

**SOBRE CONSUMO, GÊNERO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS E A TOMADA DE DECISÃO
DE INDIVÍDUOS-CONSUMIDORES**

**ON CONSUMPTION, GENDER AND EDUCATION OF YOUTH AND ADULT:
INVESTIGATING THE PRODUCTION OF MEANINGS AND THE DECISION-
MAKING OF INDIVIDUALS-CONSUMERS**

Amanda Fabri de Resende
Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (PJF)
amandafabri@hotmail.com

Marco Aurélio Kistemann Jr.
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
marco.kistemann@ufjf.edu.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos o percurso de uma pesquisa qualitativa efetuada na Educação de Jovens e Adultos, que objetivou a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores da EJA em situações-problema de consumo. Nossos referenciais teóricos foram Zigmunt Bauman, para tratar da sociedade de consumo; Romulo Lins, para embasamentos metodológicos e produção de significados por meio do Modelo dos Campos Semânticos; Maria da Conceição Fonseca e Maria Celeste Souza, para os temas relativos à EJA e Gênero. Os resultados de nossa investigação nos permitiram a elaboração de um produto educacional com situações-problema de cunho financeiro-econômico, sendo que esse pode ser utilizado por professores em salas de aula de matemática na EJA.

Palavras-chave: Consumo. Gênero. Tomadas de Decisão. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

In this article, we present the qualitative research carried out in adult and youth education that aimed at the production of meanings and the decision-making of individuals-consumers of adult and youth education in situations-problems. Our theoretical references were Zigmunt Bauman to treat of the consumer society, Romulo Lins to ramming methodological and production of meanings through the model of Semantic Fields, Maria da Conceição Fonseca

and Maria Celeste Souza to the EJA and gender-related themes. The results of our investigation allowed us to develop an educational product with problem situations of economic-financial nature that can be used by teachers in math classrooms in the Adult and Youth Education.

Keywords: Consumption, Gender, Decision-making, Adult and Youth Education.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, apresentamos os percursos e resultados de nossa pesquisa de mestrado (RESENDE, 2013) realizado no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este trabalho encontra-se inserido no grupo de pesquisa GRIFE - Grupo de Investigações Financeiro-Econômicas em Educação Matemática - do referido Programa de Pós-Graduação, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr.

Este grupo de pesquisa nos possibilita o aprofundamento de nossos conhecimentos por meio de discussões e leituras que realizamos em nossos encontros acerca dos mais diversos assuntos que abrangem o tema Educação Financeira e as tomadas de decisão de *indivíduos-consumidores*, sujeitos que permeiam a sociedade de consumo no século XXI severamente marcada por ações e posturas individualistas (KISTEMANN JR., 2011).

Este artigo é composto por quatro momentos. No primeiro momento, iremos detalhar o contexto em que nossa investigação ocorreu, bem como nossas motivações para a escolha do tema, questão de pesquisa e relevância do tema. Num segundo momento, caracterizamos metodologicamente nossa pesquisa e descrevemos seu desenrolar na pesquisa de campo, apresentando o contexto em que ela foi desenvolvida e nossos sujeitos de pesquisa. No terceiro momento, apresentamos alguns pressupostos do Modelo dos Campos Semânticos (MCS) que sustentaram nossa investigação e também nossos principais informantes teóricos para as questões que abordamos, como o Consumo, o Gênero e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por fim, no último momento, apresentamos os resultados de nossa investigação realizada, bem como o produto educacional resultante de nossa pesquisa, no período de 2011 a 2013.

MOMENTO UM

A situação de nosso país, nessa primeira década do século XXI, tanto social, quanto econômica, cultural e política, se encontra bastante complexa e conturbada, em particular para muitos indivíduos-consumidores considerados descartáveis, entre eles indivíduos da terceira

idade. O capitalismo atual privilegia a sociedade de consumidores que reconstrói as relações humanas a partir das relações entre consumidores e os objetos de consumo. Bauman (2008) afirma que houve uma grande transformação em nossa sociedade, da “sociedade de produtores”, orientada para o acúmulo de bens duráveis, resistentes e imunes ao tempo, em que a satisfação residia “*na promessa de segurança a longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres*” (BAUMAN, 2008, p. 43), e que agora tornou-se “*um ambiente inóspito ao planejamento, investimento e armazenamento de longo prazo*” (BAUMAN, 2008, p. 45), em que as formas de satisfação são sempre momentâneas, cuja característica principal é a transformação do sujeito em mercadoria.

Diante dessa realidade, buscamos investigar como um aluno e uma aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola municipal de Juiz de Fora, tomavam suas decisões financeiro-econômicas frente a situações de consumo, por meio da leitura plausível dos significados produzidos por eles, a partir das entrevistas e das situações-problema que propusemos aos sujeitos de pesquisa, tendo nos guiado pela pergunta diretriz: “O que os alunos e alunas da EJA têm a nos dizer sobre suas ações de consumo e tomadas de decisão financeiro-econômicas cotidianas?”.

Como nossa investigação contou com a participação de um indivíduo do sexo masculino e outro do feminino, procuramos por meio da leitura plausível de suas falas verificar se havia diferenças nas tomadas de decisão financeiro-econômicas desses indivíduos com relação ao gênero e, em caso afirmativo, de que forma ocorriam.

Um dos objetivos centrais de nossa investigação foi o de elaborar um Produto Educacional que abordasse situações financeiro-econômicas que pudessem compor um material de apoio às aulas dos professores de Matemática da EJA, no que diz respeito ao tema Educação Financeira. Dessa forma, semelhante ao que Campos (2012) apresentou em sua pesquisa, julgamos também importante esclarecer nossa concepção de Educação Financeira na Matemática escolar da EJA, que envolve:

- investigar os diferentes modos de produção de significado para as ações de consumo;
- inquirir acerca das tomadas de decisão financeiro-econômicas para situações-problema, que envolvem as mais variadas ações de consumo;
- problematizar e proceder à leitura plausível de situações-problema cotidianas ligadas a questões financeiro-econômicas, tomando como ferramentas a Matemática e a Matemática Financeira.

Acreditamos que uma possível contribuição do nosso trabalho para a Educação Matemática reside na possibilidade de colocar o indivíduo-consumidor (alunos e alunas da

EJA) diante de situações de consumo que vivenciam em seu cotidiano, sem, na maioria das vezes, terem conhecimento para operarem com instrumentos financeiros. Destacamos que ainda são poucos os trabalhos em Educação Matemática que têm como cenário a EJA, seus sujeitos e idiossincrasias. Uma consideração importante sobre nossa investigação é que ela possibilitou a discussão de temas financeiro-econômicos com o público da EJA, visto que o tema Educação Financeira ainda é inicial em nosso país, principalmente nesta modalidade de ensino.

MOMENTO DOIS

Caracterizamos nossa pesquisa como uma abordagem qualitativa conforme proposto por Oliveira (2007). A autora conceitua a pesquisa qualitativa como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37). Segundo Martinelli (1999, p. 24, apud OLIVEIRA, 2007, p. 38), “em pesquisa qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes, trabalhados por meio de técnicas, dentre elas podemos citar as entrevistas e as observações”.

Nossa pesquisa de campo foi realizada em duas etapas e em contextos distintos. Concordamos quando Oliveira (2007) afirma que o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguir uma aproximação com aquilo que gostaríamos de conhecer e estudar, bem como de criar um conhecimento a partir da realidade existente no campo.

A primeira etapa, investigação piloto, ocorreu no segundo semestre de 2011, na turma da Fase VIII (9º ano) de uma escola municipal de Juiz de Fora, que oferece a EJA no período noturno. A escola contava com quatro turmas do Ensino Fundamental neste período. A realidade desta escola, no turno noturno, não foi diferente da que encontramos na literatura disponível, ou seja, uma escola com alto índice de evasão escolar, espaço escolar inadequado para atender às necessidades e especificidades de um público com características e demandas bem peculiares, cansaço por parte de alguns alunos e alunas que trabalhavam o dia inteiro, desmotivação e desinteresse de outros. Alguns alunos iam à escola para conquistar novos “clientes” (usuários de droga).

Para darmos início à nossa pesquisa, realizamos por meio de conversas informais, um diagnóstico sobre como esses indivíduos-consumidores desta turma tomavam suas decisões financeiro-econômicas diante de algumas situações de consumo. Após esse diagnóstico, elaboramos um material contendo alguns tópicos de Matemática Financeira como

porcentagens, operações que envolviam descontos e acréscimos, juros simples e compostos, nos baseando nos livros de Luís Roberto Dante (Tudo é Matemática, 2002), de Gelson Iezzi (Matemática e Realidade, 2005) e de Bianchini e Miani (Construindo Conhecimentos em Matemática, 2000). Também propusemos algumas situações-problema relacionadas ao cotidiano desses alunos e alunas, para observarmos o *modus operandi* de suas escolhas, por exemplo, as formas de pagamento de um dado produto e o motivo pelo qual escolhiam fazê-lo daquela forma.

Realizamos, ainda, entrevistas semiestruturadas com alunos e alunas que foram gravadas com o objetivo de conhecê-los melhor, por meio de suas trajetórias escolares e de suas experiências frente a situações de consumo que permeiam o cotidiano.

No primeiro momento de nossa investigação, contamos com a participação de todos os alunos e alunas frequentes da fase VIII, pois tanto as entrevistas quanto as situações-problema foram realizadas no horário de aula desses indivíduos-consumidores. Como já mencionamos anteriormente, nossa pesquisa de campo ocorreu em contextos distintos. Isso aconteceu devido ao fato desses indivíduos-consumidores terem concluído o Ensino Fundamental em dezembro de 2011 e não mais fazerem parte dessa escola municipal, visto que a mesma não oferece o Ensino Médio para a continuidade de seus estudos.

A segunda etapa do nosso trabalho de campo contou com a participação de dois alunos dessa turma (não mais alunos desta escola, visto que os mesmos haviam concluído o Ensino Fundamental), cujos pseudônimos são *Lúcia* e *Newton*. Esses dois indivíduos-consumidores foram os únicos dos 19 alunos e alunas da Fase VIII (2011), desta escola, que se disponibilizaram a continuar participando de nossa pesquisa. Dessa forma, passamos a nos encontrar mensalmente com esses dois indivíduos-consumidores, individualmente, a partir de setembro de 2012, período que estendeu até fevereiro de 2013. Entretanto, no decorrer desse período, Newton não pode mais participar de nossas atividades de pesquisa, visto que sua carga horária de trabalho aumentou consideravelmente, principalmente no período do Natal, e que também percebemos que Newton não se encontrava mais à vontade em relatar pontos de sua vida financeiro-econômica durante nossos encontros.

Nesse período, continuamos a realizar entrevistas sobre as mais variadas situações de consumo e também pedimos para que nossos sujeitos de pesquisa realizassem outras situações-problema. Pedimos também a esses dois indivíduos-consumidores que relatassem, por escrito, os passos que realizaram para a aquisição de um produto ou bem de serviço, em que deveriam especificar, quando houvesse, os motivos que os levaram a adquirir tal produto ou bem de serviço, pesquisa de preços, indicações de terceiros, dentre outros. Como já

mencionamos, a desistência de Newton fez com que o mesmo não participasse de todas as atividades propostas nesta segunda etapa de nossa investigação.

Ressaltamos que todo material produzido nessas duas etapas da pesquisa de campo contribuiu para que pudéssemos fazer a *leitura plausível* dos significados produzidos por esses dois indivíduos-consumidores, diante das entrevistas e das resoluções das situações-problema que realizaram.

MOMENTO TRÊS

Nesse momento, detalharemos os pressupostos teóricos em que nos embasamos, quais sejam, o Modelo dos Campos Semânticos, o Gênero e o Consumo.

- Modelo dos Campos Semânticos (MCS)

O Modelo dos Campos Semânticos (MCS) é um modelo epistemológico que nos permite compreender alguns aspectos do processo de produção de significados em Matemática e, no nosso caso, em Educação Financeira.

De acordo com Lins (1997), o termo Campo Semântico que dá nome à teoria é um conjunto de *conhecimentos* cujas *justificações* estão relacionadas a um mesmo modelo nuclear. Campos Semânticos são modos de produzir *significados*, modos de constituir *conhecimentos* (LINS, 1997).

E por falar em *significado*: “Para nós, *significado* é o conjunto de coisas que se diz a respeito de um objeto. (...) Produzir significado é, então, falar a respeito de um objeto” (LINS; GIMENEZ, 1997, p. 145).

Produzir *significados* significa produzir *justificações* para *crenças-afirmações*. Ao produzir *justificações* liga-se uma *crença-afirmação* ao *núcleo*, no qual operações poderão se realizar. O *núcleo* de um campo semântico é constituído por estipulações locais, ou seja, verdades absolutas do sujeito que este não necessita de justificá-las. Como no MCS, o *conhecimento* é definido como uma *crença-afirmação* seguida de uma *justificação*. Entendamos um pouco mais sobre o conceito de *justificações*, elas desempenham um papel duplo que é o de tornar a afirmação aceitável para interlocutores e o constituir objetos. Uma *justificação* é produzida para interlocutores.

A enunciação é a forma mais comum de produzir *justificações*. Ao serem produzidas as *justificações* são constituídos *objetos*, que compõem o segundo papel das *justificações*. A linguagem se torna parte constituinte do *conhecimento*.

Diante do que é proposto pelo MCS, trabalhamos em nossa investigação no sentido de analisar a produção de significado dos indivíduos-consumidores e a legitimação dos conhecimentos, que eles vão constituindo diante das *justificações* apresentadas na realização das situações-problema.

As falas dos indivíduos-consumidores entrevistados foram entendidas como uma produção de significados de cada um deles e que chegaram até nós como resíduos de enunciações. Um resíduo de enunciação é *algo com que me deparo e acredito ter sido dito por alguém* (LINS, 2012, p. 27). Segundo Lins (2012, p. 27), “a presença do resíduo de enunciação sinaliza a presença da demanda de produção de significado, e vice-versa”. Assim, sons, rabiscos de todo o tipo, gestos, imagens, construções diversas, textos de um livro didático se constituíam como *resíduos de enunciação*.

De posse dos *resíduos de enunciações* de nossos sujeitos de pesquisa, produzimos significados e buscamos fazer uma *leitura plausível* de suas enunciações. Ao adotarmos o MCS, utilizamos suas ideias para lermos “o que está acontecendo para que, eventualmente, possamos plausivelmente dizer do que é que está se falando [...] e quais são as legitimidades envolvidas” (LINS, 2012, p. 37), pois acreditamos que “a mais intensa oportunidade de aprendizagem acontece no momento em que o professor e aluno(s) compreendem que as legitimidades de cada um, naquele momento, são diferentes” (LINS, 2012, p. 47).

O conceito de *Leitura Plausível* é apresentado por Lins (1997, p. 93) que diz que “toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível”. Sendo assim, esperamos apresentar uma *leitura plausível* das práticas de consumo dos dois indivíduos-consumidores da EJA e, por meio dela, explicitar algumas ações de consumo e as tomadas de decisão desses indivíduos-consumidores.

De acordo com Kistemann Jr. (2011), quando lemos no MCS que os sujeitos operam diferentemente com uma noção, não queremos caracterizá-lo pela falta (dizendo que ele não possui o mesmo *conhecimento* que o nosso), nem dizer que ele cometeu um erro ou, ainda, que falta a esse sujeito conteúdo ou desenvolvimento intelectual, mas sim, tentamos entender o que esse sujeito faz o que fez, “é buscar fazer uma leitura do outro por meio de suas legitimidades, seus interlocutores, compartilhando o mesmo espaço comunicativo” (SILVA,

2003, p. 54). Lins e Gimenez alertam sobre o uso dos modelos que fazem uma leitura pela falta, no sistema de ensino:

(...) é preciso analisar criticamente, e com muita severidade, todos os modelos que nos permitam apenas uma leitura dos outros pela *falta*. Esse é, com certeza, um dos mais poderosos instrumentos a serviço de excluir tudo que não é como somos, de minimizar o valor da produção de outros como forma de maximizar o valor da minha produção; a escola tem sido particularmente útil nesse processo, mas não precisa ser assim (LINS; GIMENEZ, 1997, p. 169, grifo dos autores).

Olhar para a maneira como os dois indivíduos-consumidores operam nos auxilia a detectar obstáculos e limites epistemológicos na sua aprendizagem. Esses obstáculos/limites, na perspectiva do modelo, podem ser entendidos de duas maneiras diferentes. O indivíduo se vê diante de um *obstáculo epistemológico* quando poderia produzir significado para uma determinada questão e não produz. Por outro lado, o indivíduo se encontra diante de um *limite epistemológico* no momento em que não consegue produzir significado para um resíduo de enunciação devido à forma com que está operando (CAMPOS, 2012).

Buscando entender o que os dois indivíduos-consumidores (nossos sujeitos de pesquisa) fizeram, munidos dos resíduos de enunciações deles, nos preocupamos em ler suas produções de significados e tomadas de decisão partindo de suas enunciações a partir das situações-problemas apresentadas aos mesmos.

- Gênero

A Matemática foi constituída historicamente como um campo masculino desde que foi considerada como ciência. Durante muitos séculos foi permitido apenas aos homens o aprofundamento nessa área do conhecimento enquanto que as mulheres eram destinadas à reprodução biológica e social (FERNANDES, 2006).

Na Antiguidade Clássica, a Matemática era considerada, assim como a Filosofia, uma atividade “masculina”. Essa visão atravessa a história moderna da Matemática e, nesse período, várias mulheres com ótimo desempenho em Matemática, utilizaram pseudônimos masculinos para publicar seus trabalhos. Louro (1997, p. 17, apud FERNANDES, 2006, p. 42) afirma que a invisibilidade das mulheres como sujeito, inclusive na ciência, foi resultado da segregação social e política a que elas foram historicamente submetidas.

É por meio do movimento feminista, no século XX, que vem surgir uma nova história para as mulheres, como o direito ao voto e a integração das mulheres às universidades e ao mercado de trabalho. Dessa forma, “um dos objetivos das estudiosas feministas é tornar

visível a exclusão e a contribuição histórica das mulheres que fora ocultada” (FERNANDES, 2006, p. 39).

Em nossa investigação, acreditamos que adotar o gênero como categoria de análise na Educação Matemática requer nossa atenção para “o fato de que o gênero é produzido em práticas sociais, que se convertem em práticas masculinizantes e feminilizantes” (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 29). Assim como Souza e Fonseca (2010), ao escolhermos analisar a questão de gênero, procuramos evitar mitos como: “os homens são melhores que as mulheres em matemática”, ou ainda, “a matemática é produzida como própria do masculino” (2010, p. 13), ou seja, não pretendemos “rotular” nossos sujeitos de pesquisa.

As autoras, para discutir as relações de Gênero que são produzidas discursivamente em práticas de numeramento, trazem acontecimentos discursivos capturados por elas a partir de situações vividas por alunos e alunas da EJA, que são trabalhadores e trabalhadoras de uma associação de catadores e catadoras de materiais recicláveis. Por diversas vezes, as autoras presenciaram nas enunciações femininas o discurso da dificuldade em entender questões matemáticas da vida cotidiana, enfatizando a maior capacidade masculina para atividades matemáticas socialmente valorizadas. Segundo as autoras, as condutas de mulheres e homens nas práticas de numeramento mostraram que o espaço escolar é um espaço de produção de identidades hegemônicas de gênero.

Sendo assim, adotar como categoria de análise o gênero, “supõe e possibilita romper com as essências e universalidades, que são sempre excludentes” (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 31), visto que na EJA encontram-se indivíduos com experiências de vida, sonhos e realidades bem específicas e a compreensão desta realidade é muito importante para a construção de uma educação mais justa e democrática.

- Consumo

Bauman (2008) descreve o consumo como uma atividade inseparável do cotidiano humano e que pode ser comparada a uma condição ou aspecto permanente e irremovível. Segundo o sociólogo, atualmente as relações sociais estão sendo mediadas pelo consumo, porém um consumo não só de produtos, mas também de pessoas, hábitos, valores e aparências, em que as redes sociais estão se apresentando como os mais novos canais dessa mediação, fato que, no passado, era de responsabilidade de outros meios de comunicação, como os jornais, o rádio e a TV.

Neste contexto, o indivíduo-consumidor deixa de fazer parte de uma sociedade que apostava na prudência, durabilidade e segurança e passa a ser membro de uma sociedade não favorável ao planejamento, investimento e armazenamento de longo prazo: a sociedade *líquido-moderna*.

Líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos, rotinas, das formas de agir. (...) As condições de ação e estratégia de reação envelhecem rapidamente e se tornam obsoletas antes de os atores terem uma chance de aprendê-las efetivamente (BAUMAN, 2008, p. 7).

Este autor afirma ainda que a solidez das coisas bem como a dos vínculos humanos é vista como uma ameaça no mundo líquido-moderno em que

qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo determinado) denuncia um futuro renúncia de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem (BAUMAN, 2008, p. 40-41).

Partindo do pressuposto de que nossos alunos e alunas já presenciaram e/ou vivenciaram várias situações de consumo de bens e serviços, que geraram prazer e desprazer, felicidade e infelicidade, satisfação e insatisfação (BRASIL, 1998), podemos afirmar que as mesmas poderão contribuir para o enriquecimento das aulas de matemática ao utilizar esse conhecimento extraescolar, apreendido de maneira informal, em que gostaríamos que esses indivíduos,

se posicionassem de maneira crítica em relação ao consumismo, às mensagens da publicidade e estratégias de vendas, compreendendo seu papel na produção de novas necessidades, assim como ser capaz de resolver situações-problema colocadas pelo mercado, tais como o uso das diversas formas do dinheiro, as vantagens e desvantagens do sistema de crédito, a organização de orçamentos (BRASIL, 1998, p. 374).

- Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos é reconhecida atualmente como um direito público de cidadãos brasileiros, a partir de 15 anos, que não tiveram acesso à escola, ou que por algum motivo não puderam continuar seus estudos ou, ainda, que foram obrigados a abandonar precocemente a escola. Na seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em seu artigo 37, encontra-se definido que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e

médio na idade própria” (BRASIL, 1996). É por meio desta lei que a EJA se constitui como modalidade de Educação Básica.

Entretanto, ainda há muito a ser feito pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil. É lastimável que a educação ainda contribua para a formação de um sujeito capaz de ler palavras sem ter a compreensão do que elas significam, os chamados analfabetos funcionais. Muitos projetos foram implementados em nosso país com os objetivos de promover o progresso da educação e da erradicação do analfabetismo. Entretanto, muitos deles foram trocados antes mesmo de saber se iriam dar certo ou não. Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, houve também a existência de uma infantilização das estratégias de ensino dos alunos e alunas, o que não difere dos tempos atuais, visto que o currículo da EJA em muitas escolas ainda é elaborado por meio de recortes da Educação Básica e as salas de aula que atendem a esse público estão permeadas por materiais destinados para crianças ou elaborados por elas.

Gostaríamos que houvesse um envolvimento de toda a população, dentre eles os pesquisadores, professores e alunos da EJA, para que cada um possa contribuir, à sua maneira, para a melhoria na qualidade dessa modalidade de ensino em nosso país, para que a mesma passe a se constituir como um direito e não um favor prestado por governos ou empresários.

MOMENTO QUATRO

Neste momento, apresentamos as análises das leituras e considerações plausíveis das duas etapas de entrevistas e algumas situações-problema realizadas com os indivíduos-consumidores. Esses indivíduos-consumidores escolheram os seguintes pseudônimos: **Lúcia** e **Newton**.

A seguir apresentamos uma das situações-problema que foi apresentada a nossos sujeitos de pesquisas a fim de verificarmos a produção de significados e a tomada de decisão de cada um deles.

SITUAÇÃO-PROBLEMA

Com a aproximação da copa de 2014, que irá se realizar em nosso país, D. Júlia se antecipa e começa a procura por um novo aparelho de TV. Antenada na tecnologia, resolve comprar uma TV de 32” que vira na loja Ponto Quente, cujo anúncio encontra-se abaixo:

TV 32” de LED com entradas HDMI e USB e Conversor Digital.

À vista: R\$ 1 149,00 ou 12 prestações mensais de R\$ 114,90.

Além disso, a loja Ponto Quente oferece uma garantia estendida de acordo com a seguinte tabela:

Por 12 meses	12 x R\$ 9,92 sem juros
Por 24 meses	12 x R\$ 15,75 sem juros
Por 36 meses	12 x R\$ 29,08 sem juros

- a) Supondo que você também tenha ficado interessado(a) em adquirir esse aparelho de TV, qual seria sua opção de pagamento? À vista ou a prazo? Por quê?
- b) Você optaria pela garantia estendida? Por quê?

As enunciações efetuadas por estes dois indivíduos-consumidores, a partir das entrevistas e situações-problema que realizaram, nos possibilitaram tecer algumas conclusões parciais sobre o todo investigado nesse trabalho, contribuindo para que pudéssemos sugerir algumas diretrizes, em nosso Produto Educacional, para a problematização de temas relativos à Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Partindo dessas enunciações, realizamos a *leitura plausível* das mesmas, buscando identificar suas *crenças e legitimidades* com relação a suas tomadas de decisão em suas ações de consumo. Dessa forma, emergiram categorias de consumo, semelhante ao que Kistemann Jr. (2011) realizou em sua tese. A seguir, apresentamos nove categorias que revelam as produções de significados e as tomadas de decisão desses dois indivíduos-consumidores.

- Categorias de análise de consumo

1) Sobre pagamento à vista e a prazo:

Nesta categoria surgiu um fato bastante curioso. Durante o nosso piloto, realizado numa escola municipal de Juiz de Fora, **Newton**, ao ser questionado sobre a forma de pagamento que fazia, seja nas entrevistas ou nas situações-problema, mencionava que só realizava compras com pagamento à vista, por pagar menos do que o valor parcelado e por não gostar de pagar juros.

Entretanto na segunda parte de nossa pesquisa, que ocorreu em sua residência, ele disse que “*sempre tem que financiar o produto, senão não há possibilidade de pagar. À vista não tem jeito não, né?*”. Perguntamos a ele também o que iria fazer se caso o seu armário estragasse de repente, por exemplo, e nos respondeu: “*estragou, tem que ir à loja e ver um*

que entre no lugar daquele (se referindo ao espaço físico do quarto destinado ao antigo móvel), e que a loja o financie, e que caiba no meu orçamento” (grifo nosso).

Percebemos uma contradição no que esse indivíduo-consumidor nos disse quando operou com a matemática na escola e no seu cotidiano. Diante dessa realidade, podemos sugerir que **Newton** faz uma separação entre o que vivencia em sala de aula de sua realidade. Isso pode ter ocorrido também pelo fato das situações-problema, propostas em sala de aula, não fazerem parte da sua realidade. Isso nos remete à entrevista que nos deu em sua residência. Perguntamos a ele o que levava em consideração quando ia consumir determinados produtos como eletrodomésticos, roupas, calçados, móveis, dentre outros e sempre obtivemos a seguinte resposta: não estou precisando de nenhum desses produtos. A compra desses produtos não fazia parte de sua realidade, visto que já possuía o que realmente necessitava e não cogitava a ideia de que algum dia iriam dar algum tipo de defeito ou problema e que deveriam ser substituídos, ou por produtos novos ou por de “segunda mão”. “Se tiver o produto em casa, porque vou comprar outro?”.

Lúcia afirmou que prefere pagamentos à vista, porém com algumas restrições, ressaltando que,

“enquanto a gente puder pagar à vista a gente tá ganhando, porque aí não tem aumento no produto”. “Olha só, muitas coisas eu compro à vista, outras eu até parcelo, mas podendo podendo... o à vista é bem melhor. Você tem desconto maior, você tem como mais programar seu dinheiro comprando à vista, entendeu? Porque com o que sobrou você pode ver o que você pode fazer e o que não pode. Agora a prestação te deixa mais assim é... preso, porque como você pode programar uma coisa, sendo que você tem aquelas prestações para pagar? Depois como é que fica se acontecer alguma coisa, como é que faz? Se o seu dinheiro já está todo programado ali naquelas prestações? Então a vantagem de se comprar à vista é nesse sentido. Você tem como fazer mais planos, né?”.

E nos revela um fato bastante interessante: quando suas compras ultrapassam o valor de R\$ 500,00, prefere pagar à vista:

eu já prefiro comprar à vista. Porque além do desconto ser maior, é uma compra grande, e uma compra grande não pode parcelar muito porque aí vai ficar muito... porque aí você paga duas, três vezes aquele produto, porque aí vai aumentar muito nas prestações. Aí se uma compra passar de R\$ 500,00, eu não gosto de prestação, eu gosto de juntar o dinheiro e pagar à vista.

Sugerimos que é legítimo para **Lúcia** não parcelar suas compras com valores acima de R\$ 500,00. Ela revela ainda que já prefere parcelar quando compra roupas, “às vezes compro roupa... que mexe muito comigo, às vezes você não tem o dinheiro ali para comprar aquela roupa...”.

2) Sobre se planejar para consumir:

Newton revela que quando precisa adquirir determinado produto, pesquisa preços em várias lojas antes de comprá-lo: “*pesquisei muito em muitas lojas... aquele mesmo produto, aquele mesmo modelo, aquela coisa que estou necessitando*”, enfatizando que a necessidade é que o move a comprar “*depende da necessidade né? Se não tiver necessidade eu não compro. Como vai comprar uma coisa sem necessidade?*”. Relata ainda a necessidade do parcelamento não comprometer o seu orçamento mensal: “*ai tem que estudar o orçamento para ver se vai comprar esse aqui (produto) e se cabe dentro do orçamento. Se não couber no orçamento, não tem como comprar*”.

Lúcia poupa para comprar, principalmente quando o valor do produto que deseja adquirir é superior a R\$ 500,00. Ela vai juntando seu dinheiro durante um período de tempo como nos revela por meio de três compras que realizou em 2012.

É legítimo para **Lúcia** ir juntando seu dinheiro, visto que,

se eu for com o dinheiro, porque eu já sei que é um trabalho grande que o dentista vai fazer... eu sei que isso vai ficar caro porque eu quero uma coisa boa, eu quero mexer em tudo, entendeu? Então para ter um resultado do jeito que eu quero, eu tenho certeza que vai ficar mais do que R\$ 2.000,00. Ai se uma compra passar de R\$ 500,00, eu não gosto de prestação, eu gosto de juntar o dinheiro e pagar à vista. Por ser um tratamento caro, à vista ele terá um desconto bom.

3) Sobre contratar a garantia estendida:

A garantia estendida é um seguro, pago pelo consumidor e regulamentado pela SUSEP (Superintendência de Seguros Privados), que consiste na manutenção do produto adquirido após o vencimento da garantia legal (90 dias) ou da garantia contratual (prazo estipulado pelo fabricante). O Procon alerta para que o consumidor fique atento aos termos da garantia, para que ela possa atender suas necessidades.

São várias as formas com que os vendedores tentam “fisgar” os consumidores a adquirir esta garantia. Numa entrevista que realizamos com um vendedor numa loja de departamentos de Juiz de Fora, ele nos disse que 60% dos clientes que atende optam por este seguro. Segundo o vendedor, ele convence seus clientes alegando que é uma segurança e uma tranquilidade maior para eles. Entretanto esclarece que, em caso de defeito do produto dentro do prazo da garantia estendida, o cliente tem apenas 80% do valor do produto ressarcido. Nos sites também encontramos maneiras de convencer o cliente a optar por este seguro. De acordo com um desses sites: “*tenha tranquilidade por mais tempo! Com a Garantia Estendida você*

protege o seu produto por 12 ou 24 meses além do prazo da garantia do fabricante, período em que o produto está sujeito a mais defeitos”.

No capítulo I do livro “A matemática pode mudar sua vida”, de James D. Stein, intitulado “O capítulo mais valioso que você lerá em sua vida”, o autor alerta para que: “na próxima vez que você for comprar um aparelho eletrônico e o vendedor oferecer um contrato de serviço, não pense nem mesmo em comprá-lo” (2010, p. 6). O autor traz, dentre vários exemplos, a compra de um refrigerador de US\$ 400,00, com um contrato de serviço de US\$ 100,00 e afirma que ao procurar num site de busca, digitando “*taxa de conserto de refrigerador*”, verificou que dentre oito refrigeradores, um precisa de conserto nos três primeiros anos de uso. Por meio deste e de outros exemplos que traz, Stein menciona que uma pessoa, ao não utilizar o contrato de serviço oferecido pelas lojas, irá lucrar em longo prazo.

Além disso, o consumidor pode estar adquirindo um produto ou serviço sem saber, é a chamada venda casada que no ano de 2012 teve um aumento de quase 20% no número de reclamações, segundo dados do Procon.

Diante desse fato, perguntamos aos nossos dois indivíduos-consumidores se fazem a opção pela garantia estendida quando adquirem determinados produtos.

Newton afirma que não, prefere não gastar dinheiro com a garantia estendida, pois se o produto não apresentar defeito, ele terá “desperdiçado” seu dinheiro. Segundo **Newton**, se o produto apresentar defeito, ele manda consertar ou compra outro, dependendo da ocasião.

Lúcia faria a opção pela garantia estendida, revelando que, diante da situação-problema proposta, com a economia que faria ao pagar o aparelho de TV à vista em relação ao pagamento a prazo, iria adquirir a garantia estendida por dois anos. Em sua fala, sugerimos o que Kistemann Jr. (2011) chamou de estratégia de marketing e de vendas, que mais uma vez ilude o indivíduo-consumidor utilizando-se o valor da “parcelinha” que cabe no orçamento.

Por meio da leitura de suas falas, sugerimos que tanto **Lúcia** quanto **Newton** compreendem que a garantia estendida entra em vigor assim que adquirem um determinado produto, pois em nenhum momento mencionaram algo sobre a existência das garantias legal e contratual e, também, que acreditam que a mesma poderá solucionar todos os defeitos que surgirem nos produtos adquiridos.

4) Sobre os conhecimentos de Matemática que utilizam no cotidiano:

Durante nossas entrevistas, perguntamos a **Newton** e **Lúcia** se utilizavam conhecimentos de Matemática em seu cotidiano e quem seria ou seriam os responsáveis por estes conhecimentos.

Newton nos revelou que utiliza bastante o cálculo mental em seu dia a dia, seja para calcular descontos, contas de “vezes” e que sempre “vê” a Matemática nos lugares em que costuma frequentar como ônibus e rodoviária. Inclusive durante nossas aulas, no piloto, não utilizava a calculadora para fazer nenhum cálculo. Segundo ele, não gosta de utilizar a calculadora pois *“prefiro fazer tudo na mão [...] tudo na cabeça”*.

Com relação aos conhecimentos de Matemática que possui, **Newton** nos diz que os adquiriu no seu cotidiano e, quando questionado se teria sido na escola, revela que *“não, no dia a dia da gente que já trabalhou muito com Bahamas (um supermercado de Juiz de Fora), já tem um pouquinho de experiência né?”*.

Lúcia nos diz que utiliza conhecimentos de Matemática para realizar compras, para fazer cálculos, para saber *“se estou perdendo ou ganhando”*, se referindo à diferença entre o pagamento à vista e o parcelado. E nos dá um exemplo de um relógio que tinha comprado há poucos dias, em que pagou *“a prazo, mas com preço de à vista, não teve acréscimo”* (grifo nosso). Segundo **Lúcia**, *“eu comprei um relógio e esse relógio, no preço de à vista e a prazo era o mesmo preço, por isso eu comprei... o que eu vi na matemática né a gente não deve pagar juro porque o juro né a gente sempre gasta mais né? Enquanto a gente puder pagar à vista a gente tá ganhando, porque aí não tem aumento no produto”*. Em sua fala, percebemos o que Kistemann Jr. (2011) chama de *“ilusão monetária”*:

ao apresentar possibilidades de ilusão monetária, como a de preço parcelado igual a preço à vista, as empresas buscam dar um poder de compra (empoderamento do indivíduo-consumidor) que, muitas vezes, o próprio indivíduo-consumidor desconfia que não tem, mas que graças às estratégias convincentes de marketing podem começar a acreditar que tem mesmo um poder de consumir (KISTEMANN JR., 2011, p. 201).

5) Sobre o que levam em consideração na hora de adquirir um produto:

Newton leva em consideração o preço, o prazo e, principalmente, se necessita daquele produto. Ele diz que antes de comprar *“pesquisei muito em muitas lojas... aquele mesmo produto, aquele mesmo modelo, aquela coisa que estou necessitando...”*. Para esse indivíduo-consumidor, o mais importante, depois da necessidade de adquirir o produto, é saber se o valor das parcelas do financiamento daquele produto cabe no orçamento familiar. Podemos ler plausivelmente que **Newton** utiliza o valor das parcelas e o quanto esse valor pode comprometer seu orçamento mensal, como parâmetro para suas compras.

Para Kistemann Jr. (2011), a ideia de a parcela caber no orçamento é uma grande jogada utilizada pelas redes de venda em nosso país por meio de suas estratégias de

marketing, tentando iludir o indivíduo-consumidor com o termo “parcelinha” que “cabe no seu bolso”.

No caso da **Lúcia**, outras questões são fundamentais em suas tomadas de decisão frente às situações de consumo que permeiam seu cotidiano. Para ela é necessário saber se uma mercadoria é boa e leva em consideração também a marca e a qualidade. Ela nos dá exemplos do que considera uma mercadoria “boa”,

“eu estou precisando de trocar minha geladeira, mas só compro se for uma Brastemp Frost Free. Se não for desse jeito eu não compro, fico na que estou”; e, “se for para comprar um fogão, nos dias de hoje, que já tem fogão elétrico, com acendedor automático, eu vou comprar um que tem que ficar usando fósforo? Não tem jeito, não compro este último. E olho também a marca, tem que ser Brastemp”.

Para ela, a marca influencia muito ao adquirir um determinado produto, podendo até ser adiada uma compra caso não possua recursos necessários para comprar o produto naquele momento: *“a marca, olho muito. Se eu não tiver condição de comprar eu prefiro não comprar e esperar o momento que eu puder comprar uma coisa boa eu não vou assim num produto que tá na metade daquilo que eu queria, ou eu vou no que vai me satisfazer ou não compro”.*

Lúcia afirma também que prefere pagar um pouco mais caro num produto que, segundo ela, ofereça um “conforto” maior, praticidade e economia de tempo em seu dia a dia.

“Eu iria pagar um valor maior, mas iria ter mais conforto. Igual esse fogão pago um pouco mais do que iria pagar em outro que não tivesse esse conforto... É preferível pagar um pouco a mais e adquirir um produto melhor. Tipo uma geladeira também... Por exemplo: uma geladeira automática, você não precisa ficar desligando, ela já descongela automaticamente, enquanto que outras que não precisam desligar semanalmente, mas chega uma hora que você tem que desligar (se referindo ao descongelamento). Então é preferível você pagar um pouco mais para ter esse conforto (geladeiras frost free) de não precisar descongelar, ainda mais nessa vida corrida de hoje, você não tem tanto tempo para ficar com essas coisinhas básicas... Você gasta um pouco mais, mas ganha tempo no seu dia-a-dia... Igual durante o descongelamento você pode perder alimentos”.

6) Sobre a contratação de empréstimos:

Newton afirma que sempre está fazendo empréstimos e que atualmente realizou um consignado para adquirir seu terreno. Como já dissemos, ele mora de aluguel e pretende, assim que terminar esse empréstimo, realizar outro para a construção da sua casa própria. Segundo ele, olhar a taxa de juros ao fazer um financiamento é muito importante, afirmando que *“quando eu vou fazer um empréstimo, eu faço direto na Caixa (se referindo à Caixa*

Econômica Federal) [...] *o juro é mais barato né? [...] Prefiro fazer direto na caixa do que fazer com um intermediário que cobra juro mais alto*”.

Lúcia afirmou que fez apenas um empréstimo. O empréstimo foi para pagar uma dívida que contraiu no segundo ano do Ensino Médio de sua filha. Segundo ela, seu marido possuía muitas causas trabalhistas na justiça, mas as indenizações foram liberadas após o seu falecimento, período em que passou muitas dificuldades financeiras. Quando saiu o dinheiro que esperava, quitou o empréstimo que fizera para pagar as mensalidades do segundo ano de sua filha e pagou, em uma única parcela, todas as mensalidades do terceiro ano da escola em que sua filha estudava.

“Nesse caso da minha filha (o empréstimo) valeu a pena. Porque eu estava com a causa na justiça, esperando sair eu coloquei ela numa escola particular. Ali o juro foi altíssimo, eu só tive condições de pagar um ano, depois foi juros em cima de juros, o ano todo, sem pagar uma prestação...aí no final do ano que eu recebi aquela causa, também eu fiz um acordo... eu paguei um ano à vista e era só mais ano que faltava pra ela formar... eu acertei aquele um ano de atraso e já paguei um ano adiantado também... No final dei conta... quer dizer pra quem estava devendo, depois ela já ficou um ano sem dever, que já pagou todo o ano, eu recebi dois descontos: num que eu paguei todo e outro que paguei adiantado...”

Ela também nos disse que se preocupa com as taxas de juros, entretanto em situações urgentes como essa não verifica se a taxa de juros é alta. *“Se aquele algo for caso de necessidade, às vezes eu não olho o juro...”*, afirmou.

7) Sobre a questão de Gênero nas tomadas de decisões de consumo:

No que diz respeito às tomadas de decisões frente a situações de consumo de **Newton**, o que predomina é aquilo que realmente é necessário para ele naquele momento e se o valor das parcelas não prejudicará o orçamento familiar mensal. Entretanto, algumas questões relacionadas ao fato dele ser “homem” estão inerentes em algumas compras que realiza. Por exemplo, eu o perguntei se compraria uma camisa cor de rosa e ele rapidamente me respondeu que “*não*” e que “*não gostaria de usar*”, acha que só as mulheres devem usar roupas dessa cor.

Lúcia teve que assumir as “rédeas do lar” a princípio sozinha, pois ficou viúva com seus filhos ainda crianças. Atualmente, conta com a ajuda deles, inclusive financeira, principalmente da filha que reside com ela.

Segundo **Lúcia**, as mulheres gastam mais e compram mais coisas supérfluas que os homens e que eles são mais seguros e determinados ao comprar.

A mulher compra coisas mais supérfluas sim. Homem é mais seguro para comprar as coisas, são mais determinados, compram coisas de necessidade, mulher já gasta mais com coisas supérfluas”, afirma. E quando o homem sai para comprar “ele compra pouco, mas envolve uma compra grande (se referindo a uma compra mais cara). Igual a um carro, um carro chama muito a atenção de um homem, a mulher gosta, mas já não é tanto igual ao homem...”

Quando questionada se há diferenças entre o que mais chama a atenção de mulheres e homens diante da compra de um carro ou de um apartamento, ela nos disse que não há. Para ela, “*olha, no meu caso, acho que seria igual... As mesmas observações... Ambos observam a qualidade, o valor, uma coisa que vai te satisfazer...*”.

Lúcia afirma ainda que de um modo geral as mulheres gastam mais que os homens, mas que “*o homem quando dá para ser vaidoso ele gasta... (risos). Mas acho que de uma maneira geral as mulheres gastam mais...*”.

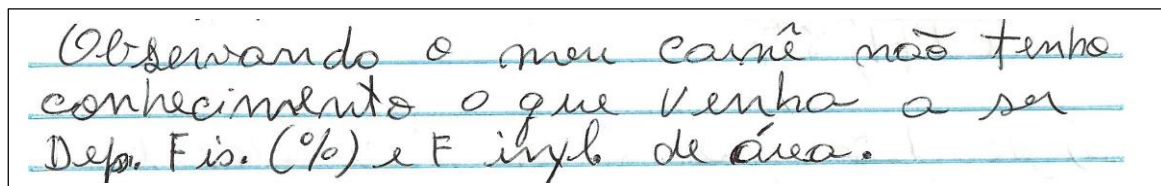
8) Sobre o pagamento do IPTU:

Newton não participou dessa etapa.

Segundo o site da Revista Exame, o Brasil apresenta uma carga tributária que equivale a 35,13% do Produto Interno Bruto (PIB) e está entre os dez países que oferecem o pior retorno em benefícios à população dos valores que arrecadam por meio dos impostos.

Diante dessa realidade, propusemos uma situação-problema sobre o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) para **Lúcia**. Nesta situação-problema, pedimos a ela que, mediante seu carnê de IPTU 2013, descrevesse como foram obtidos os valores que ali estão e se no mesmo aparecia algum tópico que não tivesse conhecimento.

Por meio dessa situação-problema, **Lúcia** nos revelou que não tem conhecimento sobre determinados itens ali discriminados, como podemos verificar no seguinte registro escrito:



Observando o meu carnê não tenho conhecimento o que venha a ser Dep. Fis. (%) e F. Imp. de área.

Afirma ainda que compreendeu alguns dos valores que ali aparecem após a leitura de um texto retirado do site da prefeitura de Juiz de Fora (www.pjf.mg.gov.br), que apresenta as dúvidas mais frequentes dos cidadãos com relação ao IPTU/TCRS ou CSIP/2013 e também

como é efetuado o cálculo do mesmo em nossa cidade, como podemos observar por meio da transcrição de uma parte da entrevista:

PESQUISADORA: *Com relação ao seu carnê de IPTU, você entendeu todos os valores que ali se apresentam?*

LÚCIA: *Ah entendi, esse aqui é... o meu eu somei o valor com a taxa de lixo.*

PESQUISADORA: *Você entendeu os valores que aparecem no seu carnê mediante esse texto...*

LÚCIA: *Ah foi, porque antes eu nem sabia. A gente não procura ver, vai pagando.*

Propusemos também que Lúcia realizasse o cálculo do valor do IPTU de um terreno fictício mediante as informações disponíveis neste texto. E, ao justificar o cálculo realizado, utiliza a seguinte lógica: primeiro procura no texto a alíquota referente ao valor do terreno e em seguida multiplica o valor do terreno, R\$ 22.934,00, pelo valor da alíquota (2%) com a ajuda de uma calculadora. Por último, adiciona o valor da taxa de iluminação pública ao valor encontrado anteriormente.

Ao ser questionada sobre o que compreende por 2%, ela repete o procedimento efetuado na calculadora: *você aperta a tecla 2 e depois a tecla %*. Sugerimos, a partir da leitura de sua fala, que **Lúcia** não sentiu a necessidade de investigar como é realizado o cálculo do IPTU, num momento anterior à realização desta situação-problema.

9) Sobre a utilização do cartão de crédito:

Newton também não participou desta etapa de nossa investigação.

Lúcia produz o seguinte significado para cartão de crédito: uma forma de controlar seus gastos. Ela nos diz que vai acompanhando os lançamentos em sua fatura e quando está próximo do fechamento, ela para de comprar. Ela justifica que não gosta de “andar” com o dinheiro na bolsa e que “vigia” seu cartão de crédito.

Como já dissemos, **Lúcia** prefere quitar à vista suas ações de consumo, entretanto, reconhece que com o cartão de crédito a igualdade de valores à vista e a prazo a influencia a parcelar, no máximo em três vezes, pois o preço permanece o mesmo. *“Quando eles me falam assim, à vista ou parcelado é a mesma coisa, não tem desconto, então eu parcelo, no máximo em três vezes, uma coisa assim”*.

Em sua fala, percebemos novamente o que Kistemann Jr. (2011) chama de ilusão monetária, em que a igualdade de preço à vista e a prazo acaba por atrair o indivíduo-consumidor por meio de uma proposta de juro zero.

Lúcia também considera vantajoso utilizar o cartão de crédito para acumular pontos, os chamados *dotz*, que poderão ser trocados por produtos nas redes conveniadas e pela taxa de anuidade do cartão. *“E não pago anuidade, porque tudo que eu compro gera pontos no cartão e daí eu faço uma reserva para a anuidade, o dotz.”*

Considerações Finais

Em nossa pesquisa, realizada com dois indivíduos-consumidores da Educação de Jovens e Adultos (**Lúcia** e **Newton**), constatamos que em suas ações de consumo a experiência adquirida por meio de tentativas-erro-acerto é um fator determinante.

As entrevistas revelaram que esses dois indivíduos-consumidores utilizam somente as quatro operações fundamentais para definir uma ação de consumo. Ainda, as entrevistas e as situações-problema financeiro-econômicas que realizamos com os indivíduos-consumidores da EJA nos revelaram que as tomadas de decisão podem ser diferentes para uma mesma situação de consumo, que estão intimamente relacionadas com a experiência, necessidade e condições financeiro-econômicas do indivíduo-consumidor. Essas tomadas de decisão podem ter diferentes significados para os indivíduos-consumidores e o Modelo dos Campos Semânticos permite que façamos uma leitura plausível delas e dos diversos significados financeiro-econômicos que são produzidos.

Constatamos que para uma mesma situação apresentada, diferentes significados foram produzidos pelos indivíduos-consumidores, lamentando que muitas vezes isso não é aproveitado durante as aulas de Matemática. É muito mais fácil o professor fazer uma leitura pela falta, justificando que o aluno não soube interpretar o enunciado de um problema, ou ainda que não soubesse operar com a matemática do matemático, do que apresentar um novo olhar para o que ocorre na dinâmica da sala de aula, como nos propicia o Modelo dos Campos Semânticos.

Sugerimos que o professor de Matemática seja um leitor atento aos diferentes significados que são produzidos pelos indivíduos-consumidores (alunos e alunas) para que possa perceber as diferentes legitimidades que ali estão envolvidas.

Com relação ao gênero, verificamos que algumas ações de consumo são consideradas próprias do feminino ou próprias do masculino, como a compra de uma camisa cor de rosa por um homem, por exemplo, e que ainda há o preconceito de que as mulheres gastam mais com coisas supérfluas do que os homens. Destacamos a fala de Lúcia, que é mais detalhista com relação a uma compra. Para ela, os quesitos como qualidade (muitas vezes associa

qualidade à marca), modelo, praticidade, comodidade e o desconto nas compras à vista são imprescindíveis no ato de uma compra, enquanto que, para Newton, a necessidade em adquirir determinado produto e as parcelas caberem em seu orçamento mensal são os definidores de suas ações de consumo.

Enfatizamos que a contribuição do nosso trabalho para a Educação Matemática reside na possibilidade de colocar o indivíduo-consumidor (alunos e alunas da EJA) diante de situações de consumo que vivenciam em seu cotidiano, sem, na maioria das vezes, terem conhecimento para operarem com instrumentos financeiros.

Uma consideração importante sobre nossa investigação é que ela possibilitou a discussão de temas financeiro-econômicos no público da EJA, pois, como já dissemos, o tema Educação Financeira ainda é recente em nosso país, e principalmente nesta modalidade de ensino. Entendemos que quando um assunto financeiro-econômico é abordado no ambiente escolar, é apresentado no conteúdo de Matemática Financeira, que ainda se encontra com propostas pouco voltadas para a tomada de decisão nas ações de consumo e não se preocupa em aliar teoria à prática.

Gostaríamos de enfatizar também a relevância do nosso Produto Educacional para a Educação Matemática. Nele, apresentamos o que não gostaríamos de encontrar nos livros didáticos de Matemática do Ensino Fundamental regular e da EJA, sugerindo cenários que envolvem situações-problema de cunho financeiro-econômico, como mais um recurso a ser utilizado durante as aulas de Matemática, na modalidade de ensino da EJA.

Por último, compreendemos que ainda há muito a ser explorado no contexto financeiro-econômico no que concerne a propostas de Educação Financeira, principalmente na EJA. Dessa forma, sugerimos aos futuros pesquisadores buscar outras possibilidades que proporcionem aos educandos e educandas da EJA uma compreensão crítica da realidade financeiro-econômica na qual se encontram inseridos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIANCHINI, E.; MIANI, M. *Construindo Conhecimentos em Matemática: 8ª série*. São Paulo: Moderna, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. B. *Educação financeira na matemática do ensino fundamental: uma análise da produção de significados*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

DANTE, L. R. *Tudo é Matemática*. São Paulo: Ática, 2002.

FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. *A Inserção e Vivência da Mulher na Docência de Matemática: Uma Questão de Gênero*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2006.

KISTEMANN JR, M. A. *Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores*. 2011. 301p. Tese (Doutorado) – Unesp - Rio Claro-SP, 2011.

IEZZI, G. et al. *Matemática e Realidade: 6ª série*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. *Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. V. 1. 250 p.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, C. L. et al. (orgs.). *Modelo dos campos semânticos e educação matemática: 20 anos de história*. – São Paulo: Midiograf, 2012. p. 179-198.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RESENDE, A. F de. *A educação financeira na educação de jovens e adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos-consumidores*. 2013, 164p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

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

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEIN, James. *A Matemática Pode Mudar Sua Vida*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.