embora Neide Maria tenha abstraído alguns atributos do mecanismo do crédito – a compreensão das taxas de juros – ela não foi capaz de fazer a transição do abstrato para o concreto ao analisar sua situação como possível consumidora tomadora de crédito. Podemos dizer que ela percebeu parte da realidade, sendo que o conceito não adquiriu, naquele momento, estabilidade que lhe possibilitasse operar com uma teoria conceitual mais complexa. Contudo Neide Maria foi confrontada (01, 07, 09) a refletir sobre o seu raciocínio (10, 12) o que desestabilizou seus argumentos. A sua estratégia para resolver o problema proposto no exercício foi posta em xeque por meio de uma linguagem que convida à reflexão e que permitiu que ela alcançasse um patamar mais elevado de pensamento. Nesse sentido, o questionamento das educadoras convidou a participante a explicitar sua própria teoria sobre a resposta formulada no exercício e provocou uma reestruturação conceitual, visto que ela pareceu assumir uma atitude de metacognição quando pensou sobre seu próprio pensamento. Esse processo possibilita que o sujeito que volte a consciência sobre si mesmo, reorganize os conceitos modificando-os na busca por consolidar uma resposta.

Essa interação também pode suscitar nossa reflexão sobre o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2008 b) quando analisamos que Neide Maria expandiu seu potencial cognitivo com o auxílio das perguntas das educadoras. Essa é uma mudança que dificilmente ocorreria se ela não tivesse em interação com outros sujeitos. Desse modo, o ensino deve ajudar os sujeitos a fazer

ligações entre sua compreensão cotidiana e o conhecimento sistematizado e produzir redes de conexão conceitual (DANIELS, 2003), instigando a reflexão.

Na próxima interação, que também aconteceu no encontro 07, no mesmo contexto da discussão, podemos observar uma argumentação mais elaborada de Helena sobre a análise do problema do crédito consignado proposto pelo exercício.

- 01 Helena Daí eu fiz assim. Em quantas vezes você pegaria este empréstimo? Eu pagaria em 60. Por que escolhi este número de prestações? Aí eu pus assim: porque fica mais fácil para mim pagar as mensalidades sem ficar sufocada. Mesmo sabendo que tem juro alto, mas fica melhor para eu pagar sem me sentir mal.
- 02 Neide Maria Ah tá
- 03 Helena Eu sei que o juro é alto, mas a prestação pra mim é suave.
- 04 Tainá Esse fica cinco anos?
- 05 Carol/ Edu Sim, cinco anos.
- 06 Helena Mas R\$ 128,00 só eu posso tirar.
- 07 Tainá Quanto?
- 08 Helena Seria 128 em 60 vezes.
- (Encontro 07 – 03/05/2010)
Interação 42

Quando Helena (01, 03, 06) analisa sua realidade para escolher a melhor simulação de empréstimo, ela demonstra a capacidade de domínio do conceito matemático relativamente estável que foi posto em intercâmbio com o sentido do mundo adquirido em circunstâncias cotidianas específicas (DANIELS, 2003). Em seus atos de pensamento, Helena articulou o conceito de taxas de juros ao reconhecimento das suas condições financeiras, ampliando assim o efeito da apropriação dos conceitos na solução dos problemas práticos surgidos no mundo da experiência.

5.2.3 Sobre as taxas: palavras, palavrinhas, palavronas

Além do conceito de taxas de juros presente nas propostas de crédito consignado, também conversamos sobre as siglas que representam as taxas. As intervenções não tiveram a intenção de que as mulheres se apropriassem dos significados das siglas, mas que elas pudessem refletir sobre a função delas no funcionamento do crédito consignado. A interação abaixo aconteceu no encontro seis durante o exercício de familiarização com uma tabela da Caixa Econômica Federal.

- 01 Carol/ Edu O CET. Que que é o CET?

- 02 Helena É uma porcentagem.
- 03 Carol/ Edu O CET é o custo efetivo total de um empréstimo. Isso é importante pra gente saber?
- 04 Helena Sim.
- 05 Neide Maria Eu acho que é muito importante.
- 06 Lucia Eu acho que é importante porque quando a gente vê o final, mas o que que foi que aumentou? É aquelas coisinha pequeninha que a gente não sabe. Eu mesma se fosse tirar um empréstimo não saberia /
- 07 Helena O que eu entendi é assim ó, termina Dona Lucia.
- 08 Lucia O CET é um juros sobre todo o valor tirado né. Por exemplo aqui, o valor desse empréstimo aqui que na primeira folha foi de R\$1 000,00 deu R\$ 1 033,56 já veio embutido este CET.
- 09 Helena Eu entendi assim, que esse CET é o juro anual. Então um ano inteiro eles descontam esse 16 e 24 aqui.
- 10 Bia/ Edu A Dona Lucia falou duas coisas bem importantes. Primeiro que vem embutido. Então, explicam na hora no banco será que explicam direitinho o que vem embutido? E a outra coisa que a Lucia falou também se aquelas coisinhas pequeninhas, será que elas são tão pequeninhas assim Helena, Tainá?
- 11 Neide Maria Eu acho que não.
- 12 Lucia Eu acho que são pequeninhas as escritas.
- 13 Bia/ Edu É uma colocação interessante que a Lucia tá falando, elas são pequeninhas na escrita, mas será que no valor/
- 14 Lucia No valor, o valor maior fica. Eu entendi assim, é a taxa que o banco cobra sobre o valor total do empréstimo.
- 15 Carol/ Edu É isso aí.
- 16 Miriam A primeira vez que a gente vai fazer um empréstimo a gente não entra nesses detalhes. A gente quer fazer é o empréstimo. As consequência é depois que a gente vai pensar. Só depois que a gente vai ver olha quanto eu vou pagar de juro.
- 17 Bia/ Edu Por isso que eu chamei atenção da Lucia, desculpa Miriam.
- 18 Miriam Não, por isso que é bom a gente tá ciente disso, que daí quando a gente vai fazer um empréstimo a gente pensa duas vezes antes de fazer o empréstimo né?
- 19 Bia/ Edu Ou, não ou pensa duas vezes ou é que nem a Lucia tá levantando da gente talvez ficar ligada nessa no que tá embutido.
- 20 Lucia Nas pequenas coisas.
- 21 Bia/ Edu Nas pequenas coisas, talvez não seja não fazer ou pensar duas vezes. Mas, talvez ir a gente já sabendo o que tá embutido conforme ela falou, nas coisas que são pequenas na escrita e não são no valor, a gente talvez ir ligado nessas coisas. O que a Helena falou, de um banco pra outro tem diferença. Eu acho que talvez essa sejam as coisas pra gente ficar ligada.

(Encontro 06 – 30/04/2010)
Interação 43

Partimos da exploração da sigla CET (custo efetivo total) que foi considerada pelas mulheres uma informação importante para conhecer a causa do aumento do valor final do empréstimo pago ao banco (06). Helena (07, 09) e Lucia (08) disputam o turno e formulam explicações que explicitam o conceito desenvolvido através de um raciocínio lógico coerente. A educadora (10, 13) provoca uma problematização

de dois aspectos da fala de Lucia (08, 05): a palavra “embutido” na produção de sentido para compreensão das taxas cobradas pelos bancos no produto do crédito consignado e a expressão “coisinhas pequenininhas”. A fala de Miriam (16) expressa o ponto central de discussão da tese: a construção de conhecimentos relacionada com o controle de ações não planejadas. Somente compreendendo os mecanismos do crédito é possível a ação consciente das mulheres nas suas decisões financeiras.

Mas, não satisfeita, a educadora (19) convida o grupo à reflexão quando problematiza a asserção de Miriam (18) que parece veicular um sentido de restrição ao empréstimo. Retomando as palavras de Lucia, a fala da educadora parece provocar as mulheres a se posicionarem no lugar do sujeito que faz escolhas financeiras conscientes das regras dos empréstimos, isto é, “ligado no que está embutido”, ou seja, nas taxas que podem parecer pequenas e que estão “dentro de outra coisa” e por isso nem sempre são facilmente identificadas. Podemos observar no turno 21 a postura provocativa da educadora, que usa as palavras das mulheres, mas as coloca em outra perspectiva. Essa intervenção procurou desencadear uma reestruturação do pensamento das participantes, sobretudo, quando questiona a qualidade pequena da escrita em relação ao valor das taxas. Veremos que essa questão foi retomada no encontro 12, no contexto de discussão sobre a importância de conhecer as taxas nas propostas de crédito consignado.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Carol/ Edu | E Neide, tenho uma outra pergunta pra fazer pra ti. Tu falou que era importante a gente conhecer os números né. |
| 02 Neide Maria | É. |
| 03 Carol/ Edu | Por que que é importante, os números digo, eu digo assim das taxas? |
| 04 Neide Maria | Sim. |
| 05 Carol/ Edu | E tu disse que tem que prestar bastante atenção. Tem que prestar bastante atenção em quê? |
| 06 Neide Maria | Em que? Naquelas número pequenininho que vem e a gente quase não distingue muito. |
| 07 Carol/ Edu | Tá, mas o que que esses números tem a ver com o empréstimo? |
| 08 Neide Maria | Esses números é o que eles cobram. |
| 09 Lucia | São taxas. |
| 10 Neide Maria | São taxas. |
| 11 Lucia | As taxas que eles descontam embutido no que vão nos emprestar. |
| 12 Carol/ Edu | Isso. |
| 13 Lucia | Eles descontam aquele pouquinho que cabe junto do que vai ser. Se eles vão me emprestar, vamos supor, 10 reais eles me cobram mais um, então não é 10 é 11. |
| 14 Carol/ Edu | Aham. |
| 15 Neide Maria | E eu não sabia disso. |
| 16 Lucia | Além dos juros que vem sobre aquilo, ainda tem aquela taxazinha pequeninha que também vai incluir. |
| 17 Bia/ Edu | Deixa só eu fazer mais uma colocação. Será que a gente não pode |

- também pensar que aquelas taxazinhas pode ter o mesmo valor também quando a gente fala dos cinco centavos.
- 18 Lucia Sim, sim.
- 19 Bia/ Edu Será que elas são taxazinhas ou representam/
- 20 Lucia Representam um dinheirinho.
- 21 Bia/ Edu Então, são taxas.
- 22 Lucia Representam um dinheirinho.
- 23 Bia/ Edu Mas, quando a gente fala às vezes dinheirinho a gente acha que não vai, não vai/
- 24 Lucia É só cinco centavos, não vai fazer/
- 25 Bia/ Edu Não vai fazer falta.
- 26 Helena MAS EM CINCO ANOS OS CINCO CENTAVOS.
- 27 Bia/ Edu Não é um dinheirinho.
- 28 Lucia Uma coisa que eu aprendi com eles que eu achava que nunca, uma vez eu fiz uma compra, não sei o que que deu, e depois eles me explicaram que cada vez que a gente tira o extrato ou qualquer papelzinho daqueles é cobrado.
- 29 Bia/ Edu Aham.
- 30 Lucia Então chega lá numa época que soma tudo aquilo lá e dá um tanto.
- 31 Bia/ Edu Então, de repente da gente pensar Dona Lucia que aquelas taxinhas, aquele dinheirinho são TAXAS OU TAXONAS E DINHEIRÃO.
- 32 Neide Maria É.

(Encontro 12 – 21/05/2010)
Interação 44

Podemos perceber um ponto de conexão com a interação 43, anteriormente descrita, através da apropriação de significados produzidos e negociados naquela circunstância do encontro 06. A primeira pergunta sobre a importância das taxas no crédito consignado foi direcionada a Neide Maria que retomou aspectos da discussão anteriormente apresentada (06, 08) que foram complementados por Lucia (09, 11, 13, 16). As falas sinalizam um avançar no desenvolvimento do pensamento e na organização conceitual. Após essa sequência de turnos a educadora (17, 19, 21, 23) questionou o uso das palavras no grau diminutivo – “taxazinha pequenininha”, “dinheirinho”. Essa intervenção foi muito pertinente no sentido de provocar as mulheres a tomarem consciência dos seus processos de pensamento por meio da problematização das palavras no diminutivo, cuja significação atenuava a representação mental do valor das taxas de juros do crédito consignado.

Nesse contexto Lucia toma o turno 24 e atualiza a ideia da representação, que, geralmente, se tem de pouco valor de cinco centavos. A retomada dessa ideia pode ser analisada como função mediadora do seu ato de pensamento desencadeado nessa interação com a educadora. Helena (26) com tom mais alto de voz traz um novo elemento para a discussão. Ela relaciona a ideia de Lucia dos cinco centavos contextualizando-a em uma dimensão temporal do pagamento do

crédito consignado, sinalizando desse modo o desenvolvimento do raciocínio. Vale lembrar que a questão da economia dos cinco centavos foi analisada na unidade de análise anterior no contexto do planejamento financeiro. Assim, temos mais um ponto de conexão constituído que foi provocado pela educadora (17).

A educadora (27, 31), então, se opôs, declaradamente, à forma de nomear as taxas e o dinheiro no grau diminutivo após fazer uma série de questionamentos com a intencionalidade de abrir espaços para a negociação de sentidos entre as interlocutoras. Para estimular a mudança de perspectiva, ela utilizou no grau aumentativo as mesmas palavras que antes foram faladas no diminutivo. Cabe aqui retomar a relação entre o pensamento e a palavra como um processo dinâmico. Na concepção de Vigotski (2008 b), o pensamento passa pela construção do significado e se realiza na palavra, sendo que esta cresce na consciência. Nessa direção, Freire (1987) destaca que as palavras criam o próprio mundo do sujeito. São significações que se constituem em comportamentos, logo são significações do mundo e das próprias pessoas também. Portanto, a reflexão sobre a palavra falada produz mudanças na consciência, pois nesse sentido a palavra não apenas designa as coisas, mas pode transformá-las. Desse modo, as intervenções da educadora podem ser entendidas como tentativas de desorganização do sistema de pensamento das participantes através da problematização de suas falas como forma de provocar a interpretação da própria interpretação, repensando e reinventando a leitura da palavra.

Abaixo segue a sequência da mesma interação na qual observaremos o desenvolvimento de uma postura reflexiva desencadeada pela compreensão dos mecanismos do crédito consignado.

33 Carol/ Edu	Porque no final, no final de cinco anos como diz a Helena os cinco centavos virou/
34 Helena	Um dinheiro.
35 Carol/ Edu	Então a gente deve, aonde a gente vê as taxas? Se eu peço R\$ 500,00 eu devolvo R\$ 500,00 pra ele?
36 Tainá	Não.
37 Lucia	Não, R\$ 500,00 e mais um pouco.
38 Carol/ Edu	R\$ 500,00 e mais um pouco, então.
39 Lucia	É o que eles ganham por nos emprestar.
40 Carol/ Edu	Isso. E é importante que a gente saiba quanto o banco tá ganhando pra nos emprestar né?
41 Lucia	De cada um 36 meses de cada R\$ 50,00 daí no fim eles ganham quase tanto ou mais que nos emprestou.
42 Carol/ Edu	Então, vocês lembram que a gente viu que a gente tem que saber né qual é o valor da prestação que a gente vai pagar e qual é o valor total final do empréstimo. Porque quando a gente olha o valor

43 Lucia final do empréstimo é que a gente sabe o que o banco ganhou. Se vai valer a pena a gente pedir aquele tanto de dinheiro pra fazer tal coisa e depois a gente não se apertar e dá pra pagar aquela dívida.

(Encontro 12 – 21/05/2010)
Interação 45

Após as minhas intervenções (33, 35), Lucia (39, 41) explica seu entendimento sobre o mecanismo da cobrança de juros por parte dos bancos. No turno 42 retomei o funcionamento do crédito consignado sinalizando a importância de sabermos o valor das prestações, mas também o valor total pago ao banco no final do empréstimo. A intencionalidade dessa intervenção foi produzir relações que auxiliem as mulheres a tomar suas decisões financeiras a partir de uma análise geral da proposta de crédito, sem a necessidade de fazer um cálculo de juros. Ou seja, é uma estratégia voltada para a análise do valor total pago ao banco pelo empréstimo solicitado. Além disso, essa ação pedagógica também estimulou as mulheres a solicitar estas informações de valor quando elas não são disponibilizadas nas simulações de crédito consignado. Esta questão foi tratada em outros momentos do curso, especialmente, quando conversamos sobre os direitos do consumidor.

No último turno dessa interação (43), podemos observar que a compreensão do mecanismo das taxas dos empréstimos integrou-se com outros processos internos, como o reconhecimento das condições financeiras, na formação de uma apreciação reflexiva do conceito do crédito consignado. A perspectiva de Lucia - presente na interação 38 em que o grupo coconstruiu verbalmente o conceito de crédito consignado também se articula com a fala de Helena produzida na interação 34 do reencontro e discutida no início dessa unidade de análise. Todas essas conexões evidenciam o processo de construção coletiva dos conhecimentos ao longo do curso como alicerce para o desenvolvimento de pensamentos em um plano reflexivo.

Por fim, cabe destacar que no decorrer das interações discutidas nessa seção do texto, podemos observar que a postura provocativa das educadoras exigiu a produção de novas explicações por parte das interlocutoras estimulando o desenvolvimento de desdobramentos significativos do argumento da discussão. Desse modo, os questionamentos sobre o exercício de análise da tabela de simulação de crédito consignado e as perguntas sobre o uso de palavras no grau diminutivo serviram de estímulo para que as participantes tomassem consciência de

seus processos de pensamentos. Sendo assim, podemos dizer que as atividades demandaram atitudes de metacognição (MOURA, 1999, LEITÃO, 2007).

5.2.4 Sobre a publicidade

Um elemento que estimula o consumo, não só de crédito, mas de uma forma geral, é a publicidade. Portanto, tendo em vista que a intencionalidade da intervenção educativa foi promover leituras mais críticas das situações de consumo visando à tomada de decisões mais conscientes, realizamos algumas atividades que abordaram essa questão. Especialmente por meio de leituras de propagandas foi possível levantar perguntas para as mulheres que suscitassem reflexões sobre conteúdos que veiculam ideais, estilos de vida e normas de conduta agregados aos bens de consumo (SEVERIANO, 2006) e produtos financeiros como o crédito consignado.

No reencontro algumas narrativas das mulheres em relação às estratégias de ofertas de produtos podem estar sinalizando uma ampliação da perspectiva crítica associada a algumas intervenções pedagógicas com o uso de propagandas realizadas no curso. Nesse sentido, partiremos do reencontro e após percorreremos outras interações nas quais trabalhamos a temática da publicidade.

- 01 Helena Bem, eu, é assim, eu to pensando bem. Até aconteceu um caso bem importante pra mim essa semana que passou. Meu filho queria comprar um *notebook*, tá né. Fomos lá na Colombo²⁶, fomos ver. Achei um lá bem bonitinho, aí tinha lá embutido junto né, de brinde, uma câmera de digital. Mas ele: “não acredito que essa câmera não tá embutido nesse, eles tão tirando aqui”. E o vendedor “patati, patatati”. Pêra aí que nós vamo pensar. Chegamo lá no crediário e piorou. Aí eles queriam, claro que o meu salário muito alto ((tom irônico)), não ia ter para abrir uma prestação. “Ah, quem sabe a senhora faz um consignado.” Um consignado, agora sim! ((risos)). A senhora pode tirar quatro mil e não sei o quê, a senhora nos paga à vista e quanto eu ia pagar por mês e “tã, tã, tã”. Não, muito obrigada. ((Risos sobrepostos))
- 02 Helena Vamos pensar, vamo ver. Juntar um dinheirinho nos mês que vem, quem sabe a gente não compra à vista. Ficou assim. Mas, se a gente fosse naquele papo, com aquela câmera digital embutida a gente ia se ralá. 14 meses ou 20, 14 meses. Não, não dá!
- 03 Tainá Dava quanto por mês?
- 04 Helena Dava, era mil trezentos em uns quebradinho. Mas com essas

²⁶ Lojas Colombo é uma empresa varejista no ramo de móveis e eletroeletrônicos. Foi fundada em 1959, na cidade de Farroupilha (RS). Atualmente, o grupo possui 357 lojas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Minas Gerais.

- condições aí ia sair dois mil e tanto. Eles ficam incomodando.
- 05 Tainá Eles sempre ficam incomodando.
- 06 Helena A moça falando em crédito consignado, ó, agora sim
- 07 Neide Maria Aí tu ia ter que fazer o crédito consignado
- 08 Helena Que era 60 vezes, cinco anos pagando aquilo ali. Não, não, não. Deus!
- 09 Tainá Que nem a (incompreensível) que diz com o seu décimo compra isso, compra aquilo e vai fazer o que depois? E as outras conta? E a comida?
- 10 Helena Tu tem 100 dias pra pagar. Tudo isso agora a gente tá pensando. Que que adianta ter 100 dias pra pagar.

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 46

Na interação abaixo Helena refere-se à situação de compra de um *notebook* já descrita no início da unidade de análise na interação 34. Inicialmente a participante (01) usa a palavra “embutido” na caracterização da oferta do produto podendo estar sinalizando as conexões com um conceito discutido no curso. Nos turnos (05, 06) as mulheres caracterizam a postura dos vendedores e no final da interação (09, 10) elas referem-se criticamente às chamadas publicitárias comuns em épocas de aumento do consumo como no Natal, período em que o reencontro foi realizado. É possível que as discussões sobre propagandas tenham produzido efeitos na construção das falas mais reflexivas e críticas das mulheres sobre a modalidade de crédito consignado e ofertas de produtos em geral.

No contexto das sociedades de consumo contemporâneas, a publicidade é um veículo privilegiado de produção de subjetividades, uma vez que veicula imagens de objetos associados a ideais e estilos de vida (SEVERIANO, 2006). Nesse sentido, o capitalismo pós-industrial produz modos de ser e estar no mundo - tanto em nível de uma macropolítica social quanto de uma micropolítica do desejo que, segundo Guattari; Rolnick (1996), são as estratégias da economia do desejo no campo social – definindo tanto os rumos econômicos, sociais e políticos das sociedades quanto os pequenos gestos do cotidiano.

Tendo em vista a pressão para consumir, que sofre o sujeito na sociedade contemporânea, é de grande relevância promover discussões que analisem e questionem os dispositivos de produção de subjetividades pela via da publicidade. Nessa direção Giroux (1990, 1995) aponta para a necessidade de reconhecer que todos os aspectos da política fora dos espaços educativos representam um tipo de pedagogia em que o conhecimento está sempre vinculado ao poder, e as práticas sociais são sempre encarnações de relações concretas entre seres humanos.

Assim, podemos destacar o papel da cultura na mídia e o poder dos meios de comunicação em massa como uma instância que produz determinadas aprendizagens.

Desse modo, Giroux (1990) enfatiza que os educadores devem propiciar nos espaços educativos, a oportunidade de se examinar diversas linguagens ou discursos ideológicos. Nesse sentido, ler criticamente as estratégias de sedução da publicidade pode ser um meio de desencadear ações de consumo mais conscientes e menos impulsivas. Portanto, iremos discutir nesta parte do texto as intervenções pedagógicas que promoveram a discussão de artefatos midiáticos.

No encontro 04, conforme descrito no capítulo do método, fizemos a leitura de algumas propagandas de revista. O diálogo abaixo se refere à leitura de Miriam sobre a propaganda escolhida (figura 26) e a problematização provocada pelas perguntas da educadora.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Carol/ Edu | Te daria vontade de morar num lugar como esse Miriam? |
| 02 Miriam | Mas toda a vida! |
| 03 Carol/ Edu | E, por que? |
| 04 Miriam | Receber a minha amiga, a minha família, que eu nunca penso pra mim sozinha, eu já quero as pessoas em volta de mim. Então, eu imagino a gente assim, todo mundo reunido, contempla aí a natureza né. Senta nesse gramadão aí, coisa linda né. |
| 05 Tainá | Compra lá que nós vamo te visitar. |
| 06 Miriam | Quem sabe um dia, quem sabe um dia. |
| 07 Carol/ Edu | E isso seria uma necessidade ou um desejo pra ti? |
| 08 Miriam | Pra mim seria, eu gostaria que fosse uma necessidade, mas por enquanto agora é um desejo. |
| 09 Lili | É longe daqui? Não diz onde é? |
| 10 Carol/Edu | É na Zona Sul da cidade. |
| 11 Miriam | É aqui perto. |
| 12 Lili | Ah, é longe. |
| 13 Miriam | Dependendo, acho que eu vou conhecer. |
| 14 Tainá | Eu me atiraria. |
| 15 Bia/Edu | Será que lá tem ônibus pra gente pegar? |
| 16 Miriam | Ah. |
| 17 Lili | Tem, tem. |
| 18 Bia/ Edu | Será Maria Lili? |
| 19 Neide Maria | E se tem que ter carro? |
| 20 Bia / Edu | É, será que a gente consegue ir? |
| 21 Lili | Será que é só água? |
| 22 Miriam | Eu acho que tem que ir lá visitar pra ver. |
| 23 Bia/ Edu | Será que tem coisas por perto? Será que se eu quero comprar um litro de leite tem lá perto? |
| 24 Neide Maria | Eu acho que não. |
| 25 Lili | Mas eles fazem o rancho (incompreensível) |
| 26 Miriam | Deve ter. |
| 27 Bia / Edu | Deve ter, mas será que tem? |
| 28 Carol/ Edu | Mas encanta os olhos? |
| 29 Neide Maria | Encanta mesmo. |

- 30 Miriam Encanta.
 31 Carol/ Edu Certo.
 32 Neide Maria E às vezes eles dizem assim a propaganda é a alma do negócio. E às vezes o nêgo vai na propaganda e/
 33 Tainá E se ferra!

(Encontro 04 – 23/04/2010)
 Interação 47

A fala de Miriam (04) produz sentidos para o objeto do anúncio publicitário – um terreno em um condomínio – associando-o à mediação de vínculos sociais pelo fortalecimento de afetos com amigos e familiares. Miriam povoa a imagem do terreno com seus sentimentos e expectativas, ao imaginar “todo mundo reunido”, “contemplando a natureza”, “sentados no gramadão”.

Observamos na narrativa de Miriam a ação da publicidade no imaginário do sujeito, sendo ela “especialmente capaz de fixar imagens de romance, exotismo, desejo, beleza, realização, [...] progresso científico e a vida boa” (FEATHERSTONE, 1995, p. 33). Dessa forma, captura-se o sujeito por meio de uma economia emocional que o torna desejeante de viver aquilo que ele interpreta dos signos que lhe são oferecidos como possibilidades de identificação.

A educadora (15, 18, 20, 23, 27) faz uma série de perguntas direcionadas para a vida prática das mulheres com a intencionalidade de criar uma situação de conflito e fazer avançar o raciocínio do grupo. No final da interação, Neide Maria (32) e Tainá (33), em uma situação de coconstrução do raciocínio, problematizam o comportamento do sujeito que atende aos apelos da publicidade e pode não fazer um bom negócio financeiro, sendo assim, prejudicado. Nesse sentido, esta interação pode ser lida como um

exemplo de intervenção pedagógica na qual as perguntas da educadora são recursos didáticos que possibilitaram que, na participação da discussão, ocorresse a transformação de entendimentos das mulheres. Quando se ampliou a discussão da propaganda do terreno para propagandas em geral, pudemos identificar uma



Figura 26: Propaganda analisada.

abertura de conexões do objeto em questão em relação a outros. Neide Maria reflete (32) sobre o saber popular “a propaganda é a alma do negócio” e usa esse ditado como meio mediacional transformador do próprio ato de pensar quando agrega a ele a expressão coconstruída com Tainá “o nêgo vai na propaganda e se ferra”.

Vale destacar que no contexto dessa interação surgiu pela primeira vez a expressão “se atirar” na fala de Tainá (14). “Se atirar” foi uma expressão muito usada no curso para significar situações de ações de consumo não reflexivo. Então, vamos analisar o processo de produção de sentidos para a expressão, tomando como ponto de partida o diálogo abaixo, que aconteceu no encontro 05.

- | | |
|---------------|---|
| 01 Carol/ Edu | Daí a gente conversou no encontro passado também sobre as propagandas. Lembram? |
| 02 Tainá | É, aham. |
| 03 Miriam | Sim. |
| 04 Carol/ Edu | Nós conversamos e qual a intenção da propaganda? |
| 05 Tainá | Fazer a gente comprar. |
| 06 Miriam | Incentivar a gente a comprar. |
| 07 Carol/ Edu | Daí a gente fez um exercício. A gente espalhou várias propagandas de revista no chão, cada uma pegou uma e fez uma leitura da propaganda. Leitura, ou seja, as pessoas olharam e pensaram o que que esta imagem tá me passando. Que vontade ela me faz ter? |
| 08 Helena | A propaganda é a alma do negócio. |
| 09 Carol/Edu | A Neide Maria falou que era a alma do negócio e a Tainá disse que a gente se atira.
(Risos sobrepostos) |
| 10 Helena | A gente se atira ((Risos)) |
| 11 Tainá | Vai lá e compra |

(Encontro 05 – 26/04/2010)

Interação 48

No início da interação (04, 05, 06, 08), percebemos elementos discutidos na interação 47 anteriormente analisada. Quando retomo no turno 09 as palavras de Tainá, ela mesma (11) define a expressão “se atirar” no sentido de comprar impulsivamente. Podemos dizer que “se atirar” foi uma expressão produzida em uma zona de significação que contempla tudo o que é da ordem do impulso e do desejo. Desse modo, a expressão também foi usada pelas educadoras com a intenção de problematizar a possibilidade do sujeito fazer um planejamento para “se atirar”, isto é, planejar uma compra extra que atendesse a uma vontade. Podemos localizar na interação 26, explorada na primeira unidade de análise, o uso da expressão pela educadora com a finalidade de discutir a prática de guardar dinheiro como forma de

preparo para possíveis despesas extras, seja para “se atirar”, para o inesperado ou emergências.

Assim, a expressão “se atirar” foi sendo constituída em uma rede conceitual a partir da associação de diferentes significados no contexto do curso. Desse modo, afirmamos que no contexto do conhecimento socialmente compartilhado, a negociação social refere-se e é mediada por objetos/ fatos da própria cultura (PONTECORVO, 2005 b). Quando passamos a usar em nossa comunicação “se atirar”, podemos pensar na expressão como um novo meio mediacional, que produziu alterações no fluxo e na estrutura das funções mentais (WERTSCH, 1998). E o próprio sentido da expressão ao ser negociado pelas participantes e educadoras sofreu alterações provocadas pela ação comunicativa entre os sujeitos. Assim, verificamos uma via de mão dupla em que educandas e educadoras apropriaram-se das ações e interpretações recíprocas (PONTECORVO, 2005 a).

As educadoras incorporaram a voz das participantes e utilizaram a expressão “se atirar” de acordo com o que tinham em mente, e dessa maneira, apropriaram-se desse conceito, transformando-o a cada conexão nova produzida. Desse modo, podemos observar que as educadoras captaram o recurso oferecido pelas mulheres ampliando-o para incluir outros conceitos mediante um processo de apropriação recíproca. Por meio desse exemplo podemos entender a ideia de Gerald; Fichtner; Benites (2006, p.23) quando propõem que “para poder aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender”. Com base em Fichtner (2009), podemos dizer em outras palavras, que inicialmente a expressão “se atirar” foi pronunciada por uma das participantes no contexto de uma discussão. As educadoras interpretaram a expressão atribuíram-lhe uma significação, convertendo-a em um signo para elas. E, a partir do uso da expressão em diferentes situações interativas, nas quais as mulheres captaram o significado produzido pelas educadoras, “se atirar” converteu-se em um signo para as próprias mulheres. Desse modo, podemos entender o processo da mediação.

De certo modo, essa explicação segue a mesma lógica da atribuição de sentido para o uso do caderno, conforme vimos na unidade de análise anterior. A interpretação da dificuldade das participantes provocou a ação pedagógica de oferecer o caderno como meio mediacional para a realização do orçamento do mês. Percebemos no reencontro que Neide Maria e Helena evidenciaram o uso do caderno para o planejamento das compras. Desse modo, este foi considerado um símbolo novo para o qual foram atribuídos sentidos que modificaram tanto o objeto

caderno quanto a própria ação das mulheres. Assim, por meio desses exemplos, reafirmo que as mudanças não seguem um movimento linear em uma única direção, mas operam “de fora para dentro” e de “dentro para fora” configurando uma inter-relação contínua do sujeito com o seu contexto.

Após o exercício de análise de propagandas de temáticas variadas, realizamos a leitura de propagandas específicas de crédito consignado. Deteremo-nos nessa seção a análise da propaganda do Banrisul (figura 27) conforme as próximas interações.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Carol/ Edu | Então, cada uma vai olhar e vai dizer o que a imagem passa e o que que sente olhando para ela sabendo que é uma propaganda de crédito consignado. |
| 02 Tainá | Olha só isso aqui. |
| 03 Carol/ Edu | Só essa parte da frente, aham. |
| 04 Tainá | Esse véinho tá bem bonitinho. Bem bonitinho. |
| 05 Carol/ Edu | Então cada uma fala um pouquinho pra gente poder se escutar. Então, a Tainá pode/ |
| 06 Tainá | Eu to achando eles bem feliz. |
| 07 Carol/ Edu | Feliz. |
| 08 Lili | Eu também, tá bem feliz. Eu acho até que ele já tá com o dinheiro ali na mão até. |
| 09 Tainá | É eu acho que eles tão bem. |
| 10 Miriam | É, eles estão tranquilos [porque |
| 11 Lili | [estão felizes. |
| 12 Miriam | Os dois já devem ser encostados no INSS, né. E de repente fizeram empréstimo ou não, talvez não. Eles nem tem necessidade talvez. |
| 13 Carol/ Edu | Mas esta é uma propaganda de empréstimo. |
| 14 Miriam | Empréstimo. Pois é, então pode ser que eles já tenham feito esse empréstimo. |
| 15 Carol/ Edu | Aham. |
| 16 Miram | E tudo deu certo. E eles tão bem. |
| 17 Tainá | Bem tranquilos. |
| 18 Lili | Bem felizes. |
| 19 Miriam | Tranquilos, sossegados. |
| 20 Neide Maria | O que eu sinto é que se fosse eu, eu tinha feito ali o empréstimo, já tava com o dinheiro e ia viajar, gastar o DINHEIRO. A cara de felicidade dos dois é uma beleza. |

(Encontro 04 - 23/04/2010)
Interação 49

As intervenções iniciais da educadora (01, 05) foram feitas para estimular o grupo a expressar-se acerca dos anúncios publicitários discorrendo sobre suas impressões. Os conteúdos das falas das mulheres indicam o fascínio exercido pela imagem, que foi associada à beleza (04), à felicidade (06, 11, 18), à tranquilidade (10, 12, 17, 19) e bem-estar (16). Neide Maria (20) imagina-se vivendo a situação do casal projetando-se na situação em que o crédito seria usado para viajar. A emoção de felicidade surge associada à circunstância de ter dinheiro para gastar.

A linguagem publicitária opera no sentido de produzir certos significados para que o sujeito invista-os de sentido conforme suas experiências. Desse modo, destaca-se que para compreender a cultura contemporânea não basta ler os signos, mas deve-se procurar compreender como eles são usados pelas

Figura 27: Folder do Banrisul. pessoas em suas práticas cotidianas (FEATHERSTONE, 1995). Nesse sentido, a publicidade utiliza a subjetividade do consumidor como meio de atingir seus objetivos. Isso quer dizer que os apelos ao consumo não são fundados na qualidade do produto, mas nas características desejáveis do consumidor (SEVERIANO, 2006).

No caso da propaganda do Banrisul, não se vende meramente um crédito consignado, vende-se beleza, felicidade, tranquilidade, bem-estar – nas palavras das participantes e consumidoras – como promessa de realização proporcionada pela aquisição desse produto. Portanto, consome-se por antecipação uma situação que se apresenta distante da realidade. É interessante observar que a imagem, mesmo sendo veiculada em uma propaganda de crédito, produz um questionamento de Miriam (12) sobre a real necessidade do crédito de um casal percebido como “feliz” e “tranquilo”. Nesse sentido, como refere Baudrillard (2007, p. 25), “vivemos desta maneira ao abrigo dos signos e na recusa do real [...] A imagem, o signo, a mensagem, tudo o que consumimos, é a própria tranquilidade selada pela distância do mundo”.

Na sequência da interação, apresentada logo abaixo, iremos analisar as intervenções da educadora (38, 42, 45, 55) que procuraram perturbar as percepções iniciais das mulheres descritas acima na interação 50. O efeito das perguntas foi



Figura 27: Folder do Banrisul.

uma aproximação das mulheres com os seus mundos “reais”, e elas acabaram simulando um diálogo nos turnos 56, 57 e 58 em que os interlocutores – o casal – entraram em conflito em razão do desconto das parcelas do crédito no benefício recebido.

- 38 Bia/ Edu Daí eu tava olhando essa propaganda, em que momento será que. Vamos imaginar esse casal, em que momento será que eles estão rindo? Quando eles vão pegar o crédito/
 39 Tainá Acho que aqui eles já foram.
 40 Bia/ Edu Quando eles já pegaram o crédito /
 41 Neide Maria Eu acho que já pegaram.
 42 Bia/ Edu E será que quando eles estão pagando eles estão assim abraçadinho e sorrindo?
 43 Carol/ Edu Quando vem menor a aposentadoria deles.
 44 Neide Maria Ah não.
 ((Várias vozes sobrepostas, incompreensível))
 45 Bia/ Edu Em que momento será que essa foto foi tirada?
 46 Tainá Essa aqui foi quando eles pegaram o dinheirinho.
 47 Bia/ Edu Pronto Tainá, tu acha que é quando eles pegaram. E tu Neide Maria?
 48 Neide Maria No momento em que eles pegaram o dinheiro e já tava tudo certo né.
 49 Tainá Depois vocês vão ver.
 50 Bia/ Edu Miriam, o que tu acha? Me ocorreu de repente pensar isso ((Risos))
 51 Miriam Eu acho.
 52 Tainá E quando eles começarem a pagar.
 53 Bia/ Edu Será que eles vão ficar assim?
 54 Tainá Não.
 55 Bia/ Edu Neide Maria, o que que tu acha, quando eles pagarem eles vão ficar assim?
 56 Neide Maria Ah não. Eu acho que não né. Vai ser aí fulano tu já pagou a prestação? Tu viu o que eles me descontaram? Apesar de que a pessoa sempre sabe né que vai ser descontado, mas sempre.
 57 Miriam Viu, foi tu que me incentivou ir lá.
 58 Tainá Não, foi tu.

(Encontro 04 – 23/04/2010)
 Interação 50

Nessa interação o pensamento passou por um processo de reestruturação que foi desencadeado pela intervenção da educadora que questionou as afirmações das participantes provocando-as a formular novas respostas. Desse modo, se entende que a reestruturação é constituída pela ligação com outros conceitos em um processo de constante rearranjo. Portanto, o educador deve procurar exigir dos educandos uma atitude de reflexão constante, pois, assim, estes participam ativamente de uma negociação de sentidos e de uma elaboração coletiva de significados.

É interessante observar que a educadora (50) não tinha planejado previamente a intervenção, que pode ser entendida como um efeito de sua participação na atividade que estava sendo vivenciada. Ela estava tão aberta ao debate, como as participantes, que também observamos mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento do seu pensamento. Portanto, o processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, “um sistema vivo, cuja sustentação é o intercambio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 23).

Na continuação da interação a educadora faz as mesmas perguntas para Lili que não estava na sala naquele momento. Vamos retomar o diálogo especialmente para analisar dois aspectos: a apropriação das perguntas por Tainá e a intervenção final da educadora.

- 59 Bia/ Edu Vamos perguntar para Lili que ela saiu e não pegou a nossa discussão. Sabe o que me ocorreu Lili, essa fotografia foi tirada em que momento, o que que tu acha? Estamos imaginando né, o que que tu acha, essa fotografia foi tirada na hora em que eles foram pegar o empréstimo, na hora em que eles já tão aproveitando o dinheiro ou na hora em que eles foram pagar?
- 60 Lili Eu acho que na hora que eles foram retirar o dinheiro.
- 61 Bia/ Edu E tu acha que, uma outra pergunta que eu fiz para o pessoal, tu acha que na hora que eles vão pagar ou que é descontado se for um crédito consignado tu acha que eles vão tá assim?
- 62 Tainá Sorrindo e felizes?
- 63 Bia/ Edu Será que essa propaganda seria tirada nesse momento?
- 64 Tainá Tu acha que eles iam tá tudo faceiro quando eles iam pagar?
- 65 Lili É.
- 66 Tainá Não, eles vão ri quando vem o desconto que eles já pegaram lá. Eles vão ficar assim?
- (2 segundos)
- 67 Tainá Olha bem.
- 68 Lili Ah, eu acho que não.
- 69 Carol/ Edu Tu achas que não Lili. E tu acha que eles vão ficar como daí?
- 70 Lili Ah, eles vão ficar triste eu acho.
(Risos sobrepostos)
- 71 Bia/ Edu Então essa propaganda diz bem da realidade será?
- 72 Tainá Andam faceiros (incompreensível)
- 73 Miriam Será que é?
- 74 Carol/ Edu Será que é?
- 75 Tainá Eu acho que de quando eles pegaram o dinheiro.
- 76 Bia/ Edu A gente já viu alguma propaganda no depois?
- 77 Tainá Só no antes (risos), depois não.
- 78 Bia/ Edu Será que mostraram alguma propaganda no depois
- 79 Neide Maria Ah é, não mostraram.
- 80 Tainá Só no vamo lá pegar. No vamo lá pegar sim!

(Encontro 04 – 23/04/2010)
Interação 51

Tainá (62, 64, 66, 67) assume a posição ocupada pela educadora, e em certos momentos disputa o turno com ela, e passa a questionar Lili. O tom de voz de Tainá mostrou um encantamento pela transgressão de um limite imposto pelo seu sistema de consciência, que ao ser perturbado por uma nova produção de sentido, ampliou seu potencial atual de leitura crítica do mundo. Quando Tainá repetiu as perguntas da educadora, não realizou uma cópia sem reflexão. Mas, se apropriou das palavras do outro que passaram a ser suas e, assim, passaram também a serem outras, pois não há apropriação direta que não passe pelo processo de transformação e produção de significado pessoal. Como pontua Vigotski (2008 b), quando surge a necessidade de usar uma palavra e uma vez que tenha usado o conceito já pertence ao sujeito.

Podemos refletir com base em Davydov; Zinchenko (1994) e Rogoff (1998) que primeiramente Tainá fez parte de uma atividade conjunta – a discussão - mas, em seguida, ela começou a desempenhar a atividade individualmente apropriada de um novo conteúdo. Esses fenômenos manifestam-se, particularmente na zona de desenvolvimento proximal. Portanto, o importante é fazer nascer, estimular nas interações os processos que, no curso do desenvolvimento, se tornarão intrapessoais. Mas, para criar zonas de desenvolvimento proximal, deve-se interagir, cooperar com os sujeitos, estabelecendo relações múltiplas em um processo de ensino-aprendizagem (FICHTNER, 2009).

Na última parte da interação, a educadora faz as pergunta finais (71, 76, 78) após a discussão ter transcorrido e produzido elementos que possibilitassem às mulheres refletirem sobre as propagandas. O material didático utilizado para mediar a interação se prestou, conforme pontuam Geraldj; Fichtner; Benites (2006) à transformação imaginativa que convidou à negociação e à especulação.

Cabe ainda discutir que Tainá assumiu uma postura mais autônoma quando fez as perguntas a Lili. Essa posição na relação com a colega foi estimulada pela educadora que reforçou a curiosidade e encorajou o grupo a perguntar pelo que parecia óbvio. Estimular a pergunta foi uma ação pedagógica fundamental como meio de exercitar a curiosidade no sentido de ir criando, na prática, o hábito e o gosto de perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Assim, ao estimular a reflexão, também possibilitamos que as pessoas que compartilham do espaço educacional saibam que sua relação é aberta, de diálogo e que suporta a inquietação (FREIRE, 1996). Apropriado de informações que viabilizam a leitura mais crítica do mundo, o sujeito apodera-se de si, engendrando posturas mais autônomas no sentido de

perceber que é possível fazer escolhas em uma situação de tomada de decisões. Sem domínio da informação é ela que se apodera do sujeito regulando as suas ações sem que ele questione sobre as suas opções.

Penso que o caminho analítico da prática educativa desenvolvida nesta pesquisa participante dá mostras de nossa intencionalidade de produzir novas leituras de diferentes representações que possibilitassem às mulheres viverem experiências em sala de aula de modo a enxergar o invisível ou os muitos conteúdos “embutidos” nos materiais de divulgação de crédito e de produtos em geral. Quando o “embutido” tornou-se algo “percebido e destacado” (FREIRE, 1987) esses conteúdos deixaram de ser obstáculos invisíveis e se tornaram elementos constituintes de leituras mais críticas e reflexivas que podem desencadear ações de transformação da realidade.

5.3 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PARA A REINVENÇÃO DE SI COMO “SER MAIS”

Este tópico refere-se à discussão sobre a relação entre a construção do conhecimento pelo sujeito e a autoria de suas próprias escolhas e ações. Dessa forma, serão discutidos elementos que versam sobre a produção do conhecimento como forma de reinvenção de si por meio da atitude reflexiva, de reconhecimento da capacidade de “ser mais” e de desenvolvimento de novas posturas frente às estruturas de poder.

Iniciaremos a análise dessa unidade discutindo possíveis efeitos da intervenção educativa identificados na narrativa das participantes do curso que compareceram ao reencontro. Embora o ensino tenha construído alguns fundamentos comuns para as mulheres e tenha estimulado uma postura mais crítica em relação ao uso do dinheiro e do crédito consignado, é importante reconhecer que elas produziram sentidos singulares para os conceitos desenvolvidos. Tecemos conhecimentos entre nove mulheres, levantamos problemáticas do cotidiano e tramamos soluções viáveis.

A ideia da teia faz lembrar que cada um de nós tece seus saberes, com a individualidade e a subjetividade, mas ao mesmo tempo o individuo não existe por si e nem em si. Como pontuam Brandão; Streck (2006), se nos entendemos como componentes de uma teia, uma trama ou uma rede – imagens que remetem a pontos de conexão - somos seres em relação com outras subjetividades, somos

seres em inter-relação com o passado, presente e futuro. Cada um é um único fio - fonte original e insubstituível de saber – na imensa trama da vida.

A expansão dos horizontes, do alcance dos olhos e da capacidade de reflexão do sujeito acontece através de seu envolvimento ativo com os outros. O conhecimento coletivo é produzido por meio de uma ação que recria possibilidades da pessoa de pensar e reinventar a realidade, produzir e dirigir os usos de seus saberes a respeito de si próprias (BRANDÃO 2006 a). Essa ação da consciência é um contato social do indivíduo consigo mesmo e com o mundo material do qual faz parte. Nesse sentido, penso que as experiências de interação entre os sujeitos vividas em uma intervenção educativa podem motivá-los a querer participar de outras atividades. Podemos tomar como exemplo as interações abaixo que aconteceram no reencontro.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Bia/ Edu | E agora que a gente tá se despedindo, que a gente fez esse reencontro, o que que tu pensou desse reencontro? |
| 02 Neide Maria | Olha, eu do reencontro, eu não sabia certo se era para a continuação das aulas ou se era isso, a finalização. |
| 03 Helena | Eu achei que fosse mais um. Se fosse um pouquinho mais a gente ia aprender mais. |
| 04 Neide Maria | É verdade |
| 05 Carol/ Edu | E se tivesse mais um curso como é que seria? |
| 06 Helena | A gente entrava. |
| 07 Tainá | É bom conversa. |
| 08 Bia/ Edu | Será que, quando tu fala a gente entrava de novo, será que conhecimento, a gente conhecer, quem nem tava falando curiosidade, vontade, será que isso esgota? |
| 09 Neide Maria | Não. |
| 10 Tainá | Eu acho que não, cada vez quer saber mais. |

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 52

Duas questões merecem destaque no primeiro evento: a perspectiva de continuação das aulas (02, 03) e a vontade de “saber mais” (10), sendo essa uma disposição à abertura para o novo e para possibilidades que estão por realizar-se (ZITKOSKI, 2010). Nesse sentido, está subjacente a essas questões a perspectiva da busca do sujeito pelo “ser mais” como impulso para superar sua incompletude percebida na interação social (FREIRE, 1987, 1992). É na relação com o outro que procuramos superação e reinvenção. No diálogo somos capazes de saber que sabemos e também de saber que desconhecemos, sendo este o momento e o

espaço que encontramos para refletir sobre como fazemos a nossa realidade e como podemos transformá-la (SHOR; FREIRE, 1986).

Nesse contexto o apoio externo da presença do educador como outro falante e pensante (PONTECORVO, 2005 a) faz avançar a construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio porque, como apontaria Freire (1996), configura-se como um apoio para que o educando vença suas dificuldades na compreensão do objeto. O sentimento de gratificação pelo êxito da compreensão pode ser entendido como um estímulo para continuar na busca permanente pelo saber e “ser mais”. A seguir veremos a explicação de elementos presentes na interação 52 que foi recém analisada.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Neide Maria | Eu, no meu ver, eu achava que nós devia ter mais uma continuação. Eu acho que nós tinha que ter todos os anos um curso desses aqui. |
| 02 Bia/ Edu | Podemos pensar. |
| 03 Neide Maria | Pra cada vez nós ficar mais por dentro e não esquecer né. O que que vocês acham? |
| 04 Helena | Esquecer, eu pelo menos já não me esqueço mais, porque o que vocês nos ensinaram eu pus em prática. Pus em prática, quer dizer, eu não tô esquecendo. |

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 53

Alguns aspectos são relevantes para nossa análise. A ideia da continuação do curso (01, 03) reafirma a importância do ensino sistematizado para a constituição de uma curiosidade crítica do sujeito (ZITKOSKI, 2010). Nesse sentido vale retomar que a base da estratégia da ação pedagógica realizada no curso propôs a situação existencial, concreta e presente como problema, desafiando as mulheres na construção de soluções no nível da ação. Nossa intencionalidade foi estimular as atitudes metacognitivas criando situações nas quais as participantes do curso vivessem o distanciamento da sua realidade para agir conscientemente sobre ela.

Quando Helena (04) refere a aplicação prática dos conhecimentos na sua realidade imediata, ela nos convida a pensar nos efeitos do aprendizado nos processos de desenvolvimento que não fosse sua participação no contexto do curso poderiam não ocorrer. Desse modo, podemos dizer que, admirando o mundo, os sujeitos são capazes de refletir sobre a realidade objetivada. Nessa perspectiva a reflexão crítica origina-se na interioridade da práxis - a unidade indissolúvel entre ação e reflexão transformadora da realidade (FREIRE, 1987).

Os conteúdos intencionalmente ensinados integram novas redes de conexão conceituais do sujeito possibilitam a problematização da realidade do sujeito

ampliando a sua leitura de mundo. Desse ponto de vista, o aprendizado pode resultar em desenvolvimento cognitivo e movimentar outros processos de pensamento que de outra forma não aconteceriam. Portanto, de acordo com Hedegaard (1996) podemos pensar que o interesse das mulheres em realizar mais cursos na perspectiva de atualização pode ser vista como uma mudança na motivação para aprender, deslocando seus interesses em desenvolver outros conhecimentos que possibilitem novas ações em situações concretas.

Ao revisitarmos as falas de Neide Maria, Helena e Tainá, nas interações que serão analisadas a seguir, procurei identificar relações entre os conteúdos discutidos no curso e o desenvolvimento de novas ações como meio de direcionar o uso dos seus saberes para solucionar suas inquietações. Se retornarmos à primeira unidade analisada iremos reencontrar duas problemáticas cotidianas – “situações-limite” levantadas pelo grupo: saber quanto se gasta especialmente nas compras diárias e não comprar por impulso. Na interação abaixo podemos identificar essas ideias, que são e não são mais as mesmas, isto é, as experiências passadas permaneceram constituindo um meio para a construção do novo. Assim, podemos observar nas falas as mesmas problemáticas, contudo transformadas. E, nesse sentido, podemos visualizar o desenvolvimento acontecendo em um movimento espiral, conforme Vigotski (2008 a, b), passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior, sendo que a cada novo estágio do desenvolvimento os produtos da atividade intelectual das fases anteriores não se perdem, mas são transformados qualitativamente.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Caro/ Edu | E Neide Maria, como foi pra ti? |
| 02 Neide Maria | Olha, eu não consegui fazer o cofrinho. Mas, pra mim tá, tá muito melhor que antes, porque eu acho que, assim, eu não tô gastando assim, pegando o dinheiro e gastando sem saber prá onde que vai né. Tá tudo direitinho né, esse mês eu não comprei o gás porque esse mês ele tava cheio do mês passado. Eu fui fazer o rancho e eu já sabia que aquele dinheiro do gás, os R\$ 36,00 não ia ser gasto né. E eu sei que ele tá guardado né. Então, eu tô conseguindo controlar né. Eu acho que o dinheiro do cofrinho que eu poderia ter botado num cofrinho tá indo, tá indo no pão, eu acho. Uma moedinha que eu ia colocar no cofrinho tá indo no pão de todo o dia. Eu tô gastando menos pão. |
| 03 Helena | Mas em compensação eu acho, assim, que eu to livre de prestação, não tenho prestação nenhuma. Me livrei de prestações que era terminava uma começava outra, começava uma terminava outra, que era um circulo vicioso. |

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 54

Neide Maria (02) refere que sabe para onde vai o dinheiro e Helena (03) que se livrou das prestações, indicando que está controlando o impulso de comprar ao romper com um círculo vicioso, apontando possibilidades de transformação da sua realidade. Por meio da análise crítica de “situações-limite”, Neide Maria e Helena sentiram-se desafiadas a construir “inéditos viáveis”, narrados na forma de sua concretização no reencontro, mostrando a permanente busca do sujeito por “ser mais” (FREIRE, 1987, 1992). No caso de Tainá, conforme podemos observar na próxima interação, não identificamos a aplicação dos saberes coconstruídos no seu dia-a-dia, tal qual é possível observar nas falas de Neide Maria e Helena. Contudo, ela (01) relata que voltou a frequentar um curso de alfabetização, sinalizando que este movimento pode ter sido motivado pelas experiências do nosso curso.

- | | |
|---------------|---|
| 01 Tainá | Eu que comprei um Dvd, não sei acender, nem apagar, nem nada. Tá lá, eles ((familiares que moram com ela)) que mexiam, botavam cd, bota isso, bota aquilo. Eu fico só olhando, daí quando eu quero olhá alguma coisa eu peço pra eles ligá pra mim, que eu não sei mexê. Agora, eu entrei numa outra aulinha pra mim experimentá. Tô lá, batalhando pra escrever, pra aprender a ler, que eu quero aprender a escrever, sei lê e não sei escrevê. |
| 02 Bia/ Edu | Aham. |
| 03 Tainá | Aí to lá, batalhando pra ver se eu consigo sair daquele buraco ali né. Parece um buraco, já fui num monte daqueles e não conseguia. Agora ela disse que (incompreensível), tá vamo vê. Vou tentar mais uma vez/ |
| 04 Carol/ Edu | Quem Tainá? |
| 05 Tainá | A professora que dá aula prá nós ali. |

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 55

Tainá (03) já frequentou outros cursos de alfabetização, mas não conseguiu aprender a ler e escrever. Mais adiante no texto, na interação 64, veremos que ela caracteriza positivamente a experiência do nosso curso, na qual viveu relações de “igualdade” e “amizade”. Esse ponto pode ser entendido como um fator motivacional para ela experimentar uma “outra aulinha”. Além disso, Tainá reafirma, como já foi destacado neste texto, que é a percepção do sujeito como um ser inconcluso, inacabado, incompleto e existencialmente insatisfeito e sua consciência crítica da necessária atuação prática para transformar a realidade social que o condiciona que lhe possibilita transcender a si mesmo por meio de uma abertura para as possibilidades que estão por realizar-se (FREIRE, 1987, 1992, 1996, ZITKOSKI, 2010).

Aproveitaremos a narrativa de Tainá (03), na interação acima, na qual se refere à aprendizagem da leitura e da escrita como uma batalha para sair do buraco para introduzir a discussão sobre a percepção das mulheres sobre os processos de aprendizagem. Os significados das palavras “batalha” e “buraco” fazem pensar justamente na luta do sujeito para superar uma “situação-limite”. Todos os sentidos que quisermos atribuir a estar “no buraco”, no contexto da fala de Tainá, nos remetem a uma situação ruim de onde ela sente-se desafiada, novamente, a sair. Esse movimento de sair do buraco, de iniciar um novo curso de alfabetização, pode ser entendido como uma ação de esperança de alguém que se sente motivado a romper as barreiras de uma “situação-limite”, que está condicionando sua existência (FREIRE, 1987, 1992) e por meio de ação reflexiva procura transpor a “fronteira entre o ser e o ser mais” (ARAÚJO FREIRE, 1992, p. 205).

Revisitaremos algumas interações em diferentes momentos do curso nas quais conversamos sobre a concepção das mulheres sobre o processo de aprendizagem ao longo do processo educativo. Desse modo, pude perceber que tanto o não saber quanto o saber podem causar sofrimento na busca das soluções possíveis para os problemas da vida.

5.3.1 Olhar e não ver, ler e não compreender: percepções sobre o processo de aprender

Iniciaremos nossa discussão sobre “o saber” no enfrentamento de situações em nossas vidas que implicam a tomada de decisão.

- | | |
|-------------|--|
| 01 Bia/ Edu | Retomando um pouquinho o que Neide Maria falou e mesmo o que tu falou Tainá. Vocês não falaram alguma coisa sobre aprender? |
| 02 Tainá | Antes a gente faz a coisa, mas não sabe. |
| 03 Bia/ Edu | Então, a intenção é a gente começar a pensar e aprender/ |
| 04 Helena | Eu não vou nos primeiros impulsos, eu penso muito. Às vezes eu penso, vou levar pra casa. Daí eu penso um pouco se dá, se não dá. Se não dá, não dá. Então, daí esse dá, esse é melhor, esse não é. Sempre penso muito antes e leio muito as coisas e não vou muito nas conversas. |
| 05 Lucia | Eu tenho dificuldade de ler e entender. Porque às vezes tu lê, tu tem que ler e reler. Saber ler é uma coisa e [entender é outra. |
| 06 Helena | [entender é outra. Então, como eu não entendo em seguida o que eles me dizem, não me dá aqui que eu vou levar pra casa e vou ler. Daí de noite eu leio |

As falas (02, 05, 06) evidenciam que as mulheres sabem que desconhecem, contudo, ainda não conhecem o que não sabem para enfrentar as situações que envolvem a tomada de decisões financeiras, no caso, o crédito consignado. Desde o principio das atividades do curso, o grupo sinalizou a necessidade de dominar, no nível da consciência, a operação de conceitos já conhecidos. Nesse sentido, nosso desafio ao longo do percurso dos 13 encontros foi provocar as mulheres nas interações, de modo que se tornasse possível entender o que liam, analisar e discernir informações importantes para a tomada de suas decisões financeiras. Conforme Freire (1983), a capacidade de avaliar uma situação e escolher o caminho a ser trilhado é derivada da consciência da temporalidade obtida quando olhamos para nossas ações no passado sob a luz do presente e nos projetamos no futuro. Portanto, essa foi nossa intencionalidade, ou seja, construir coletivamente conhecimentos em um processo no qual as participantes encontrassem o passado, reconhecendo-se no hoje através dos novos saberes como base para inventar um amanhã de possibilidades.

Em outra interação, no encontro 09, retomamos com o grupo suas expectativas de aprendizagem e é sobre estas falas que nos debruçaremos, visto que elas nos possibilitam entender o olhar das mulheres sobre os processos de aprendizagem na perspectiva de tempo transcorrido desde o início do curso.

- | | |
|----------------|--|
| 01 Tainá | Eu esperava aprender o que eu não sabia. |
| 02 Carol/ Edu | Aprender o que Tainá? |
| 03 Tainá | Aprender como fazer um empréstimo, como organizá direitinho tudo.
Eu não sabia fazer isso. Pra mim foi bom.
(8 segundos) |
| 04 Carol/ Edu | O que tu achas que tá aprendendo Tainá? |
| 05 Tainá | Ah, eu to aprendendo como fazer né. Escapou o que tava meio escuro. |
| 06 Helena | A venda. |
| 07 Tainá | É, caiu a venda do olho. Eu não sabia, eu fiz, mas eu não sabia fazer |
| 08 Carol/ Edu | Aham. |
| 09 Bia/ Edu | Helena o que que tu esperava e como é que tá sendo? Como é que, porque a gente tem mais dois encontros, então há chance talvez da gente trabalhar com algumas coisas que vocês tavam esperando e / |
| 10 Helena | Não, pra mim foi pro consignado, mais ou menos eu tava meio ciente né. Só que aqui eu fiquei sabendo mais sobre. Quer dizer que eu aprendi mais ainda. E tá sendo bom pra mim, uma aprendizagem pra mim ficar mais esperta, mais ativa, mais né, CONSCIENTE DO QUE EU ESTOU FAZENDO. |
| 11 Bia/ Edu | Neide Maria, e pra ti como é que tá sendo? O que tu esperava e como é que tá sendo? |
| 12 Neide Maria | Ah, eu nem esperava nada né professora. Porque eu fui convidada |

- aquele dia, não tive muito tempo de pensar assim será que eu vou, será que eu não vou né. Mas, tudo o que eu aprendi vai ser bom pra mim né. Sobre aquele, aquelas os números aqueles to empréstimo né. Aquilo eu não sabia que é o IOF, então a pessoa tem que pensar um pouco antes de fazer né. E quando a gente vai mesmo pra fazer o empréstimo a gente tem letras ali, tem palavras que são em tamanho muito pequeno que a pessoa, eu principalmente, eu não consigo distinguir o que que é.
- 13 Helena Do contrato né.
- 14 Neide Maria E a gente não vai ta perguntando né “ai, o que que é isso que tá escrito aqui né”, “o que que é isso aqui”, a gente nem enxerga mais direito. Então, agora eu to, vou ficar mais assim, mais viva sobre isso, prestar bem atenção sobre o que, a prestação que a gente que vai pagar quando fizer né.

(Encontro 9 – 10/05/2010)
Interação 57

As falas “escapou o que tava meio escuro” (05) e “caiu a venda do olho (07) associam aprendizagem à visão de um objeto que era desconhecido para o sujeito e se torna consciente. Durante todo o texto a palavra consciência foi utilizada no mesmo sentido de Vigotski (2008 b) para indicar a percepção da atividade da mente, isto é, a consciência de estar consciente. Nesse processo o sujeito transgredir a sua própria capacidade e ao invés de dizer “eu fiz, mas eu não sabia fazer” (07) ele poderá dizer “eu fiz, e eu sabia que sabia fazer”.

No turno 10 uma ideia mais elaborada foi formulada por Helena quando refere que está mais consciente do que está fazendo, referindo-se a uma ação reflexiva. E Neide Maria (12, 14) reafirma a ideia de que a ação de consumo deve ser precedida da reflexão sobre um conhecimento sobre letras e palavras que foi apropriado pelo sujeito. Nesse sentido, podemos perceber na análise dessa interação a presença de elementos metacognitivos nas narrativas destacadas, que sinalizam a compreensão que as mulheres passaram a ter do seu próprio processamento cognitivo.

A análise dessa situação também remete às ideias de Vigotski (2000) quando o autor pontua que a existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. Por exemplo, para as mulheres, o conceito de crédito consignado existia, contudo o seu mecanismo não era um elemento consciente. Quando o funcionamento do crédito consignado tornou-se consciente, esse conceito também se complexificou e as mulheres puderam perceber criticamente seus processos de pensamento.

Na interação que segue iremos discutir o papel do saber e do não saber no funcionamento da consciência do sujeito.

- 01 Carol/ Edu Helena ia comentar alguma coisa.
 02 Helena Eu não compro mais nada aqui na vila por causa da sujeira. Um dia fui comprar um aipim e o gato tava fazendo xixi na caixa do aipim
 03 Tainá Que nojo!
 04 Helena Outra vez eu fui no armazém e eu tenho azar, que sempre eu vejo né
 05 Tainá É um nojo.
 06 Helena Um homem tava sentado, tomando chimarrão em cima do saco de arroz
 07 Tainá Que nojo, ui!
 08 Helena Ai que ódio que me deu!
 09 Bia Mas, tu falou uma coisa se tu não visse, mas será que, acho que justamente/
 10 Tainá Que nojo!
 11 Helena É melhor não ver.
 12 Bia/ Edu Pois é, mas a gente justamente tá conversando sobre tantas coisa aqui aí eu vou colocar uma pergunta e eu gostaria que cada uma pensasse um pouco nessa pergunta. Será que é importante a gente não vê ou será que talvez, muito pelo contrário, talvez vê?
 13 Helena Não, senão/
 14 Bia/ Edu Porque daí escolhe, daí decide se tu quer comprar. É a mesma coisa do se atirar ou não.
 15 Helena Aí eu não compro mais naquele armazém.
 16 Bia/ Edu Ah, mas daí a escolha é tua, vou comprar ou não vou comprar? Eu vou comprar lá e eu sei que é sujo ou eu não vou comprar. Mas a decisão é da gente. E se a gente não sabe?
 17 Carol/ Edu É a mesma coisa quando a gente vai fazer um crédito por exemplo. Se eu não sei a taxa de juros, se ali não me diz o valor da prestação mensal e nem o valor total final que eu vou pagar/
 18 Tainá Não, mas eles/
 19 Helena Não, mas eles dizem/
 20 Carol/ Edu Eu tenho informação suficiente pra escolher?
 21 Tainá Eu acho que eles dizem.
 22 Helena Não, nessa parte não porque sempre a gente lá eles dizem. A gente entra porque quer.
 23 Tainá É.
 24 Helena Eles sempre dizem.
 25 Bia/ Edu Mas será que a gente entende todas as informações que são ditas?
 26 Helena Porque eles fazem as conta na frente da gente. Tudo direitinho. Agora, às vezes a cabeça da gente que não entra
 27 Bia/ Edu Será? Será Helena que a cabeça da gente que não entra ou será que /
 28 Helena Por isso que eu tenho que voltar pra casa com o papelzinho pra mim estudar em casa
 29 Bia/ Edu Eu acho que é importante também colocar deixar um pouco essa pergunta pra cada uma de nós. Será que a gente não entende?
 30 Lili Se faz que não entende.
 31 Lucia Não, às vezes não entende. Eu pra mim.
 32 Bia/ Edu Mas será que a culpa é nossa por não entender ou será que eles esmiúçam com a gente direitinho?
 33 Carol/ Edu E a Dona Lili tava dizendo às vezes a gente se faz que não entende. Fala um pouquinho mais disso pra gente. O que que a

consciência (FICHTNER, 2009). Desse modo, o conhecimento de uma informação pode ser “negado” justamente para evitar um desequilíbrio do sistema da consciência, pois depois que algo se torna conhecido não é possível ao sujeito voltar atrás, o que torna o processo de conhecer, de fato, irreversível.

Se nossos pensamentos estão “emaranhados” com nossas emoções, conforme já discutimos nas seções anteriores do texto, emoção, cognição e ação são componentes integrados de um todo maior que constituem as ações do sujeito em um contexto cultural. Desse modo, nossas ações estão baseada no que se sabe e se sente, sendo que frequentemente são realizadas para evitar que um estado de conhecimento seja perturbado ou para evitar situações que se saiba de previamente que são geradoras de emoção. Retomando nosso exemplo, Helena prefere não ver aquilo que lhe causa nojo bem como Lili prefere não entender aquilo que pode lhe causar algum tipo de desconforto em relação à sua condição financeira. Por fim, a educadora (37) retoma o que foi dito por Lili (30, 34) e questiona a relação entre saber e não saber, usando como metáfora a ideia de que temos uma “luzinha tocando” internamente, sinalizando algo que sabemos. Essa intervenção é um convite para que possamos ouvir os sinais que as emoções provocam no nosso próprio corpo como elemento constituinte da nossa racionalidade.

Durante o reencontro conversamos sobre as compras de Natal e as mulheres manifestaram suas intenções de compra, especialmente para filhos, filhas, netos e netas. Levantamos, então, a possibilidade de comprarmos presentes para nós também. Nesse contexto de discussão, Tainá refere a necessidade de comprar uma geladeira. Vejamos a interação:

- | | |
|---------------|---|
| 01 Bia/ Edu | Então, que compra é essa que eu vou fazer? É uma compra que é pro outro? É uma compra que é pra família? Ou também é uma compra pra mim? Por isso que quando eu trago o sapatinho na janela pra gente também pensar nas compras que a gente faz pra gente |
| 02 Tainá | Porque aquilo ali, a geladeira no caso não vai ser beneficio só pra mim |
| 03 Bia/ Edu | E vai ser uma economia |
| 04 Tainá | É, porque não vai estragar alguma fruta, não vai estragar o leite |
| 05 Bia/ Edu | Sim |
| 06 Tainá | Se eu não tiver deu, como vai estragar daí tenho que jogar fora |
| 07 Bia/ Edu | E aí é prejuízo |
| 08 Carol/ Edu | E pegando esta ideia da Bia, então, a gente também pode ganhar presente da gente mesma. E todas as nossas escolhas podem ser presentes que a gente dá pra gente, as boas escolhas, que nos deixam bem, que nos deixam felizes, que nos deixam tranquilas, seja economizando, ou seja, gastando. Mas, que a gente sempre consiga |

- fazer o exercício, de, é, o que que o corpo da gente fala né quando eu faço uma escolha. Eu fico com essa sensação tranquila, feliz, alegre? Ou fico com algum aperto, com algum desconforto?
- 09 Bia/ Eu A Helena, antes tu falou em dor de cabeça né?
 10 Helena É
 11 Carol/ Edu É, dor de cabeça
 12 Tainá Se eu conseguir trazer a geladeira pra dentro de casa eu vou ficar contente com ela ali.
 13 Carol/ Edu Sim
 14 Tainá Vai ter uma aguinha geladinha.
 15 Carol/ Edu Aham.
 16 Bia/ Edu E o quanto isso vai te trazer Tainá?
 17 Tainá Tranquilidade né.
 18 Helena Vai apertar, vai, mas/
 19 Tainá É uma coisa que eu não vou conseguir escapar.
 20 Bia/ Edu E será que precisa escapar?
 21 Tainá Não, acho que não né.
 22 Bia/ Edu Então, pronto. Não é escapar.
 23 Tainá É entrar em acordo. Tu vai dá tanto, tu vai dá tanto. As duas guria e eu são três no caso. Vamo botá tanto, vamo fazer por tantos meses sei lá.
 24 Helena Não faz muita prestação muita longa.
 25 Tainá É, e daí a gente, eu dá tanto, tu vai dá tanto, fizemo ali ligeirinho tá pronto. Uns mesinho e a geladeira já tá paguinha, já tá tudo tranqüilo.

Reencontro (10/12/2010)

Interação 59

A educadora (01) convida o grupo a pensar sobre as compras, no sentido de problematizar, especialmente, de quem é a demanda quando se trata da aquisição de um bem. No início do reencontro, Tainá manifestou a vontade de comprar uma geladeira porque a sua já não funciona bem. No contexto dessa interação ela (02) refere que a geladeira é para a família e a educadora (03, 07) convida a pensar na compra sob a perspectiva da economia, do investimento e não do gasto. Tainá (04, 06) compartilha desse raciocínio. No turno (08) retomo, então, a ideia de usar o corpo como um sinal que pode orientar uma decisão financeira. Tainá (12, 17), ao imaginar ter comprado a geladeira refere sensações de alegria e tranquilidade. Helena (18) acrescenta um elemento importante à discussão que remete ao impacto da compra no orçamento. Diante disso Tainá (19) justifica sua posição e a educadora (20) problematiza a ideia de “escapar” da compra. Tainá (23) constrói uma argumentação após receber essa objeção, explicando como faria o pagamento da geladeira com a participação das filhas por se tratar de uma compra que beneficiará a família, retomando os elementos construídos nos turnos anteriores (01, 02). Helena (24) novamente chama atenção para os aspectos concretos do sonho

de Tainá, que prefere não considerar o comentário e imaginar-se com a geladeira “paguinha” “ligeirinho” em “um mesinho”.

Podemos pensar que Tainá não considera os comentários de Helena porque eles referem-se a estímulos – impactos da compra no orçamento e formas de pagamento – que podem desencadear emoções más, cuja avaliação resultaria em sentimentos contrários aos de alegria e tranquilidade como resultado previsto do cenário da geladeira em casa. Nesse sentido, o fato de não escutar Helena pode ser entendido como uma estratégia de proteção da consciência de um estado emocional desagradável e manutenção da organização do seu sistema provocado pela agradável imagem da geladeira já paga. Um olhar atento para a interação mostra que após o primeiro comentário de Helena (18), Tainá (19) usa a palavra “escapar” cujo significado remete à ideia de fugir de uma situação perigosa ou mesmo desagradável.

Maturana; Varela (1995) que tomam como referencial teórico a abordagem sistêmica podem auxiliar na compreensão dessa questão. A voz de Helena pode ser entendida como um agente de perturbação do sistema de consciência de Tainá, que isoladamente não provocaria mudanças na sua estrutura, senão estaríamos tratando de uma transferência direta de pensamentos. As mudanças, nesse sentido, são provocadas pelo estado anterior do sistema de consciência de Tainá - em relação ao agente perturbador. Por isso, podemos pensar, a partir desse exemplo, que nas situações de diálogo também ouvimos aquilo que nos interessa, isto é, o que podemos ouvir. Na mesma direção, podemos procurar nesses argumentos elementos que auxiliem a compreensão das situações de interação em sala de aula em que os discursos tornam-se “obscuros” e difíceis de entender ou quando há um bloqueio do raciocínio caracterizando o não-desenvolvimento do pensamento ou quando ocorrem desvios do objeto principal da discussão (PONTECORVO, 2005 b).

Essa perspectiva também fornece um alicerce para pensarmos as intervenções na zona de desenvolvimento proximal nas situações de interação social. A interferência externa provoca transformações quando um modo de pensamento já está presente em estado embrionário no próprio sujeito, em sua estrutura mental prévia. E essa estrutura anterior deve ser capaz de suportar os estados emocionais causados pelos estímulos da interferência, caso contrário estratégias de proteção – negação, desconsideração – serão acionadas impedindo a conexão entre determinados significados que poderiam produzir novos elementos no sistema da consciência, alterando, assim, sua organização.

Ao final dessa discussão, reitero a impossibilidade de pensarmos em uma separação mente e corpo, razão e emoção, sujeito e objeto, “dentro e fora”, o que implica considerar que este objeto de estudo – processos de aprendizagem – deve ser visto sempre contextualizado, isto é, existindo nas interligações entre múltiplos fenômenos (VASCONCELLOS, 2009). Nesse sentido, para compreender a existência humana é necessário considerar a conexão entre as muitas dimensões da nossa vida: corpo, mente, emoções, sentimentos, pensamentos, ações.

5.3.2 Percepções sobre a relação de ensino-aprendizagem: o encontro entre as educadoras e as participantes

No reencontro tivemos a oportunidade de discutir alguns elementos constituintes da relação pedagógica considerados importantes pelas participantes para a construção dos conhecimentos em interação social. Assim, vamos percorrer concepções do processo de ensino-aprendizagem produzidas no ato do encontro na Vila Fátima. Vamos iniciar a discussão com base na perspectiva desenvolvida por Vigotski, através da qual podemos entender esse processo como uma atividade recíproca, cuja constituição lembra os princípios da interação mãe-bebê, na qual o bebê ensina à mãe como ela poderia inserir o seu comportamento no próprio comportamento do bebê. Do outro lado, a mãe ensina literalmente o seu bebê a conhecer e entender o que são os próprios sentimentos dele (FICHTNER, 2009).

Podemos localizar como ponto de derivação dessa ideia a análise do gesto de apontar da criança quando Vigotski (2008 a) discute o processo de internalização como a reconstrução interna de uma operação externa. Inicialmente o gesto de apontar não é mais do que a tentativa da criança pegar alguma coisa. Seu movimento é direcionado ao objeto que está longe do seu alcance. Em um segundo momento a mãe vem ajudar a criança e interpreta seu movimento atribuindo significado de que a criança quer aquele objeto, mas não consegue alcançá-lo. Como resultado a criança alcança o objeto, não de forma direta, mas mediada pelo outro. Por fim, a criança capta numa experiência pessoal o significado que o seu movimento tem para o outro, convertendo-o, assim, em signo para ela. Desse modo, a situação sofre transformações, pois o apontar deixa de ser um gesto direcionado ao objeto e passa a ser dirigido a outra pessoa como forma de estabelecer interações. Portanto, o gesto é uma operação que representa uma atividade externa que é interpretada pelas pessoas que estão em torno da criança e, posteriormente, é

incorporado pela própria criança, a partir das interpretações dos outros. Assim, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal. Nesse sentido, reafirma-se uma ideia já discutida nesta tese na segunda unidade de análise: para aprender é preciso ensinar, sendo que quem ensina tem que ter a capacidade de aprender (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 23).

Podemos entender, conseqüentemente, que o processo de aprendizagem constitui junto com o processo de ensino, um sistema vivo, sustentado pela troca de emoções e afetos em que os envolvidos ensinam e aprendem construindo intenções comuns nas suas interações. Fichtner (2009) sinaliza a importância da mãe suportar continuamente que “o bebê já seja um sujeito tal qual um ‘companheiro’ equivalente nessa interação ao que o bebê objetivamente não é. E, obviamente, através dessa suposição, o bebê torna-se num longo processo do seu desenvolvimento um sujeito e companheiro equivalente” (p. 54). Assim, por meio de um conjunto complexo de ações recíprocas o sistema de ensino-aprendizagem é constituído.

Revisitaremos, agora, uma interação do reencontro que pode exemplificar como a concepção das educadoras e das participantes sobre os processos de ensino-aprendizagem aproximam-se dessas ideias.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Bia/ Edu | Em compensação parece que eu ouvi num dos nossos encontros que tu dá aula de / |
| 02 Tainá | Artesanato. |
| 03 Bia/ Edu | Ah, então a Tainá trouxe a questão que em alguns momentos a gente é aluna e em alguns momentos a gente é professora. |
| 04 Carol/ Edu | Boa. |
| 05 Tainá | Exato. |
| 06 Bia/ Edu | Em que momento que tu é professora Helena? |
| 07 Helena | Não sei, eu sou meia tímida né. |
| 08 Bia/ Edu | Neide Maria, em que momento tu é professora? |
| 09 Neide Maria | Em que momento eu sou professora? Ah, quando eu tô cuidando dos meus neto. |
| 10 Bia/ Edu | Aham. |
| 11 Helena | Eu até professora eu fui, porque meu filho foi bem educado. |
| 12 Bia/ Edu | Sim. |
| 13 Carol/ Edu | Mas, em que outros momentos da vida de vocês, vocês sentem que tem um saber que vocês tão compartilhando com alguém, tem alguma ação de vocês que tá possibilitando que alguém aprenda a fazer uma coisa diferente? |
| 14 Helena | Com as coisas que tão muito erradas. |
| 15 Carol/ Edu | Será que só com as coisa que tão erradas? |
| 16 Bia/ Edu | Eu tive a oportunidade de ter uma experiência que a Helena foi professora. Mas eu quero ver se ela consegue pensar alguma coisa na comunidade, a Neide Maria na comunidade, a Tainá também, alguma coisa que vocês participaram. Eu tô falando professora, mas não é como a professora de escola, da lousa. Que experiências aqui na comunidade em que vocês foram professoras nesse sentido... |

- 17 Neide Maria Nós temos o grupo das irmãs. Elas são irmãs da congregação Coração de Jesus. Então, esse grupo a gente foi num almoço que nós fizemo dia oito, que nós chegamo cansada de lá, chegamos duas horas da manhã e no outro dia nós tinha que tá cedo ali pra fazer o almoço, era pra 30 pessoas. Mas daí, na verdade era 30 mesmo que nós tava lá na cozinha cozinhando e dava 30. Então, não era só eu, era eu e mais três. Eu que organizei.
- 18 Bia/ Edu Sim, naquele momento tu foi o que a Carol tá liderando, tu estava liderando. E a Helena, conseguiu achar?
- 19 Helena Ah, eu não sei se é, mas eu acho que eu sou professora quando a gente tá em grupo é no momento que eu falo, porque eu acho o que eu penso. Se aceitam ou não aceitam eu não sei, mas pelo menos eu expus aquilo ali. E às vezes no grupo ninguém fala nada, daí eu pego e falo. Não sei se eu tô ensinando, não sei se tô me expondo.
- 20 Bia/ Edu Tu tá se expondo Helena, com o teu saber tu tá se expondo. E o que eu ia falar era exatamente isso. Eu te vi num encontro em que tava falando sobre reciclagem de lixo e tu colocou a tua posição sobre a questão da reciclagem. Então, era um saber de uma experiência tua que tu tava falando pro grupo, que tu tava compartilhando.
- 21 Helena Sim.
- 22 Bia/ Edu Nesse momento tu saiu do lugar de aluna e foi pra professora. Eu acho que na vida é isso, a gente troca de lugares e a gente tem esse saber.

(Reencontro 10/12/2010)
Interação 60

As educadoras (03, 06, 08) convidam o grupo a pensar em que momento cada uma das mulheres ocupa o lugar de quem ensina em uma relação. Inicialmente parece difícil para as participantes imaginarem-se nessa posição. Procurei (13) estimular o processo de pensamento, mas foi a partir da intervenção de Bia (16), cuja fala foi constituída por elementos mais concretos - experiência de Helena e situação na comunidade – e pelo princípio de negociação do sentido da palavra professora, que Neide Maria (17) refere uma situação em que sentiu ter ocupado um lugar de saber. Bia (18) toma o turno relacionando o lugar ocupado por Neide Maria ao meu, como uma líder frente ao grupo. Helena (19) compôs relações entre a sua postura no grupo de idosos e a ação de educadora. Bia (20, 22) associa a fala de Helena a uma situação concreta e específica observada no grupo. Desse modo, a educadora produziu junto com as mulheres a compreensão da questão levantada no início da interação (03) a partir da análise de situações concretas de suas vidas. E, assim, o raciocínio pode desenvolver-se através de perguntas e exemplos usados como meios mediacionais, estratégias fundamentadas na tônica da negociação, da recriação de significado.

Na sequência da interação manteve-se o fio condutor do raciocínio e foi possível focar a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem na experiência do curso e da pesquisa.

- 23 Carol/ Edu No curso, no nosso curso vocês acham que eu aprendi com vocês?
 24 Tainá Eu acho que sim.
 25 Carol/ Edu O que será que eu aprendi?
 26 Tainá Tu aprendeu com nós e nós aprendemo com você.
 27 Carol/ Edu O que tu acha que eu aprendi com vocês?
 28 Tainá Com a nossa convivência aqui.
 29 Helena Tu aprendeu quem somos nós, como a gente é, como a gente agi.
 30 Tainá Eu acho que sim.
 31 Helena Que tu não sabia o jeito da gente né. Aí tu aprendeu.
 32 Carol/ Edu Eu aprendi muito com vocês sobre usar dinheiro, sobre como vocês usam o dinheiro. Por exemplo, quantas vezes eu me pego na minha vida falando me atirar. Eu não usava essa expressão.
 33 Tainá Tu aprendeu aqui.
 34 Bia/ Edu Eu também uso.
 ((Risos sobrepostos))
 35 Carol/ Edu Se arriscá, se atirá, se jogá. A Helena falava se jogá, a Tainá se atirá, eu não usava essa expressão e, hoje, ela é uma expressão importante pra mim porque ela me faz pensar muita coisa.
 36 Tainá A gente fala aqui, não tem muita sabedoria né, mas a gente aprende na convivência.
 37 Bia/ Edu A gente tem sabedoria.
 38 Tainá A gente aprende.
 39 Bia/ Edu A gente tem sabedoria Tainá. Eu acho que a gente poder dizer que a gente tem uma sabedoria. A gente, quando tu fala a gente não tem muita sabedoria, tu quer dizer o quê?
 40 Tainá Que eu não tenho cultura.
 41 Bia/ Edu Mas a cultura a gente ouve no radinho, cultura a gente aprende fazendo um feijão.
 42 Tainá É, a gente fala o que a gente sente. O que a gente faz é a realidade da coisa.
 43 Bia/ Edu É isso, é isso.

(Reencontro 10/12/2010)
 Interação 61

Tainá (26, 28) explicita sua compreensão de aprendizagem como um processo de coconstrução que se dá na convivência. Helena (29) tem uma percepção muito pertinente do que eu, como pesquisadora e educadora, aprendi sobre aquelas mulheres, ou seja, sobre a constituição de suas identidades (“quem somos”), sobre suas realidades existenciais (“como a gente é”) e sobre a intencionalidade de suas ações no mundo (“como a gente agi”). As educadoras (32, 34, 35) também manifestam que aprenderam na convivência com o grupo. Tainá (36), então, parece reagir à ideia de que as educadoras aprenderam com o grupo, não se reconhecendo no lugar de saber e colocando-se na posição de aprender.

Nesse momento da interação, uma disputa parece ter sido travada entre a educadora Bia (37) e Tainá (38). Mostrando-se aberta ao diálogo e reconhecendo o outro na relação, a educadora (39) pergunta à Tainá o sentido de “não ter sabedoria” e usa a resposta dela (40) como argumento para sustentar seu posicionamento (41), que procura conferir um lugar de saber e de valor para estas mulheres.

Um aspecto dessa interação parece-me fundamental para uma reflexão sobre o processo de aprendizagem: nossas concepções (26, 28, 32, 33, 34, 35) sobre um sistema alicerçado em ações recíprocas vivenciadas em interações sociais nas quais os sujeitos agem em colaboração. Tudo o que foi dito sobre o que aprendemos na convivência – o jeito das mulheres (31), as expressões do universo vocabular do grupo (35) - passou por um processo de interpretação, de atribuição de significação no processo de apropriação de algo novo.

Então, se as origens das funções mentais superiores estão nas interações sociais, e se nestas os sujeitos agem em colaboração, podemos refletir com base em Gerald; Fichtner; Benites (2006) que para a constituição de um processo de ensino-aprendizagem é necessário que se configurem interações entre sujeitos equivalentes, o que implica uma relação entre pares sem domínio de um sobre o outro, já que ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo. As relações entre os sujeitos são entrecruzadas por emoções e afetos, sendo que o ambiente educativo deve incluir instrumentos e signos, como meios mediacionais na formulação colaborativa de novos conceitos.

Na sequência da interação, o mesmo conteúdo teorizado acima poderá ser percebido na discussão sobre a relação que foi estabelecida entre educadoras e participantes ao longo do curso.

- | | |
|---------------|---|
| 44 Carol/ Edu | Eu acredito que aqui a gente construiu saberes novos, mas a gente também partilhou saberes que a gente já tinha para construir coisas novas. |
| 45 Tainá | Sim. |
| 46 Carol/ Edu | Então, toda e qualquer coisa que eu for fazer na minha vida sobre educação e dinheiro, crédito consignado, esses saberes que a gente construiu aqui juntas eles vão tá comigo. Eles vão estar me acompanhando em outras coisas que forem sendo feitas. Isso amplia esse momento que a gente teve de 13 encontros né. Esses 13 encontros sim, tiveram começo, meio e fim e aconteceram em 2010. Mas, o que isso tudo pode provocar nas nossas vidas, na vida de cada uma de nós, isso vai tá sendo ampliado. |
| 47 Tainá | Eu gostei muito do jeito que vocês ensinaram prá nós e a gente deu um pouquinho do nosso saber pra vocês. |
| 48 Helena | É, a gente até falou pra Dra. Patrícia ah, como a gente gostou aqui de vocês. Não sei se ela falou pra vocês. |

- 49 Bia/ Edu Será que quando a gente tá num grupo e a gente se sente à vontade, quando a gente se sente de poder falar Helena, de poder se colocar /
- 50 Tainá É bom, é bom. Logo no começo que nós começemo eu tava meio sabe, meio não querendo perguntar, meio não querendo falar, mas depois com o passar do tempo /
- 51 Helena Mas é que elas também/
- 52 Tainá Fui me soltando /
- 53 Helena Deram espaço pra gente participar.
- 54 Carol/ Edu Vamo falar um pouquinho mais sobre isso Helena.
- 55 Helena Deixaram a gente mais à vontade, mais junto assim com vocês entende? Não mantiveram distância.
- 56 Tainá Era uma igualdade, sabe?
- 57 Helena Por isso foi muito importante pra nós.
- 58 Carol/ Edu Quais, em que situações, que ações minhas e da Beatriz mostravam essa proximidade?
- 59 Helena Em todos os sentidos. Nós não sentimos vocês distantes nunca, sempre senti vocês junto né, sem deixar a gente assim intimidada com alguma coisa que a gente falou. Não, vocês sempre deixaram a gente à vontade.
- 60 Bia/ Edu Mas será, eu tava pensando também, isso partiu da gente, mas será que não foi algo que o grupo foi fazendo.
- 61 Helena E a palestra de vocês, o curso foi bom porque a gente se sentiu bem, fez bem pra gente em todos os sentidos.
- 62 Bia/ Edu Então, será Neide Maria, que agora ficou mais quietinha, tô te cutucando /
- 63 Helena Tanto é que a gente não faltava né.
- 64 Bia/ Edu Então, será que quando a gente vê que tem uma coisa que é bom pra gente e a gente consegue aproveitar, que a gente consegue trazer pra nossa vida.
- 65 Tainá É interessante né.
- 66 Bia/ Edu Será que não é isso que faz com que a gente também fique mais aberta e possa ouvir melhor e possa participar melhor?
- 67 Neide Maria É né, eu acho que sim.
- 68 Tainá Eu acho que todo o lugar que fizer como vocês fizeram a gente vai se sentir amiga e vai se abrindo. Se eu chegar aqui e vier um negócio meio xarope eu já não venho.
- 69 Carol/ Edu Aham.
- 70 Tainá Não venho.
- 71 Bia/ Edu Então, também me ocorreu pensar que alguma coisa xarope, como é que é isso, esse xarope, dá um exemplo...
- 72 Tainá É chegar assim e começar a falar alguma coisa sabe /
- 73 Helena Distante.

(Reencontro 10/12/2010)

Interação 62

Nos turnos 44 e 46, tocada pela sensibilidade das mulheres, que de forma muito competente mostraram sua compreensão sobre meu trabalho de pesquisa, afirmei minha concepção sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Juntas aprendemos coisas diferentes relacionadas as nossas singulares intencionalidades que afetaram nosso processo de desenvolvimento. Minha voz sobre os conhecimentos gerados por este estudo está constituída pela voz dessas mulheres reconhecidas como coautoras dos conhecimentos produzidos no curso.

Penso que este reconhecimento foi apropriado pelo grupo e estimulou a pronúncia de algumas falas, como a de Tainá (47) retomando a ideia da relação recíproca e colaborativa. Bia (49) convida o grupo a pensar sobre a interação vivida no curso e, antes que concluísse seu pensamento, Tainá retoma os turnos 50 e 52 manifestando que a pronúncia da palavra foi conquistada em um processo no qual ela foi “se soltando”.

Para Helena (53, 55), as educadoras deram espaço no grupo para a participação das pessoas que, dessa forma, se sentiram “mais à vontade e mais junto”. Tainá (56) complementa a ideia com a palavra “igualdade” que remete à equivalência. Helena (59), como porta voz do grupo, falando na primeira pessoa do plural, reforça a ideia de que não sentiram as educadoras distantes e associa a proximidade ao fato de não termos deixado as pessoas intimidadas com aquilo que foi dito por elas. A educadora Bia (60) desloca a ideia da construção da relação pedagógica como uma ação das educadoras para a interação dos sujeitos, afirmando a perspectiva da construção coletiva e recíproca do ambiente do curso.

Helena toma o turno (61) e expressa uma ideia que tem grande importância para esta tese: “o curso foi bom porque a gente se sentiu bem”. A percepção de Helena reforça a importância de ações pedagógicas que provoquem o sujeito a criar imagens mentais nas quais encontram alternativas de “ser mais”, mobilizando emoções positivas que o estimulem a viver na concretude da vida a experiência mental. Nesse sentido, Bia (64, 66) convida o grupo a pensar sobre o fato de que a aplicação de um conhecimento na vida faz com que as pessoas se abram às possibilidades de ouvir e participar melhor. Tainá conclui (68) afirmando a importância de sentir-se “amiga” e ir “se abrindo” no ambiente educacional. Essas experiências se contrapõem a um “negócio xarope”, isto é, relações nas quais as pessoas estão distantes (71), em que um sujeito tenta transpor um saber para o outro (70), em que não há possibilidade de comunhão, de viver o amor e amizade que une os equivalentes.

O sentido de amizade produzido por Tainá para qualificar a relação pedagógica nos convida a pensar que é o sentimento de aceitação mútua que une os amigos, que possibilita a abertura do sujeito para o novo. Uma relação de amizade está fundada no diálogo amoroso e no encontro respeitoso, no qual escutamos a palavra do outro, dizemos e escutamos as nossas próprias palavras. Um amigo, uma amiga, um professor, uma professora, um colega, um colega ocupam lugares diferentes em nossas relações, contudo, apesar das diferenças,

todos podem ocupar a posição de interlocutores de nossos pensamentos. Ao falar para o outro também nos escutamos, organizamos o nosso pensar e, principalmente, podemos “nos abrir” para o que “vem de fora”. É do lugar do interlocutor que não intimida que Tainá falava quando referiu o “sentir-se amiga”.

Essa interação convida revisitar Freire para pensar o que é uma relação dialógica. Ao longo da sua obra ele sinaliza que o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens e mulheres, sendo que o amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. O amor, emoção fundamental que faz a plena realização do ser humano, nas palavras de Maturana; Varela (1995) que, falando do ponto de vista biológico, se aproximam das palavras de Paulo Freire, sinalizam que “a esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor, [isto é] a aceitação do outro ao nosso lado na convivência” (p. 263).

Somente quando aceitamos o outro ao nosso lado estamos juntos (55, 59) em igualdade (56) e criamos espaço para a participação (53). A participação acontece na convivência, na reciprocidade e na colaboração. Do ponto de vista da prática pedagógica procuramos criar esses espaços no curso especialmente por meio da pergunta, visto sua potencialidade de abrir brechas para a produção de sentidos singulares para o conhecimento. Essa prática cuja intencionalidade é afastar-se da imposição das respostas que intimidam também estimula a curiosidade do sujeito, o desenvolvimento de seu raciocínio e a formulação de suas próprias respostas com base na coletividade. Pois, como pontuam Freire; Faundez (1988, p. 54) “somente através de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrario: estabelecer respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir”.

Nas interações analisadas nessa seção do texto podemos observar um bonito exemplo de valorização do saber do sujeito que ocupa o lugar de aprender, que em uma relação de reciprocidade com o outro, na experiência do encontro, vive o ato de criação de um novo conhecimento. Assim, a pergunta de um interlocutor exigente promove o encontro dos envolvidos no diálogo em torno do conhecimento que está sendo produzido. Juntos, mediados pela pergunta, somos conduzidos a refletir sobre nossos processos de pensamento. Então, nesse encontro não há transferência de conhecimento, mas sim aproximação dinâmica na direção do que está sendo

conhecido (SHOR; FREIRE, 1986). A reflexão é difícil, implica estar aberto a um encontro consigo mesmo, por isso, é sobretudo exigente. Assim, é preciso que os educandos sintam alegria nesse processo de modo que os estimule a essa entrega (FREIRE, 1992) que conduzirá o sujeito a ter consciência de seus atos e pensamentos.

Na abordagem teórica desta tese entendemos que é a apropriação do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. Desse modo, a linguagem não apenas transmite o conhecimento, mas constitui a realidade dotada de sentido para o sujeito e o dispõe a sentir, a pensar e a agir de um modo particular em um contexto cultural. Nessa direção ganha destaque a concepção da cultura como uma instância de negociação de significados e prescrição de regras para orientar a ação do sujeito. Desse modo, os espaços educativos deveriam ser um dos principais campos sociais para a realização dessa função, nos quais se espera dos participantes um papel ativo nesse processo de invenção e reinvenção cultural e não de espectadores que desempenham papéis prescritos. Nesse sentido a linguagem é um ponto de preocupação prática quando tratarmos das ações educativas. Assim, assume uma importância no campo da educação pensarmos sobre a condução do ensino e a linguagem na qual ele é executado.

Então, como pesquisadora e educadora com base nesta problematização, me ocorre perguntar: como estamos negociando os significados dos conceitos nas práticas pedagógicas? Que mundo é veiculado na linguagem da educação que praticamos? Estimulamos a prática da pergunta? Usamos em nossas falas como educadores e educadoras expressões de incerteza – como, por exemplo: poderia, é possível, como seria se? Formulamos asserções de oposição ao que é dito pelo outro, pedidos de explicação para que possamos compreender seu raciocínio e possibilitar que ele escute a si mesmo? Nossos discursos apresentam um mundo imutável, inexorável ou possível de negociação e transformação em “inéditos viáveis”? Apenas informamos ou negociamos possibilidades? Temos postura curiosa e aberta que provoca os educandos a assumirem o ato de conhecer?

Levantei essas perguntas para pensarmos que a linguagem da educação é também a linguagem da criação de cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento. Nesse sentido, pontua Freire (1992) mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. Falas como essas que foram analisadas nessa unidade devem mobilizar nossa esperança em práticas pedagógicas que podem

produzir conhecimentos que afetem o desenvolvimento cognitivo das pessoas no sentido de potencializar a criação de uma cultura de respeito ao saber do “outro como outro legítimo na relação” (MATURANA E VARELA, 1995), reconfigurando as posições ocupadas pelos sujeito na relações com estruturas de poder. Abordaremos, agora, esta última questão levantada nos encaminhando para o final da análise da história do nosso curso.

5.3.3 Novas posturas frente a estruturas de poder: “agora eu vou sentar na mesa do gerente”

Ao longo do nosso desenvolvimento as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas e interpsicológicas. Assim, se é através da relação interpessoal que nos apropriamos das formas de comportamento culturalmente estabelecidas, podemos dizer que nos constituímos na linguagem por esta ser o principal sistema simbólico que medeia as relações sociais.

Nesse sentido, Wertsch; Smolka (1994) levantam uma questão de grande relevância para a nossa reflexão. Pontuam os autores:

Em vez de nos contentarmos com uma análise de quanto o funcionamento intramental está enraizado no funcionamento intermental, precisamos continuar a formular perguntas sobre o porquê de o funcionamento intramental ser organizado da forma como é, e a chave para isso é compreender como o funcionamento intermental é configurado pelos ambientes culturais, históricos e institucionais em que ocorre (p. 146).

Seguindo a direção desse raciocínio é preciso considerar o aspecto das relações de poder, na concepção de Freire que se engendram nos espaços educacionais. A linguagem tanto pode se relacionar com a reprodução e manutenção da posição social relativa ao grupo sociocultural ao qual pertencem os sujeitos quanto promover o desenvolvimento cognitivo de sujeitos que passam a reconhecer-se como seres ativos na construção de seus saberes (FREIRE; MACEDO, 1990 a, b).

Nessa direção as práticas discursivas situadas nos ambientes educacionais deveriam configurar funcionamentos intermentais eficazes no sentido de produzir resultados intramentais abertos, curiosos, insatisfeitos, capazes de perguntar, de duvidar e de criticar. Desse modo, acredito ser possível construir condições de aprendizagem que propiciem aos educandos ocuparem posições de sujeito da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, FREIRE; MACEDO, 1990b).

Revisitaremos, agora, três momentos do curso nos quais podemos identificar reinvenções na percepção das mulheres e de suas relações com estruturas de poder, neste caso, a autoridade é representada pela figura do gerente do banco. Uma hipótese explicativa para essas transformações é a própria linguagem do curso, que incentivou através das experiências na relação com educadoras - que procuraram desempenhar uma função de interlocutoras exigentes -, a prática de perguntar como meio de apropriar-se de informações para sustentar a tomada de decisões financeiras.

Para o sujeito perguntar é preciso que ele mesmo tenha consciência do conceito que deseja saber, sendo essa uma atitude metacognitiva considerada uma conquista do próprio sujeito em interação social. Ao longo do curso utilizamos diferentes estratégias para inspirar a autorreflexão, algumas delas foram comentadas nas seções anteriores do texto. Abaixo vamos acompanhar uma situação do encontro 07 na qual podemos observar que a discussão sobre o uso de uma tabela como recurso educacional provocou atitudes reflexivas nas participantes.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Bia/ Edu | Na realidade a Carol trouxe essa tabela não é exatamente pra, o que que, porque vocês imaginam que ela trouxe essa tabela? |
| 02 Helena | Pra gente aprender. |
| 03 Tainá | É aprender. |
| 04 Bia/Edu | Alguém tem mais uma ideia? |
| 05 Tainá | Daí a gente olha e vê como é que a gente vai fazer, quem não sabe que nem eu que não sei. |
| 06 Valentina | Vai lá fazer o empréstimo, quem pode. |
| 07 Helena | Mas de um banco pro outro muda muito. |
| 08 Neide Maria | Ah é. |
| 09 Helena | Mas daqui é da Caixa, agora a gente não sabe como é outro banco. De repente outro banco oferece melhores condições do que a Caixa. |
| 10 Neide Maria | Mas, agora, quando tu for lá fazer o teu empréstimo aí tu chega lá e tu já sabe né. Daí tu chega e vai perguntar né. |
| 11 Bia/ Edu | Neide Maria, muito bem. |
| 12 Neide Maria | Daí tu pergunta: mas quanto que vai ser a prestação final? |
| 13 Helena | [A prestação eles dizem, eles não dizem o final. |
| 14 Bia/ Edu | [[Olha que interessante. |
| 15 Neide Maria | [[Daí tu já chega lá e já pergunta. Quanto que eu tô pagando? Quanto que é isso? Quanto que é aquilo? Que eu não sabia de nada disso. |
| 16 Helena | Porque eles dizem o valor da prestação que a gente vai pagar, mas o final eles não falam. |
| 17 Neide Maria | É, não, não dizem. |
| 18 Bia/ Edu | A Neide Maria disse algo muito interessante a gente vai chegar lá e vai ficar perguntando. |
| 19 Neide Maria | Claro, isso mesmo. |
| 20 Bia/ Edu | Interessante Neide Maria. |
| 21 Neide Maria | É, a gente vai chegar lá e vai perguntar. |
| 22 Tainá | Neide Maria tá espertinha. |

23 Carol/ Edu E a gente vai perguntar por quê?
24 Neide Maria Porque a gente aprendeu agora o que que é a prestação prevista, o que fica embutido que a gente nem sabia, o que é o IOF e esse aqui né. Esse dinheiro aqui que fica né.

(Encontro 07 – 03/05/2010)
Interação 63

No contexto de discussão sobre as respostas a um exercício que havia sido sugerido para ser feito em casa, retomamos a tabela de proposta de crédito consignado da Caixa Federal. Nesse contexto Bia (01, 04) perguntou ao grupo sobre a intencionalidade do recurso didático. É interessante observar que no primeiro turno a educadora é tentada a dar uma resposta antes de fazer a pergunta. Mas, percebeu seu pensamento e conseguiu “corrigir” sua ação direcionando uma pergunta para o grupo. Essa é uma forma de oportunizar atitudes reflexivas por parte dos sujeitos envolvidos na atividade, pois os coloca em contato direto com os seus processos de pensamento. A intervenção da educadora também pode ser entendida como um meio de auxiliar as mulheres a fazerem conexões entre a sua compreensão cotidiana e o conhecimento sistematizado. Tainá (05) responde sobre a utilidade da tabela, evidenciando o conhecimento que possui sobre sua cognição quando pontua que sabe que não sabe. Helena (07, 09) desenvolve um raciocínio de comparações que podem ser feitas entre diferentes propostas de crédito para identificar o melhor negócio financeiro. E Neide Maria (10, 12) acrescenta à discussão a ideia de perguntar a partir do conhecimento já apropriado. Helena (13) disputa o turno com Neide Maria (14) e avança no raciocínio apontando que as instituições financeiras fornecem informações parciais enquanto Neide Maria retoma uma série de perguntas construídas nas atividades anteriores conjuntamente realizadas. Helena (16) toma o turno e insiste na falta de informação do valor pago ao final do empréstimo. Esta percepção de Helena é muito relevante visto que evidencia sua consciência sobre a seleção de uma informação considerada importante para a tomada de decisão em relação ao crédito consignado. Abordamos este aspecto na interação 45, descrita na segunda unidade de análise, quando discutimos o uso da informação do valor total em dinheiro pago ao empréstimo como um recurso para superar a ação impulsiva de contrato de crédito e refletir sobre a possibilidade de planejar-se financeiramente. Bia (18, 20) reforça positivamente a atitude de perguntar e Tainá (22) em tom de brincadeira, sabiamente, descreve o estado de Neide Maria como “espertinha”. Questiono (23), então, a intenção de perguntar e

Neide Maria (24) evidencia os conhecimentos construídos que fundamentam suas perguntas para a tomada de decisão.

A próxima interação que aconteceu no encontro 11 é marcada por elementos que caracterizam a percepção das mulheres sobre a relação de saber-poder que se estabelece em uma situação de contrato de crédito consignado.

- | | |
|----------------|---|
| 01 Tainá | Fui lá e fiz, [precisava de dinheiro |
| 02 Neide Maria | [Como a gente é burra e não presta atenção nas coisas |
| 03 Tainá | Bah, eu aprendi muita coisa |
| 04 Carol/ Edu | Será que a gente é burra e não presta atenção nas coisas ou será que as coisas não são ditas de forma que a gente entenda? |
| 05 Lili | É isso mesmo |
| 06 Tainá | É |
| 07 Helena | Não, burra a gente não é. É que no momento a gente fica nervosa, fica nervosa porque eles sabem mais do que a gente e fica com medo de se atrapalhar com eles, daí já não se entende mais |
| 08 Neide Maria | E as pessoa são muito esperta né (incompreensível)
(Várias vozes sobrepostas) |
| 09 Miriam | É a gente que tá precisando no caso. A gente que tá precisando, eles nem se preocupam muito né |

(Encontro 11 – 17/05/2010)
Interação 64

Iniciamos a análise pela fala de Tainá (01) que explicita uma ação impulsiva. Neide Maria (02) assume a posição de não saber, desqualificando-se ao denominar-se como “burra”. Essa narrativa é problematizada por mim (04) e a oposição faz avançar o raciocínio coletivo através da asserção de Helena (07) que relaciona estados emocionais – nervosismo e medo - à posição de não saber que é complementada por Neide Maria (08) e Miriam (09).

Eventos como esses reforçam a importância de garantirmos espaço para a participação ativa dos sujeitos em colaboração marcada pela negociação social e pela transferência de controle da situação para os participantes do diálogo (DANIELS, 2003). Desse modo a narrativa (01) “a gente é burra e não sabe das coisas” foi desconstruída pelo próprio grupo, que produziu sobre ela uma nova leitura, descobrindo outros elementos que em articulação produzem esta concepção. Quando esses elementos são destacados da situação que os gerou uma nova percepção emerge da reinterpretação dos fatos, ampliando a rede de conexões conceituais das mulheres.

Ao longo do curso procuramos desafiar as participantes, em diferentes momentos, a irem se percebendo, como diria Freire (1996), na e pela própria prática,

sujeitos capazes de saber. Na última interação que será analisada a seguir podemos refletir sobre o fato de que quando o sujeito se reconhecer como autor dos seus atos e processos de pensamento, ele apropria-se de si e se implica na construção de novas realidades possíveis e viáveis.

- | | |
|---------------|--|
| 01 Carol/ Edu | Tem uma coisa que a Beatriz diz, às vezes nas nossas conversas, que eu acho que serve pra gente aqui também. Ela diz que a gente tem que aprender a se fazer mais perguntas na vida. Pode ser que o curso tenha ajudado a aprender a fazer perguntas. É poder chegar lá pra quem tá oferecendo o crédito e pedir pra ele me explicar. Eu quero saber, qual vai ser o valor total final que eu to pagando? Quanto mais eu vou pagar se eu faço em seis vezes ou em 12 meses. Nós somos consumidores e temos direito à informação. |
| 02 Helena | Às vezes a gente não vai perguntar por vergonha. Agora não. Agora eu até vou sentar na mesa do, do/ |
| 03 Tainá | Do gerente. |
| 04 Helena | Do gerente. |
| 05 Carol/ Edu | Sim. |
| 06 Helena | Amanhã eu volto. |

(Reencontro – 10/12/2010)
Interação 65

A partir de uma fala (01) de incentivo à atitude de perguntar, Helena (02) percorre o caminho da vergonha à mesa do gerente. Ao pronunciar suas palavras, Helena autorizou-se a sentar à mesa do gerente, ocupando outro lugar na relação de poder. Transformou a antiga configuração na qual ocupava a posição de não saber e de “ser menos” quando se visualizou ao lado da figura de autoridade. Quando ela diz “amanhã eu volto” (06) refere-se à capacidade de pensar e refletir antes de fazer uma escolha como alternativa ao conhecido padrão de funcionamento impulsivo.

Helena sonhou em “ser mais”. Transformou assim sua realidade em um “inérito viável”, visto que essa não se reduz ao conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência importa constatar (FREIRE, 1996). Parafrazeando o autor: “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvidos” (p. 35). Nessa direção podemos dizer que perceber e questionar a realidade é transcendê-la, ainda que a consciência do sujeito não seja a única instância toda poderosa que inventa a sua realidade social (FREIRE, MACEDO, 1990 a).

Helena, ao vencer a vergonha e sentar à mesa do gerente produziu novos significados de si mesma. Apropriada desses significados empodera-se para projetar-se no futuro. Assim, estamos concluindo nosso trabalho. A cena final do último ato da nossa história foi analisada. Sobre este desfecho restrinjo-me a afirmar que se trata de um final de possibilidades a serem reconstruídas e reinventadas no devir de cada personagem como autoras de sua própria história.

6 NA EXPERIÊNCIA DO ENCONTRO, O FUTURO POR REALIZAR-SE: ideias para continuar a história

Contei uma versão possível da história das aprendizagens de nove mulheres que participaram do curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Uma história sempre pode inspirar outras. E é com este intuito que a tese foi desenvolvida. Nessa seção de considerações finais proponho uma retomada de alguns pontos relevantes da nossa experiência que possam ser apropriados por outros autores, como fonte de inspiração para a escrita de novas histórias com outros personagens. Quando começamos nossa história as mulheres possuíam seus conceitos iniciais e operavam com categorias de conteúdos e organizações conceituais que sofreram transformações provocadas por conexões produzidas no ato do encontro.

Reforço a perspectiva de que as intervenções educativas financeiras, destinadas a sujeitos adultos e idosos de classes populares, possibilitem a participação daqueles que não se apropriaram da leitura e da escrita ou possuem poucos anos de escolarização. Portanto, defendo neste trabalho com base na experiência do curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado, constituído na sua maior parte por atividades de interação verbal, a perspectiva de que as práticas de educação financeira em contextos populares sejam baseadas na oralidade e no diálogo, sem que isso signifique prescindir do registro escrito. Contudo, sublinho que é o diálogo sobre a escrita que pode potencializar a reflexão.

Conforme Freire e Nogueira (1989), a narrativa desafia as pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado, e estas devolvem à sua maneira uma posição diante daquilo que é dito em uma interação. Nesse sentido, as interações verbais em situações de construção coletiva de significados mediante processos de negociações interpessoais tem uma grande potencialidade de gerar conexões conceituais possibilitando a ampliação da leitura de mundo dos sujeitos. Quando narramos algo trocamos olhares e gestos na comunicação por meio dos quais, também, problematizamos a realidade, complexificamos nossos entendimentos, refletimos coletivamente, sempre além do que faríamos sozinhos. E, muitas vezes, são esses elementos afetivos que expressam a compreensão de um sujeito.

Estamos condicionados, porém não determinados, pelo contexto histórico e sociocultural em que vivemos. É a historicidade da vida que deixa em aberto as possibilidades inéditas do futuro. Nossa história nunca está acabada e é essa

circunstância que nos desafia a enfrentar as “situações-limite”. Na busca pela superação, pontua Araújo Freire (1992), os sujeitos podem percebê-las como obstáculos que não podem transpor, que não querem transpor ou, ainda, como algo que sabem que existe e que desejam superar, transformando a realidade que os condiciona.

No contexto educativo produzido nesta tese, procuramos provocar a constituição dos processos de compreensão e de transformação da realidade em um movimento que partiu do concreto e, mediado pelo conceito, retornou ao concreto. Nesse sentido, que criamos um espaço de descontextualização como pontua Moura (1999, p. 110), ou seja, “um lugar de experienciar o mundo estando fora dele, onde o concreto tornou-se abstrato, o imediato tornou-se distante” e a realidade foi estudada para além da percepção que inicialmente se tinha dela. Tomando emprestadas as palavras de Freire (1987), podemos dizer que o mundo pronunciado se voltou problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciar.

Nessa direção, cabe retomar alguns aspectos que caracterizam diferenças entre as participantes que foram identificadas nas interações. Uma “parceria” que chama atenção é a de Tainá e Helena. Elas representam os dois pontos extremos do grupo no que se refere à escolaridade. Tainá possui apenas um ano de escolarização e é uma pessoa muito questionadora. Helena possui oito anos de escolarização, o maior dentre as participantes da intervenção educativa, e exerce uma liderança no contexto do grupo de idosos refletida no nosso curso. Podemos observar que nas interações analisadas Helena apresenta um raciocínio mais complexo que as demais colegas. Nesse ponto, destaco que podemos observar em algumas situações, como por exemplo, nas interações 02, 05 e 12, as duas participantes negociando sentidos no desenvolvimento de conceitos. Quando Helena faz uma análise mais descontextualizada de alguma situação Tainá refere uma experiência pessoal como forma de produzir sentido para a colocação da colega e, assim, analisar sua realidade. Helena, por sua vez, faz uso das experiências concretas de Tainá para significar as situações que estavam sendo discutidas e produzir generalização. Esse movimento descontextualização – contextualização, análise-síntese, abstração-generalização foi realizado de forma espontânea na busca de compreender situações de uso do dinheiro.

Também, podemos observar que as participantes tiveram aprendizagens diferentes de acordo com as circunstâncias de vida que constituíram os

investimentos particulares de sentido que elas fizeram na apropriação de diferentes objetos de conhecimento do curso. Aqui vale retomar a perspectiva da psicologia histórico-cultural ao compreender que o desenvolvimento do ser humano é visto como resultado de uma síntese dialética entre filogênese, ontogênese e sociogênese que determinam as possibilidades do sujeito significar de modo singular suas experiências em uma dimensão microgenética. Para estimular nossa reflexão destaque, como exemplo, as aprendizagens consideradas por mim como as mais significativas para Lili, Lucia e Neide Maria: guardar dinheiro, compreender o conceito de crédito consignado e compreender as taxas de juros no mecanismo do crédito.

Começaremos por Lili que, especialmente, nas interações 27, 28 e 29 mostrou-se muito sensibilizada com a possibilidade de guardar dinheiro. Um elemento que não pode ser esquecido é que ela é a participante superendividada do grupo e que produz uma narrativa de si como “muito gastadeira” conforme já foi mencionado na tese. Lili sofre muito com esta “situação-limite” do endividamento e, portanto, para ela este tema tinha um significado importante no contexto da sua existência. Guardar dinheiro é um grande desafio para Lili e por isso a experiência de economizar vivida durante o curso pode ter apontado para ela novas possibilidades de lidar com o dinheiro.

Lucia também foi protagonista de uma seção de análise dos resultados da pesquisa. Trata-se do desenvolvimento do conceito de crédito consignado discutido nas interações 36, 37, 38. A participante apresentou uma dúvida recorrente sobre o funcionamento do crédito. Desde a entrevista inicial, antes de iniciarmos o curso, ela mostrava curiosidade em compreender o crédito consignado visto que não pode solicitar um empréstimo por receber como benefício o Amparo Social. É possível que as dúvidas de Lucia e a vontade de compreender seu pedido de empréstimo negado tenham sido fatores motivacionais para o seu envolvimento na compreensão desse objeto.

Por fim, destaque que a compreensão das taxas de juros representou um salto qualitativo importante no desenvolvimento do pensamento de Neide Maria sobre o mecanismo do crédito consignado. A construção desse conhecimento constituiu pensamentos mais reflexivos observados, por exemplo, nas interações 40, 41, 44, 57, 63. Em várias situações analisadas Neide Maria mencionava que o “por cento” e as taxas cobradas para efetuar as transações bancárias eram conceitos que ela desconhecia. Outros dois aspectos que também evidenciam o envolvimento da

participante com o objeto a ser conhecido: primeiro deles foi o fato de que apenas ela e Helena realizaram um exercício que consistia em analisar uma tabela de simulação de crédito; o segundo fator a ser considerado é a escolha da frase: “tirar o crédito conforme a gente ganha é saber lidar com o empréstimo consignado” para fazer uma reflexão para a produção da cartilha no encontro 12. Estas foram situações que nos possibilitam perceber momentos em que a participante demonstra a aprendizagem como significativa para ela.

Sobre as demais participantes também cabe tecer alguns comentários. Valentina esteve presente em apenas de cinco encontros o que dificultou sua participação e apropriação de conhecimentos. Ela não tem nenhuma escolarização e não sabe ler, mas não entendo que esta tenha sido uma condição que tenha inviabilizado sua participação, mas sim o pouco envolvimento com as situações de aprendizagem. Ela tem características que destoavam do grupo: era a única mulher casada, sua renda é proveniente de faxinas porque ainda não é aposentada. Ocorre-me pensar, ao lembrar-me de Valentina, que o que a motivou a iniciar o curso foi uma vontade de pertencer ao grupo e de ocupar um lugar naquela configuração. Miriam, de um modo semelhante ao de Valentina, também não manifestava motivação para aprender novos conceitos sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Ela parecia fazer uso daquele espaço como um lugar de pronúncia de suas histórias e de seu discurso religioso. Já no nosso primeiro encontro, no momento da entrevista, ela fez uso do tempo para contar momentos difíceis sua história de vida, dificultando que eu interferisse na condução do roteiro de perguntas. Vale lembrar que ficamos presas no posto naquela ocasião. Além disso, ela verbalizou um conteúdo importante no último encontro: aceitou participar do curso para me ajudar.

Cabe ainda destacar que Helena, Lucia, Neide Maria e Tainá são senhoras participativas na vida da comunidade. Helena, Lucia e Neide Maria realizam diferentes atividades do Centro de Extensão Universitária da PUCRS, dentre elas integram o Programa de Assistência ao Paciente acamado realizando visitas domiciliares junto com a equipe de profissionais. Além disso, Neide Maria e Helena também fazem parte da diretoria da Associação dos idosos da comunidade. E Tainá ministra oficinas de artesanato em uma escola da vila. A participação nestas atividades podem ter motivado o envolvimento dessas mulheres com o nosso curso.

A partir dessa pesquisa participante, particular e historicamente situada, é possível tecer algumas ideias sobre educação financeira a partir da nossa

experiência. O leitor não deve esperar encontrar um passo a passo de “como fazer” educação financeira para classes populares, mas destaco alguns princípios que podem orientar a formulação de ações neste campo:

1. Conhecer a realidade das pessoas que participam da intervenção educativa, pois as experiências dos educandos devem ser o elemento central da prática pedagógica, tendo como ponto de partida os problemas referentes às suas experiências financeiras. Para tanto é preciso realizar uma ação pedagógica investigativa que permita a observação das problemáticas econômicas do grupo por meio de estratégias, tais como: identificação das principais práticas de consumo do grupo, classificação e registro de rendas e despesas, realização de um orçamento mensal.
2. Identificar os conceitos espontâneos dos sujeitos sobre o uso do dinheiro e práticas de consumo e procurar sistematizá-los, contextualizando-os e descontextualizando-os, de modo a possibilitar aos sujeitos/grupo reconhecerem as suas próprias concepções acerca dessas questões. Ou seja, os conceitos devem ser abordados de modo que possibilitem o afastamento do sujeito para conscientemente percebê-los e (re) significá-los. Assim, as pessoas podem construir conhecimentos mais complexos e abrangentes sobre sua realidade existencial e sobre as possibilidades de realização de planejamento financeiro.
3. Utilizar recursos próximos da realidade dos sujeitos e construir recursos mediacionais com o grupo – registros, desenhos, tabelas, perguntas, metáforas - que possibilitem o sujeito “ganhar distância” para observar a sua realidade, perceber seus pensamentos acerca das práticas de consumo e relacionar conhecimentos sistematizados e os dados da experiência particular.
4. Criar situações hipotéticas como elementos desencadeadores de reflexões sobre as práticas de consumo, tais como simulações de contratos de empréstimos e exercícios de imaginação que fomentem a construção de formas mais complexas de pensamento ampliando a perspectiva do sujeito tornar compreensível para si uma experiência.
5. Ler e analisar materiais que circulam na sociedade tais como tabelas de simulação de produtos financeiros voltados aos empréstimos e

propagandas em geral, procurando relacioná-los às vivências concretas dos sujeitos.

6. Observar o desenvolvimento e a pertinência das discussões, procurando criar contextos de aprendizagem nos quais a reflexão seja mediada pela presença da oposição nas discussões e pela utilização das palavras dos interlocutores. O material da oposição não sendo externo, mas produzido no grupo, com as palavras dos sujeitos envolvidos no diálogo, pode gerar menos resistência e desencadear novos modos de pensar uma determinada situação de consumo.
7. Estar atento aos conceitos, palavras e sentimentos que são mobilizados pelas atividades pedagógicas tendo em vista que estes podem afetar as condições que tornam cognitivamente produtiva uma discussão interferindo no seu desenvolvimento e pertinência.

A partir da voz das participantes desta pesquisa gostaria, ainda de levantar algumas questões que podem ser consideradas no planejamento de intervenções educativas financeiras. A primeira delas refere-se à importância das propostas de educação financeira investirem na criação de contextos de aprendizagem em que as pessoas reflitam sobre as suas relações com o dinheiro. Usamos o dinheiro para trocá-lo por alguma coisa. Contudo, quando compramos algo não estamos simplesmente fazendo uma troca, pois fazer uma escolha de consumo envolve uma série de informações de ordem cognitiva, afetiva e financeira o que torna a decisão financeira singular. Assim, é fundamental fazer do discurso sobre respeito aos valores dos sujeitos no contexto das intervenções educativas uma prática.

Outro aspecto importante de uma proposta educativa financeira é a reflexão sobre a facilidade de consumo por meio da problematização do uso de cartões de crédito ou outras práticas de consumo comuns nos contextos em que a intervenção estiver sendo realizada, como a “caderneta do armazém” e as compras dos “homens dos carrinhos”, exemplos encontrados na Vila Fátima. Quando o sujeito compreende suas experiências, abre-se uma possibilidade para a construção de soluções para suas problemáticas. Nesse sentido, destaco a importância do educador estar atento às particularidades do contexto cultural no qual está inserido. Associado à questão do consumo impulsivo é importante discutir sobre a pesquisa pelas melhores

oportunidades de negócio. A perspectiva de pesquisar direciona o pensamento das pessoas para uma ação futura e intencionalmente planejada.

Outro ponto que destaque é a importância de intervenções que incentivem o sujeito a economizar dinheiro no cotidiano. Mesmo em um contexto de baixos rendimentos mensais, essa possibilidade foi ventilada pelas mulheres. A ideia de economia foi construída na trama da necessidade e do desejo. Desse modo, guardar dinheiro é uma ação possível de planejamento financeiro, tanto na perspectiva de preparar-se para um “gasto extra”, seja esse uma necessidade ou um desejo, e mesmo como intencionalidade de se chegar até o fim do mês com dinheiro.

Especificamente sobre a abordagem do crédito consignado, vale destacar a importância da compreensão das taxas cobradas pelas instituições financeiras no contexto do mecanismo do crédito. O entendimento do regulamento desta modalidade de empréstimo causou perturbações nas estruturas iniciais de pensamento das mulheres, configurando a produção de novos conhecimentos. Desse modo, a pesquisa reafirma que a capacidade de operar com os símbolos abstratos amplia as possibilidades da constituição de novos modos de pensar sobre essa modalidade de empréstimo. Assim, torna-se possível avaliar a proposta de um produto financeiro com base em conceitos mais estáveis, especialmente, se o sujeito associar esta função ao reconhecimento de suas possibilidades financeiras e prioridades de consumo. Além disso, as participantes evidenciaram que a compreensão das taxas dos empréstimos favorece a problematização das estratégias de *marketing* e das informações dos produtos financeiros.

Nesse sentido, tendo em vista a pressão para consumir que sofre o sujeito na sociedade contemporânea é de grande relevância promover atividades que suscitem a compreensão das relações de poder que fundamentam a sociedade de consumo e os interesses econômicos. Nessa perspectiva, analisar e questionar os dispositivos de produção de subjetividades constitui uma importante ação educacional que pode estimular que os sujeitos percebam a forma como a sociedade passa a criar expectativas sociais dentro de uma lógica de significação.

Assim, a partir da leitura e análise de propagandas, podemos problematizar as concepções de sucesso e felicidade veiculadas pelos padrões de consumo como ideais sociais e estimular a ampliação do campo de visão do mundo do sujeito envolvido. Ler criticamente as estratégias de sedução da publicidade pode ser um meio de desencadear ações de consumo mais conscientes, menos impulsivas e

mais autônomas no sentido de favorecer que ele perceba que é possível fazer escolhas em uma situação de tomada de decisão.

Uma das ações realizadas no curso que teve a intencionalidade de veicular os conceitos construídos com o vocabulário das mulheres e levantar perguntas que suscitassem a produção de sentidos particulares para as decisões financeiras foi a elaboração da cartilha do curso. Este material foi produzido com a finalidade de legitimar o conhecimento das participantes do curso e de constituir um registro das principais ideias discutidas no curso. O material foi organizado a partir de falas das mulheres e de algumas perguntas formuladas pelas educadoras. Nesse sentido, através do relato desta ação, defendo como Williams (2007), que as práticas de educação financeira deveriam garantir espaço para que os sujeitos possam ter direito de existir sem que tenham que seguir modelos de práticas reguladoras.

Portanto, de uma forma geral, proponho que uma educação financeira voltada para o consumidor tenha como objetivo principal o empoderamento dos sujeitos por meio da apropriação de informações que lhes possibilitem negociar sentidos para o planejamento financeiro, problematizar as estratégias de *marketing* e a qualidade das informações disponíveis dos produtos financeiros na sociedade contemporânea além de conhecer seus direitos como consumidor. Com base em Giroux (1990), sinalizo que as ações educativas devem estar vinculadas à meta de produzir meios para que os sujeitos se apropriem “criticamente das formas de conhecimento existentes fora de sua experiência imediata e para imaginar versões de um mundo que ‘ainda não é’ – a fim de serem capazes de alterar as bases sobre as quais a vida é vivida” (p. 21). Apropriado de informações, de conceitos e de significados negociados coletivamente, o sujeito apodera-se de si, engendrando posturas mais reflexivas.

Foi possível perceber algumas operações mentais das participantes que relacionaram imagem e conceito, desencadeando processos mais complexos de pensamento. Desse modo, essas experiências podem fornecer pistas para a construção de ações didáticas não apenas das propostas educativas financeiras, mas no âmbito da educação de adultos em geral.

Em diferentes momentos da intervenção as mulheres imaginaram diversas situações – criadas ou rememoradas - nas quais se encontravam consumindo em um supermercado, comprando dos “homens do carrinho”, viajando com moedas guardadas, reproduzindo diálogo entre personagens de um *folder* de crédito consignado, dentre outras. É relevante destacar que, muitas vezes, o relato de

imaginação foi espontâneo, não estimulado pelas educadoras. Então, pontuo que a importância da imaginação está na sua função de ampliação da perspectiva do sujeito tornar compreensível para si uma experiência. E, desse modo construir um sistema de referência para avaliação de outras situações semelhantes. Portanto, ações pedagógicas que suscitem imaginação de experiências cotidianas de consumo podem ser recursos pedagógicos produzidos no âmbito da educação financeira, especialmente se suscitarem possibilidade da construção de “inéditos viáveis”.

Considero de grande importância abordar a realidade por um ângulo do “ser mais”. Não se trata de negar os problemas dos sujeitos, mas quero pontuar que devemos ter alguns cuidados para não tomar a realidade unicamente pela perspectiva do “ser menos”. O olhar que se constrói pela negativa é, profundamente, contrário ao princípio da valorização dos recursos internos do sujeito de construir novas e viáveis interpretações do mundo (ROTHES, 2006). Os problemas devem ser discutidos em termos que favoreçam que os sujeitos percebam conscientemente seus processos de pensamento e os utilizem como instrumento do seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, parte-se dos problemas e dos saberes dos educandos sobre eles, mas não se permanece apenas nessa perspectiva de discussão. É preciso ir além deles, estimulando as pessoas a imaginarem situações nas quais mobilizem emoções positivas na projeção de um futuro possível que supere o presente.

Em algumas situações de negociação de sentidos, podemos identificar a referência a objetos concretos como recursos mediacionais no contexto de interpretação de uma explicação sistematizada. Podemos retomar, como exemplo, a interação 35, explicitada na segunda unidade de análise, em que eu apresentei o esquema inicial do mecanismo do crédito consignado e Tainá descreveu a linha pontilhada da representação gráfica da aposentadoria com a palavra “quebrada”. Desse modo, a representação gráfica e a menção a objetos concretos, quando produzidos na dimensão dos procedimentos explicativos, podem ser importantes instrumentos da metacognição visto que são meios de provocar a consciência de um conceito, possibilitando que o sujeito atinja novos níveis de desenvolvimento cognitivo. Portanto, estes recursos são elementos constitutivos de modos de pensamentos mais complexos visto que possibilitam manter uma conexão entre conhecimentos sistematizados e os dados da experiência.

Nessa direção destaco que as metáforas foram outro elemento produzido no contexto do curso pelas participantes e pelas educadoras com a intencionalidade de negociar sentidos nas interações. Essas podem ser consideradas meios de manifestação da subjetividade original do indivíduo que as cria e de movimentação nas conexões de uma rede conceitual. Estamos diante de uma questão que nos convida a refletir sobre as palavras usadas em uma discussão visto a potencialidade que elas têm de desencadear novos processos de pensamento em razão das inúmeras relações de sentidos que carregam. Assim, é importante estar atentos à relação entre conteúdos e processos de conhecimento tendo em vista que a introdução de novos elementos em uma interação pode provocar tanto a ampliação da rede conceitual de um sujeito como a sua estagnação, bem como produzir tanto o desenvolvimento como o não-desenvolvimento do pensar coletivo (PONTECORVO, 2005 b).

Assim, sublinho, como Pontecorvo (2005 b), que a presença da oposição bem como a solicitação de justificativas para o que se diz no contexto de uma discussão é um aspecto que possibilita que os sujeitos exercitem a sustentação de um argumento. Desse modo, a oposição é um elemento que desempenha importante papel nos processos de co-construção do pensamento e nas atitudes metacognitivas. Configurando-se, assim, como uma ferramenta para a percepção da própria instabilidade conceitual que pode desencadear pensamentos mais complexos. Logo, o ambiente educacional deve favorecer as práticas de explicitação de oposição para o desenvolvimento de opiniões argumentadas que fazem avançar o raciocínio coletivo. Nesse sentido, os educadores devem se posicionar como interlocutores exigentes, estimulando a prática da pergunta como meio de favorecer atitudes reflexivas.

Um aspecto suscitado pela tese é o incentivo à pergunta como uma linguagem da educação que convida à reflexão e à criação de uma cultura de respeito ao saber do outro. Parece-me essencial o vazio deixado pelo educador que retorna a pergunta ao educando como meio de provocar a produção de sentidos e a consciência dos seus atos de pensamento. Aqui sublinho o cuidado que devemos ter para não confundir a negação de uma resposta com a indiferença que apaga o outro na relação. Não responder e devolver uma pergunta devem ser duas ações constituintes de uma estratégia didática fundamentada na crença de que o educando é capaz de produzir as suas “verdades” e transgredir os seus próprios limites.

Vale lembrar a ideia de que a educação é uma dimensão da cultura e, desse modo, o educador deve reconhecer a dimensão cultural do seu fazer (FREIRE, MACEDO, 1990 a). Desse modo, entendo que precisamos investir na criação de contextos educativos fundados na perspectiva da negociação de sentidos que, realizada em um espaço de amorosidade, autoriza a oposição e o dissenso em respeito à nossa condição de sujeitos que vivem com a diferença.

Para as mulheres que participaram deste estudo a relação pedagógica propicia a aprendizagem quando fundada no diálogo e no respeito às diferenças existentes entre os interlocutores, de modo que cria espaços para a participação que acontece na convivência, na reciprocidade e na colaboração. Nessa direção um aspecto que ganha destaque no contexto desta pesquisa foi a interação entre a pesquisadora e a colega interlocutora na produção dos materiais empíricos. Do mesmo modo que aconteceu na relação das educadoras com as mulheres, passamos a negociar sentidos em nossas conversas. Também construímos conhecimentos novos em uma relação entre equivalentes com base na reciprocidade.

Vale nesse momento uma breve reflexão sobre o autoconhecimento e as aprendizagens da pesquisadora no processo de pesquisar e de educar. A consciência das limitações e das possibilidades da minha prática foi ampliada com o envolvimento na pesquisa. Do encontro com as participantes do curso realizado em diferentes situações - nos encontros do grupo de idosos, na sala dos encontros, nas caminhadas pela vila – fui percebendo a complexidade que envolvia o fenômeno que eu estava investigando e, aos poucos, fui abandonando pelo caminho soluções simplistas do ponto de partida. Ao conhecer, mesmo que parcialmente seus modos de vida, suas bases de raciocínio e seus sentimentos em relação ao consumo, ao uso do crédito consignado e à organização de um orçamento de despesas, fui procurando me colocar no lugar daquelas mulheres e desse movimento muitas ideias passaram a me desacomodar, especialmente, quando passei a ver o mundo a partir do olhar que julgo ser do outro.

Portanto, penso que o pesquisador precisa assumir uma postura de relativizar a sua leitura sobre o contexto da pesquisa. Os seus modos de ver são particulares e definidos pela sua constituição de sujeito, pela sua visão de mundo, da qual também deriva seu posicionamento teórico, científico e político. Assim, reafirmo a concepção de Vasconcellos (2009) acerca da validação das experiências subjetivas, do

abandono da verdade e da criação de espaços de consensos em que se exercite o respeito às diferentes interpretações.

Na experiência dessa pesquisa, em diversos momentos, fui desacomodada da base dos meus valores e convidada a pensar a posição de cada uma das mulheres. É um desafio envolver-se na relação e respeitar as escolhas do outro quando elas se afastam do nosso referencial de valores. Quando ocorre o encontro dos mundos do educador e dos educandos, é preciso um exercício de atenção constante sobre si mesmo, para superar a tentação de apagar a diferença nas relações pedagógicas.

Esta pesquisa por ser participante procurou colocar em circulação diferentes saberes sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Assim, por meio deste estudo, está sendo possível dar visibilidade aos saberes e à existência deste grupo. A beleza da pesquisa participante é que ela provoca o conhecer transformando e envolvendo seus beneficiários na produção de conhecimento (GABARRÓN; LANDA, 2006). Desse modo, pontua Brandão (2006), a investigação e a educação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social.

Por fim, penso que a experiência de escrita da tese é um exercício de fazer aparecer para o leitor e para o próprio autor o seu olhar sobre o fenômeno que está sendo estudado. No ato da escrita senti-me convocada a refletir sobre o meu processo de construção de conhecimento como pesquisadora. Minha leitura sobre as transformações dos meus saberes parte das mesmas bases explicativas que fundamentaram a compreensão dos processos de aprendizagem das participantes do curso. Por isso destaco a interlocução como meio de possibilitar que o pesquisador se escute, mas, também, é fundamental que ele se mantenha aberto ao pensamento do outro com quem dialoga. Este é um aspecto de extrema relevância nos contextos de pesquisa e de educação.

Precisamos nos colocar abertos e flexíveis para trocar de posição na dança da vida, para fazer do encontro a arte de estar lado a lado. Na reciprocidade das relações podemos embalar os nossos sonhos, aprender o tempo da escuta e da fala na interação, exercitar a prática da pergunta quando quisermos saber do outro, aprender a ter cautela nas interpretações sobre o não dito. Em uma relação de equivalentes o outro sempre existe e nós olhamos para ele colocando o seu saber em um lugar de valor. É esse olhar - que confere valor - que nos constitui como seres desejantes de “ser mais”.

REFERÊNCIAS

ASSESSORIA PROCON ACRE, 2010. ENDC *Acre realiza 2º Curso virtual para jovens consumidores*. Disponível em: <http://portalamazonia.globo.com/pscript/noticias/noticias.php?idN=109830>. Acesso em: 30 set. 2010.

ARAGÃO, Murilo. *O Tempo (MG): As diversas classes médias*. IPEA, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 07 out.2008.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. P. 205-245.

ARRIETA, Diana. *MasterCard promove la educación financiera*. Disponível em: http://www.larepublica.com.co/archivos/EMPRESAS/2010-08-31/mastercard-promueve-la-educacion-financiera_109278.php. Acesso em: 30 set. 2010.

AUN, Julieta Gontijo. *Apresentação*. In: VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento Sistemico: O novo paradigma da ciência*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2009. P. 7-10.

BATESON, Gregory. El modelo. In: BATESON, Gregory; BATESON, Mary Catherine. *El temor de los Angeles*. 2ª ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994. P. 48-60.

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade do consumo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Os consumidores na sociedade líquido-moderna. In: _____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990 a. P. XV-XXVII.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. P. 21-54.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. P. 7-20.

BRASIL. Instrução Normativa INSS/PRES nº 28, de 16 de maio de 2008. Estabelece critérios e procedimentos operacionais relativos à consignação de descontos para pagamento de empréstimos e cartões de crédito, contraídos nos benefícios da Previdência Social. Brasília. *Diário Oficial da União*, 19 maio. 2008.

BRASIL. LEI nº 8.078, de 11 de Setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Brasília. *Diário Oficial da União*, 12/09/1990.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Dispõe das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília. Conselho Nacional de Saúde, 1997.

CAMARANO, Ana Amélia. Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. In: FREITAS, Elizabete Viana et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

CARPENA, Heloísa; CAVALLAZZI, Rosangela Lunardelli. Superendividamento: proposta para um estudo empírico e perspectiva de regulação. In: MARQUES, Claudia Lima; CAVALLAZZI, Rosangela Lunardelli (orgs). *Direitos do consumidor endividado: superendividamento e crédito*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006. p. 310-344.

CASTILHOS, Rodrigo Bisognin. *Subindo o morro: consumo, posição social e distinção entre famílias de classes populares*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CENTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA VILA FÁTIMA. *Relatório de atividades*. Porto Alegre, 2009. 15 f. (Texto digitado).

CEZAR, Fernanda Moreira. O consumidor superendividado: por uma tutela jurídica à luz do direito civil-constitucional. *Revista de Direito do Consumidor*, a. 16, n.63, p. 131-164, jul./set. 2007.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. P. 17-36.

COMERLATO, Denise Maria. Escrita, Representações Gráficas e Cognição. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 2, p. 143-161, jul./dez. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE PREVIDÊNCIA SOCIAL (CNPS). *Resolução nº 1.305*, de 10 de março de 2009. Disponível em: <http://www.previdenciasocial.gov.br/conteudoDinamico.php?id=489>. Acesso: em 29 set. 2010.

COSTA, Geraldo de Farias Martins. Superendividamento: solidariedade e boa-fé. In: MARQUES, Cláudia Lima; CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli (orgs). *Direitos do consumidor endividado: superendividamento e crédito*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006. P. 230-254.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVYDOV, V.V; ZINCHENKO, V.P. As contribuições de Vygostky para o desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, Harry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus: 1994. P. 151-167.

DOLL, Johannes. Elderly Consumer Weakness in 'Withholding Credit'. In: NIEMI, Johanna; RAMSAY, Iain; WHITFORD, William C. (Orgs.). *Consumer credit, debt and bankruptcy. Comparative and International Perspectives*. Oxford and Portland: Hart Publishing, 2009. P. 289-306.

DOLL, Johannes; BUAES, Caroline Stumpf. A inserção mercadológica de novos consumidores: os velhos entram em cena. *Anais IV ENEC - Encontro Nacional de Estudos do Consumo: Novos Rumos da Sociedade de Consumo?* Rio de Janeiro, 2008. CD-ROM.

DOLLE, Jean-Marie. *Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUALIBI, Julia; BORSATO, Cíntia. *Ela empurra o crescimento*. Revista Veja, 02 de abril de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/020408>. Acesso em: 18 de abr. 2008.

ENEF, 2010. Informações da página da Estratégia Nacional de Educação Financeira. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/>. Acesso em: 07 out. 2010.

FEATHERSTONE, Mike. *A Cultura do consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FICHTNER, Bernd. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 107 f. (Texto digitado)

FISCHER, Nilton. Educando o pesquisador: relações entre objeto e objetivo. *Estudos Leopoldenses*, v.3, n.5, p. 7-18, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos investigativos*

III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 117-140.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Anped, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986. 96p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Repensando a alfabetização: um diálogo. In: _____. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990 a. P. 29-43

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. O analfabetismo da alfabetização nos Estados Unidos. In: _____. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990 b. P. 69-87.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 68 p.

FREITAS, Ana Paula. *Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*. Campinas, 2001. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRIEDLANDER, David et al. A nova classe média do Brasil. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI10070-15228-1,00A+NOVA+CLASSE+MEDIA+DO+BRASIL.html>. Acesso em: 23 set. 2010.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad HERNANDEZ. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. P. 93-121.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 171-199.

GENERALITAT DE CATALUNYA, 2010. *Informações da página da Generalitat de Catalunya*. Disponível em: <http://www.gencat.cat/generalitat/cas/guia/index.htm>. Acesso em: 03 out. 2010.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. *Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. 200 p.

GIORGI, Jerónimo. *Los profesores de Secundaria, alfabetizados en finanzas*. Disponível em: <http://www.abc.es/20100808/comunidad-catalunya/profesores-secundaria-alfabetizados-finanzas-20100808.html>. Acesso em: 30 set. 2010.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. P. 1-27.

GIROUX, Henry, A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 85 - 103.

GLOBO, 2010. *Serviço gratuito educa crianças e jovens a lidar com o dinheiro*. Disponível em: <http://pe360graus.globo.com/noticias/economia/financas-pessoais/2010/08/09/NWS,518448,10,193,NOTICIAS,766-SERVICO-GRATUITO-EDUCA-CRIANCAS-JOVENS-LIDAR-DINHEIRO.aspx>. Acesso em: 30 set. 2010

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Psicologia Comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005. 240p.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. P. 245-258.

GUATTARRI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica, Cartografias do desejo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HADDAD, Sérgio; PIERO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, maio/ago, p. 108-130, 2000.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para instrução. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 342-362

IBGE. *Censo Demográfico, 2000*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 05 out. 2008.

IBGE. *Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008 – 2009*. Despesas, rendimentos e condições de vida. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009/POfpublicacao.pdf. Acesso: 16 mar. 2011.

INSS, 2008. *Informações da página do Ministério da Previdência Social*, Disponível em: www.previdencia.gov.br. Acesso em: 10 jan.2008.

INSS, 2009. *Informações da página do Ministério da Previdência Social*, Disponível em: <http://www.mpas.gov.br/vejaNoticia.php?id=36850>. Acesso em: 29 set. 2010.

IPEA, 2007. *O Popular: A renda da classe média dá sinais de recuperação*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 07 out. 2008.

JAMAICA OBSERVER, 2010. *Financial Education for all Jamaicans*. Disponível em: http://www.jamaicaobserver.com/business/Financial-Education-for-all-Jamaicans_7898618. Acesso em: 30 set. 2010.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. P. 149 – 168.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n.2, p. 177-185, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEITÃO, Selma. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

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), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Prefácio. In: MARQUES, Claudia Lima; CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli. *Direitos do consumidor endividado: superendividamento e crédito*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10^a ed. São Paulo: Ícone, 2006. P. 39-58.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 89-107.

MAFRA, Jason. Utopia e projeto possível. In: TORRES, Carlos Alberto et al. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. P. 9-40.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar. Campinas: UNICAMP, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003. 94 p.

MARQUES, Claudia Lima. Sugestões para uma lei sobre o tratamento do superendividamento de pessoas físicas em contratos de crédito ao consumo: proposições com base em pesquisa empírica de 100 casos no Rio Grande do Sul. In: _____; CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli (Orgs). *Direitos do consumidor endividado: superendividamento e crédito*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006. p. 255-309.

MASTERCARD, 2010. *Programa de Educação Financeira da MasterCard Worldwide - Região da América Latina e Caribe*. Disponível em: http://www.consumidorconsciente.org/BR/MasterCard%20Fact%20Sheet_POR_FIN_AL.pdf. Acesso em: 05 de out. 2010.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento. As bases biológicas da compreensão humana*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

McLAREN, Peter. *Utopias provisórias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2010. *Informações da página do Ministério da Justiça*. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/endc/data/Pages/MJ83DD9F63ITEMID488B71BC365343A9B2CD1F7F79D8A999PTBRNN.htm>. Acesso em 06 out. 2010.

MINISTÉRIO DA PREVIDENCIA SOCIAL, 2010. *Informações da página do Ministério da Previdencia Social*. Disponível em: <http://www.mps.gov.br/vejaNoticia.php?id=39291>. Acesso em 06 out. 2010.

MODERNELL, Álvaro. *Ensino transversal de educação financeira*. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/noticias-academicas/ensino-transversal-de-educacao-financeira-como-assim/37194/>. Acesso em: 06 out. 2010.

MORAES, Ricardo. Professores do IEI participam de curso de capacitação sobre Educação Financeira. Disponível em: <http://www.iei.org.br/noticia.php?id=1563>. Acesso em: 16 out. 2010.

MOURA, Mayra Patrícia. A Organização Conceitual em Adultos pouco Escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. P. 101-113.

OECD, 2005. *Recommendation on principles and good practices for financial education and Awareness*. Jul. 2005. Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/7/17/35108560.pdf. Acesso em: 03 mai. 2010.

OECD, 2010. *Informações da página da Organisation for European Economic Co-operation*. Disponível em: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36761863_1_1_1_1_1,00.html. Acesso em: 30 set. 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. 111p.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Três questões sobre o Desenvolvimento Conceitual. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 a. P. 55-64.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Organização Conceitual e Escolarização*. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 b. P. 81-99.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBERO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. P. 15-43.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 211-229, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2006. P. 17-33.

PASSOS, Luis Augusto. Fenomenologia. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

POLI, Solange Maria Alves. Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; Zucchermaglio. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005 a. P. 65-88.

PONTECORVO, Clotilde. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; Zucchermaglio. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005 b. P. 45-61.

RAMSAY, Iain. A sociedade do crédito ao consumidor e a falência pessoal do consumidor (Bankruptcy): reflexões sobre os cartões de crédito e a Bankruptcy na economia da informação. *Revista de Direito do Consumidor*, a. 16, n.63, p. 231-258, jul./set. 2007.

RIBERO, Vera Masagão. A promoção do alfabetismo em programas der alfabetização de jovens e adultos. In: _____. (Org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. P 45-62.

RIBEIRO Célia, Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2006.

ROGOFF, Bárbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo Del.; ALVARES, Amélia. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ArtMed, 1998. P. 123-142.

ROTHES, Luís Real et.al. Para uma caracterização de formas de organização e dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In: LIMA, Lucínio. *Educação Não Escolar de Adultos: iniciativas de educação em contexto associativo*. Braga: Universidade do Minho, 2006. P. 181-204.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 9-21.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. *A Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky no Brasil: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. *RAP*, Rio de Janeiro n. 41, v. 6, p. 1121-41, nov./dez. 2007.

SEGS, 2010. *Informações da página do Portal Nacional dos Corretores de Seguros, Saúde, Informática e Ti, Consumidor de Seguros*. Disponível em: http://www.segs.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18242:brasilprev-e-trevisan-criam-programa-de-educacao-financeira-para-jovens&catid=45:cat-seguros&Itemid=324. Acesso em: 07 de out. 2010.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. Pseudo-individação e homogeneização na cultura do consumo: reflexões críticas sobre as subjetividades contemporâneas na publicidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.6 n.2. Rio de Janeiro dez. 2006.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SIQUEIRA, André. A Semântica da Classe C. Revista Carta Capital, 06 de junho de 2008. Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/app/edicoes_interna.jsp?a=2&a2=13&i=24&p=0. Acesso em: 04 ago. 2008.

SOUZA, João Francisco. Material Didático do NUPPEP para a educação de jovens e adultos. In: RIBERO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

STRECK, Danilo. Pesquisar é pronunciar o mundo. Notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. P. 259-276

TRABELSI-HADAD, Tamar. *Financial education newest addition to study program*. Disponível em: <http://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-3944255,00.html>. Acesso em: 30 set. 2010.

VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. The encoding of distance: the concept of the "zone of proximal development" and its interpretations. In: Rodney R. Coking and K. Ann Renninger (Eds.). *The Development and meaning of Psychological Distance*. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1991. Traduzido por Eugenio Pereira de Paula Junior e Achilles Delari Junior.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. P. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 b.

VÓVIO, Claudia Lemos. Viver, aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos. In: RIBERO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. P. 125-135.

ZITKOSKI, Jaime José. A Pedagogia Freiriana e as suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (Ogs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 96 p.

WERTSCH, James V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo Del.; ALVARES, Amélia. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. P. 56-71.

WERTSCH, James V.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. DANIELS, Harry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus: 1994. P. 121-150.

WILLIAMS, Toni. Empowerment of Whom and for What? Financial Literacy Education and the New Regulation of Consumer Financial Services. *Law & Policy*, n. 29, v2, p. 226 – 256, April. 2007.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus, 1998.

APÊNDICES:

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Entrevista individual

Data:

Bloco I: Dados pessoais e estrutura de família

1. Nome da participante:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Escolaridade:
5. Profissão:
6. Aposentado: Sim ____ Não ____
7. Família:

Filhos	Nº
Netos	Nº
Bisnetos	Nº

Bloco II: Moradia e Situação Financeira

8. Moradia própria, cedida ou alugada?
9. Mora com quem?
10. As pessoas que moram com você trabalham ou recebem pensão/aposentadoria?
Estas pessoas colaboram com as despesas da casa?
11. Quais são as suas fontes de renda? (do participante)
12. Qual a sua renda familiar?

Bloco III: Dados a respeito do crédito consignado

13. Já fez crédito consignado? Se sim, quantos?
14. Qual foi o banco ou a empresa financeira contratada?
15. Como você tomou conhecimento do empréstimo consignado?

16. Qual foi o principal motivo que levou você a pedir o empréstimo?
17. Como o dinheiro do empréstimo foi usado?
18. Em quantas parcelas foi feito o empréstimo? Qual o valor das parcelas?
19. Quando as parcelas do empréstimo começaram a ser descontadas do benefício (aposentadoria, pensão) você teve que fazer cortes no orçamento ou atrasar o pagamento contas?
20. Contrataria novamente um crédito consignado? Por que?
21. Alguém já lhe pediu para você contratar um crédito consignado? Se sim, como foi esta situação?
22. Como você descreve o tratamento dos funcionários do banco/financeira quando estava assinando o contrato do empréstimo?
23. Ao longo da sua vida como você costuma usar o dinheiro?

Bloco IV: Impressões sobre a comunidade

24. Há quanto tempo reside na comunidade?
25. Como é a vida aqui na comunidade? Quais são os problemas?
26. O que tem de bom aqui comunidade? O que você gosta?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista individual

Título da Pesquisa: “APRENDIZAGEM DE ADULTOS E IDOSOS EM RELAÇÃO AO CONSUMO E AO CRÉDITO CONSIGNADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”

Desde 2004, no Brasil, existe o crédito consignado para as pessoas que recebem aposentadoria ou pensão através do INSS. Percebe-se que o impacto dos empréstimos na vida das pessoas idosas pode ser problemático. Dessa forma, é importante criar ações educativas que auxiliem as pessoas a se organizar financeiramente para usar de forma consciente este tipo de empréstimo.

A presente pesquisa, produzida para fins de tese de doutorado, tem o objetivo de entender como as pessoas constroem novos conhecimentos sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado. Para isso vamos realizar entrevistas individuais com pessoas que já contrataram crédito consignado ou que conhecem outras pessoas que passaram por essa situação para planejarmos algumas atividades educativas.

Você está sendo convidada a participar deste estudo. Solicitamos a sua autorização para que a pesquisadora Caroline Stumpf Buaes possa entrevistá-la. Os dados e resultados individuais desta pesquisa

estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado seu nome em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo a participante. Se no decorrer da pesquisa você resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Você também terá a garantia de resposta a qualquer pergunta que venha a fazer.

Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo com informações importantes sobre os impactos do crédito consignado na vida das pessoas. Espera-se que essas informações sejam utilizadas em benefício da programação de atividades educativas que auxiliem as pessoas a usar de forma consciente estes empréstimos. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu
fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Esclareci minhas dúvidas e sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minhas decisões se assim eu o desejar.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso chamar a pesquisadora Caroline Stumpf Buaes através do telefone 9141 6073, o

Prof. Dr. Johannes Doll através do telefone (051) 3308 3264, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS através do telefone (051) 3320 3345 e o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS através do telefone (051) 3308-4085.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura da Participante Nome

Assinatura da Pesquisadora Nome

Este formulário foi lido para _____
(nome do participante) em ____/____/____ por Caroline Stumpf
Buaes enquanto eu estava presente.

Assinatura da Testemunha Nome

Porto Alegre, ____/____/____.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a intervenção educativa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Intervenção Educativa

Título da Pesquisa: “APRENDIZAGEM DE ADULTOS E IDOSOS EM RELAÇÃO AO CONSUMO E AO CRÉDITO CONSIGNADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”

Desde 2004, no Brasil, existe o crédito consignado para as pessoas que recebem aposentadoria ou pensão através do INSS. Percebe-se que o impacto dos empréstimos na vida das pessoas idosas pode ser problemático. Dessa forma, é importante criar ações educativas que auxiliem as pessoas a se organizar financeiramente para usar de forma consciente este tipo de empréstimo.

A presente pesquisa, produzida para fins de tese de doutorado, tem a finalidade de entender como as pessoas constroem novos conhecimentos sobre o uso do crédito consignado. Para isso vamos realizar um curso para conversar sobre esses temas.

Você está sendo convidada a participar deste curso. Solicitamos sua autorização para gravar as discussões realizadas nos encontros. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado seu nome em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo ao (a) participante. Se no decorrer da pesquisa você resolver não mais continuar terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Você também terá a garantia de resposta a qualquer pergunta que venha a fazer.

Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo com informações importantes sobre como as pessoas mais velhas aprendem novos conhecimentos em relação ao uso do crédito consignado. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Esclareci minhas dúvidas e sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minhas decisões se assim eu o desejar.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso chamar a pesquisadora Caroline Stumpf Buaes através do telefone 9141 6073, o Prof. Dr. Johannes Doll através do telefone (051) 3308 3264, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS através do telefone (051) 3320 3345 e o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS através do telefone (051) 3308-4085.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura da Participante

Nome

Assinatura da Pesquisadora

Nome

Este formulário foi lido para _____

(nome do participante) em ____/____/____ por Caroline Stumpf

Buaes enquanto eu estava presente.

Assinatura da Testemunha

Nome

Porto Alegre ____/____/____.

APÊNDICE D – A importância dos produtos que consumimos

A importância dos produtos que consumimos

Nome: _____

Data: 19/04/2010

Escolha 3 itens e coloque em ordem de importância para você.

1. _____
2. _____
3. _____

Você está com o grupo de idosos em um lugar deserto e sem comunicação. Você acha que os 3 itens escolhidos continuam importantes na mesma ordem? Se você quiser pode fazer uma nova ordem de importância.

1. _____
2. _____
3. _____

Se você pudesse levar um dos itens para casa, qual levaria?

APÊNDICE E – Tabelas do exercício do orçamento do mês

Atividade: Meu orçamento

Data: 30/04/2010

Nome: _____

Meu orçamento em Maio de 2010 - **RENDAS****Rendas fixas**

Qual renda?	Valor
	Total

Rendas variáveis

Qual renda?	Valor
	Total

Rendas extras

Qual renda?	Valor
	Total

TOTAL DE RENDAS: R\$ _____

Meu orçamento em Maio de 2010 - **DESPESAS**
Despesas Fixas - necessidades indispensáveis e essenciais

Qual despesa?	Previsão de gasto	Gasto real Completar no final do mês
	Total	Total

Despesas Variáveis – extra e supérfluo

Qual despesa?	Previsão de gasto	Gasto real Completar no final do mês
	Total	Total

Despesas Variáveis – extra inesperado e necessário

Qual despesa?	Previsão de gasto	Gasto real Completar no final do mês
	Total	Total

TOTAL DE DESPESAS REAIS: R\$ _____

TOTAL DE RENDAS:

R\$ _____

TOTAL DE DESPESAS:

R\$ _____



APÊNDICE F – Termo Consentimento de utilização das imagens do curso

Consentimento de utilização de imagem

Título da Pesquisa: “APRENDIZAGEM DE ADULTOS E IDOSOS EM RELAÇÃO AO CONSUMO E AO CRÉDITO CONSIGNADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”

Você está participando de uma pesquisa que busca compreender como adultos e idosos constroem novos conhecimentos sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado em um curso. Alguns momentos das aulas foram fotografados e por isso gostaria de solicitar a sua autorização para que as imagens em que você aparece façam parte do material do estudo e sejam mostradas em apresentações didáticas sobre a pesquisa.

Caso você permita a utilização das imagens, favor assinar esta autorização.

Eu,autorizo que as fotografias tiradas durante as aulas do curso sejam utilizadas na pesquisa da qual estou participando.

.....
(Assinatura)

Desde já, muito obrigada pela sua participação!

Porto Alegre, de de 2010.

Caroline Stumpf Buaes (51 – 9141 6073)

APÊNDICE G – Atividade discutida no encontro 07

Atividade para fazer em casa

Data: 30/04/2010

Nome: _____

Consulte a tabela da propaganda da Caixa Econômica Federal que usamos na aula e responda:

1) Qual o valor total pago ao final do empréstimo se eu pegar R\$ 4.000,00 em:

6 vezes: _____

12 vezes: _____

24 vezes: _____

36 vezes: _____

48 vezes: _____

60 vezes: _____

2) Em quantas vezes eu faria este empréstimo? _____

3) Por que escolhi este número de prestações?
