

MÔNICA ROCHA

ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOBRE OS RECURSOS MONETÁRIOS
E A SUA RELAÇÃO COM O CONSUMO POR CRIANÇAS E
ADOLESCENTES, EM UMA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Economia
Doméstica, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2009

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

R672e
2009

Rocha, Mônica, 1980-
Estudo de representação sobre os recursos monetários e
sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em
uma perspectiva piagetiana / Mônica Rocha. – Viçosa, MG,
2009.
xix, 267f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 255-259.

1. Comportamento do consumidor. 2. Crianças -
Desenvolvimento. 3. Adolescente - Desenvolvimento.

I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22.ed. 658.8342

MÔNICA ROCHA

ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOBRE OS RECURSOS MONETÁRIOS
E A SUA RELAÇÃO COM O CONSUMO POR CRIANÇAS E
ADOLESCENTES, EM UMA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Economia
Doméstica, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

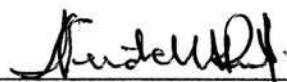
APROVADA: 30 de novembro de 2009.



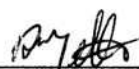
Profª Neuza Maria da Silva
(Coorientadora)



Profª Tereza Angélica Bartolomeu



Profª Neide Maria de Almeida Pinto



Profª Rita Márcia Andrade Vaz de Mello



Profª Maria de Lourdes Mattos Barreto
(Orientadora)

Dedico esta dissertação a toda a minha família, em especial ao meu pai João, à minha mãe Ana Rita e às minhas irmãs Aline, Cassiana e Patrícia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela dádiva da vida e pelo acolhimento em todos os momentos.

À minha família, por, mesmo a distância, ter sempre me dado força, apoio e carinho em todo esta trajetória. Em especial, à minha irmã Aline, pela motivação e por ter suportado todas as minhas angústias e reclamações.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), pela oportunidade de realizar meus estudos e pelos recursos disponíveis, pois, sem os quais, a qualidade do ensino e da pesquisa não seria a mesma.

À Professora Dr^a Maria de Lourdes Mattos Barreto, pela orientação, paciência e dedicação durante toda esta caminhada, por ter-me ajudado a crescer e ter-me feito entender que, quando estamos em pleno exercício, estamos também trocando experiências e aprendendo.

À Professora Neuza Maria da Silva, pela coorientação, pelo apoio, pela disposição em me atender e pelas sugestões de leitura que enriqueceram este estudo.

À Professora Marianela Denegri Coria, pela coorientação e pelas valiosas bibliografias que me enviou, o que foi de suma importância para este trabalho.

Às Professoras Neide Almeida Pinto, Tereza Angélica Bartolomeu e Rita Márcia A. Vaz de Mello, pela disposição em participar da banca de defesa, fazer a leitura da dissertação e passar sugestões para a melhoria do texto.

À Professora Naíse Valéria G. Neves, pelo apoio, estímulo, pela leitura e discussão dos dados.

Ao Professor Juan Delval, pelo incentivo e envio de artigos que foram relevantes para este estudo.

A Ana Lídia Galvão, Amélia Carla Sobrinho Bifano e Márcia Fontes, por todo apoio, pela orientação em atividades e pela contribuição para a minha formação acadêmica.

À Coordenação e aos demais funcionários dos Laboratórios de Desenvolvimento Infantil e de Desenvolvimento Humano, principalmente a Celeste e a Luciane, pelo incentivo, estímulo e apoio.

A todos os funcionários das Escolas Municipais, por terem aberto as portas para a realização desta pesquisa.

Às crianças e aos adolescentes, por terem aceitado participar desta pesquisa.

À Heloísa Soares Fialho, pelo incentivo, apoio, pelos conselhos, pelo estímulo constante e acolhimento no Centro de Desenvolvimento Passo a Passo.

Aos funcionários do CDC Passo a Passo, principalmente a Michele, Jacqueline, Edilene, Janaina, Lisane e Juliana, por terem “segurado as pontas” quando eu tinha a necessidade de sair da Escola.

À Aloíisia, pela compreensão, ajuda, pelo incentivo, apoio, pela paciência e pelo atendimento sempre solícito.

À Márcia Onísia da Silva, pela amizade e pelas trocas de conhecimento nas discussões de todos os trabalhos.

A Débora, Adriana, Paulo Henrique, Josélia, Dalva, Natália e Verônica, pelo apoio, pela amizade e pelo incentivo ao longo desta caminhada.

A todos os meus amigos, por terem torcido por mim.

Muitíssima Obrigada!

BIOGRAFIA

MÔNICA ROCHA, filha de João da Rocha Filho e Ana Rita Julina da Rocha, nascida em 17 de outubro de 1980, na cidade de Uibaí, BA.

Graduou em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), obtendo o título de bacharela em 2003 e de licenciada em 2004. Licenciou-se em Educação Infantil também por essa mesma Universidade, em 2005.

Em março de 2007, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, em nível de mestrado, na linha de pesquisa Estudo da Família e Economia do Consumo Familiar, submetendo-se à defesa da dissertação em 30 de novembro de 2009.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE FIGUAS	xii
RESUMO	xiv
ABSTRACT.....	xvii
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	9
2.1. Visão Histórica sobre os Recursos Monetários	9
2.2. Pressupostos sobre o Consumo.....	14
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
3.1. Construção do conhecimento na Teoria Piagetiana.....	24
3.1.1. Fatores do Desenvolvimento Mental	32
3.1.2. Desenvolvimento e Aprendizagem.....	35
3.1.3. Estágios de Desenvolvimento da Criança	36
3.2. Método Clínico Piagetiano	44
3.3. Representação do Mundo pela Criança e pelo Adolescente.....	52
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.1. População e Amostra	60

	Página
4.1.1. Local de Estudo	66
4.2. Estudo-Piloto	67
4.3. Procedimentos para a Coleta dos Dados.....	67
4.4. Procedimentos para a Análise dos Dados.....	69
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	77
5.1. ARTIGO ORIGINAL 01 – ENTREVISTA CLÍNICA: INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAR AS IDEIAS DOS SUJEITOS DE 4 A 13 ANOS SOBRE OS RECURSOS MONETÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM CONSUMO.....	78
RESUMO.....	78
ABSTRACT.....	80
1. INTRODUÇÃO.....	82
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	84
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	91
3.1. População e Amostra.....	92
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
6. REFERÊNCIAS.....	109
5.2. ARTIGO ORIGINAL 02 – A REPRESENTAÇÃO DOS TIPOS, ORIGEM, OBTENÇÃO DOS RECURSOS MONETÁRIOS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA	111
RESUMO.....	111
ABSTRACT.....	114
1. INTRODUÇÃO.....	116
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	119
2.1. Visão Histórica sobre o Dinheiro	119
2.2. A Construção do Conhecimento na Teoria Piagetiana.....	121
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	126
3.1. População e Amostra.....	127

	Página
3.2. Procedimentos para Coleta dos Dados	128
3.3. Procedimentos para Análise dos Dados.....	129
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	133
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
6. REFERÊNCIAS.....	163
5.3. ARTIGO ORIGINAL 03 – AS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES SOBRE O CONSUMO NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA	166
RESUMO.....	166
ABSTRACT.....	168
1. INTRODUÇÃO.....	170
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	173
2.1. Pressupostos sobre Consumo.....	173
2.2. A Construção do Conhecimento na Teoria Piagetiana.....	175
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	180
3.1. População e Amostra	181
3.2. Procedimentos para Coleta dos Dados	183
3.3. Procedimentos para Análise dos Dados.....	184
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	187
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
6. REFERÊNCIAS.....	210
5.4. ARTIGO ORIGINAL 04 – AS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A INTER-RELAÇÃO ENTRE O DINHEIRO E O CONSUMO NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA	213
RESUMO.....	213
ABSTRACT.....	215
1. INTRODUÇÃO.....	217
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	219
2.1. Pressupostos sobre os Recursos Monetários e Consumo	219

	Página
2.2. A Construção do Conhecimento na Teoria Piagetiana.....	222
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	227
3.1. População e Amostra	228
3.2. Procedimentos para Coleta dos Dados	230
3.3. Procedimentos para Análise dos Dados.....	230
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	234
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
6. REFERÊNCIAS.....	248
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
7. REFERÊNCIAS.....	255
8. APÊNDICE.....	260
8.1. Protocolo de entrevista	261
8.2. Cartas às escolas	264

LISTA DE QUADROS

	Página
1. Agrupações das diferentes ocupações para caracterização do perfil socioeconômico	65
2. Compreensão sobre os recursos monetários, consumo e relação dos recursos monetários vs. consumo do nível pré-I	71
3. Níveis de compreensão sobre os recursos monetários.....	72
4. Níveis de compreensão sobre consumo	74
5. Níveis de compreensão sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo	75
ARTIGO 1	
1. Entrevista clínica.....	98
2. Material concreto que serviu de apoio aos questionamentos sobre a obtenção do dinheiro, Viçosa, MG, 2009.....	103
3. Material concreto que serviu de apoio aos questionamentos sobre o uso do dinheiro, Viçosa, MG, 2009.....	106
ARTIGO 2	
1. Níveis de compreensão sobre os recursos monetários para os sujeitos do nível pré-I	130

	Página
2. Níveis I, II e III de compreensão sobre os recursos monetários.....	131
3. Material concreto que serviu de apoio aos questionamentos sobre a obtenção do dinheiro, Viçosa, MG, 2009.....	150
 ARTIGO 3	
1. Níveis de compreensão do conhecimento sobre consumo dos sujeitos na faixa etária de 4 a 6 anos	185
2. Níveis I, II e III de compreensão do conhecimento sobre consumo...	186
3. Situação de consumo I – desejo vs. Necessidade das crianças, Viçosa, MG, 2009.....	194
4. Situação de consumo I – Desejo vs. necessidade dos adolescentes, Viçosa, MG, 2009.....	197
5. Situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? – para as crianças, Viçosa, MG, 2009	200
6. Situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? – para os adolescentes, Viçosa, MG, 2009	205
 ARTIGO 4	
1. Nível pré-I de compreensão sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo	231
2. Níveis I, II e III de compreensão sobre a relação entre o dinheiro e o consumo.....	233
3. Material concreto que serviu de apoio aos questionamentos sobre o uso dos recursos monetários, Viçosa, MG, 2009	235

LISTA DE TABELAS

	Página
1. População de estudo da Escola Municipal A, Viçosa, MG, 2008	61
2. População de estudo da Escola Municipal B, Viçosa, MG, 2008	62
3. Distribuição dos sujeitos por faixa etária, Viçosa, MG, 2008.....	63
4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa das Escolas Municipais A e B, Viçosa, MG, 2008.....	64
5. Caracterização socioeconômica dos sujeitos do estudo, Viçosa, MG, 2009	65
ARTIGO 1	
1. Caracterização da amostra dos sujeitos, Viçosa, MG, 2008.....	93
ARTIGO 2	
1. Caracterização da amostra dos sujeitos, Viçosa, MG, 2008.....	128
2. Média dos níveis de conhecimento sobre os tipos de recursos monetários, Viçosa, MG, 2009.....	133
3. Média dos níveis de conhecimento sobre a origem do dinheiro, Viçosa, MG, 2009.....	142

	Página
4. Média dos níveis de conhecimento sobre a obtenção dos recursos monetários, Viçosa, MG, 2009.....	148
5. Média dos níveis de conhecimento sobre a categoria recursos monetários, Viçosa, MG, 2009.....	159
 ARTIGO 3	
1. Caracterização da amostra de sujeitos, Viçosa, MG, 2008	182
2. Percentual dos níveis de representação do conhecimento sobre o conceito de consumo, Viçosa, MG, 2009.....	187
3. Média dos níveis de representação de conhecimento sobre a situação de consumo I – desejo vs. necessidade, Viçosa, MG, 2009.	194
4. Média dos níveis de representação do conhecimento sobre a situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? Viçosa, MG, 2009.....	200
5. Média dos níveis de representação de conhecimento na categoria consumo pelos grupos de sujeitos, Viçosa, MG, 2009.....	207
 ARTIGO 4	
1. Caracterização da amostragem da seleção dos sujeitos, Viçosa, MG, 2008	229
2. Média dos níveis de representação de conhecimento na categoria relação dos recursos monetários com o consumo pelos grupos de sujeitos, Viçosa, MG, 2009	234

RESUMO

ROCHA, Mônica, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2009. **Estudo da representação sobre os recursos monetários e a sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em uma perspectiva piagetiana.** Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Neuza Maria da Silva e Marianela del Carmen Denegri Coria.

Crianças e adolescentes vivem num mundo economicamente globalizado e buscam conhecer e explicar tudo o que está à sua volta. Por isso, compreender a forma como as crianças pensam e quais as suas ideias sobre as interfaces do mundo econômico permite a compreensão de como constroem esse conhecimento social. Diante disso, questionou-se como as crianças e os adolescentes de 4 a 13 anos constroem a representação sobre o conhecimento a respeito dos recursos monetários e sua relação com o consumo? A hipótese consistiu em: as crianças desde os 4 anos fazem representações sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. Essas representações se modificam, progressivamente, à medida que os sujeitos se desenvolvem cognitivamente. Assim, em cada nível de desenvolvimento terão ideias diferentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo, norteadas por sua estrutura de pensamento. No entanto, nem todas as crianças

do mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo estão no mesmo nível de representação desse conhecimento social. Os objetivos deste estudo foram analisar e descrever as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos sobre os recursos monetários e suas relações com o consumo. O estudo está ancorado na pesquisa qualitativa e baseado no método clínico piagetiano. A amostra foi composta por 60 estudantes de escolas públicas, sendo 10 sujeitos nas faixas etárias médias de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos. Para a coleta dos dados, foi construída a entrevista clínica, que constou de perguntas básicas e complementares e do material concreto. A análise dos dados partiu do estabelecimento das seguintes categorias: recursos monetários, consumo e relação dinheiro *vs.* consumo. A classificação das respostas dos sujeitos ocorreu por níveis (nível pré-I, nível I, nível II e nível III). Os resultados indicaram que a construção do conhecimento social sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo passa por níveis evolutivos, desde os mais simples até os mais complexos, confirmando a hipótese da pesquisa. As crianças do nível pré-I representam o dinheiro como as notas e moedas, que se encontram em qualquer loja e servem para comprar. Acompanham seus pais nas compras, mas eles não compram tudo o que as crianças desejam. As crianças do nível I consideram o dinheiro como proveniente do banco. Para elas, as moedas e as cédulas são os tipos de recursos utilizados para comprar as coisas. Fazem compras com seus pais, mas estes não compram tudo o que querem porque não possuem dinheiro suficiente. Para elas, o dinheiro serve para comprar e para guardar. Os sujeitos do nível II representam o dinheiro como meio de pagamento utilizado nas compras e usam as moedas, as cédulas e os cartões fabricados na fábrica de dinheiro. Gostam de realizar compras sozinhos ou com seus pais, mas estes não compram tudo o que desejam porque, primeiro, compram os produtos alimentícios de que necessitam. O dinheiro possui as funções de comprar, pagar, emprestar e poupar. Para os adolescentes do nível III, o dinheiro é um meio de troca para se obterem produtos, e para isso usam-se cédulas, moedas, cartões e cheque confeccionados na fábrica de dinheiro que está ligada ao governo federal.

Fazem compras, porém não compram tudo o querem, pois dispõem de pouco dinheiro e não podem se endividar. O dinheiro serve de troca por produtos e serviços que procuram consumir e para fazer aplicações e usá-lo futuramente. Pode-se inferir que os sujeitos constroem o conhecimento sobre os recursos monetários e a relação com o consumo a partir de suas experiências e conforme as possibilidades que suas estruturas cognitivas permitem, pois o conhecimento social é construído a partir da interação e transmissão social. As representações dos sujeitos mostram a evolução de seus conhecimentos, numa progressão contínua, pois os sujeitos mais velhos conseguem explicar suas ideias com mais detalhes do que os mais novos, que ainda dependem dos aspectos visíveis dos objetos para representar suas ideias.

ABSTRACT

ROCHA, Mônica M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2009.
Study of the representation on monetary resources and its relation to consumption by children and adolescents, from a Piagetian perspective. Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-Advisers: Neuza Maria da Silva and Marianela del Carmen Denegri Coria.

Children and adolescents live in economically globalized world and seek to know and explain everything that is around them. Therefore, to understand how children think and what their ideas on the interfaces of the economic world allows a better understanding of how to build this social knowledge. Given this, we asked how children and adolescents between 4 and 13 years of age build their representation of knowledge about monetary resources and its relationship with consumption? The hypothesis was that children since the age of 4 make representations about monetary resources and its relationship to consumption. These representations are changed gradually as the subjects develop cognitively. Thus, at each level of development they have different ideas about monetary resources and its relation to consumption, guided by their thought structure. However, not all children of the same stage of cognitive development are on the same level of representation of social knowledge. The objectives of this study were to analyze and describe the

representations of children and adolescents between 4 and 13 years of age on monetary resources and its relation to consumption. The study anchored itself on qualitative research, based on Piaget's clinical method. The sample consisted of 60 students from public schools, with 10 subjects in average age groups: 4, 6, 7, 10, 11 and 13. For data collection, a clinical interview was made, which consisted of basic and complementary questions and of concrete ideas. Analysis of the data came from establishing the following categories: monetary resources, consumption and money value *vs.* consumption. The classification of the answers occurred by levels (pre-level I, level I, level II and level III). The results indicated that the construction of social knowledge about monetary resources and their relationship with the consumer goes through evolutionary levels, from the simplest to the most complex, confirming the hypothesis of the study. Children at pre-level I represent money as bills and coins, which are found at any store and used to buy. They accompany their parents shopping, but they do not buy everything the children want. Children at level I consider the money as coming from the bank. For them, coins and bills are the types of resources used to buy things. They shop with their parents, but they do not buy everything they want because they do not have enough money. For them, money is used to buy and save. Level II subjects represent money as a means of payment used in buying and use coins, bills and cards made in a money factory. They like to make purchases on their own or with their parents, but they do not get everything they want because, first, they buy the food they need. Money has the function of purchasing, paying, loaning and saving. For adolescents at level III, money is a means of exchange to obtain products, and for that they use bills, coins, cards and checks made at a money factory, which is linked to the federal government. They shop, but do not get everything they want because they have little money and can not go into debt. Money is used to exchange for products and services for consumption and to do things and it is to be used in the future. It may be inferred that individuals construct their knowledge about monetary resources and its relationship to the consumer from their experiences and according to

the opportunities their cognitive structures allow since social knowledge is constructed from social interaction and communication. The representations of the subjects show the evolution of their knowledge in a continuous progression, because the older subjects explain their ideas in more detail than the children who still depend on the visible aspects of objects to represent their ideas.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em um mundo economicamente globalizado, pois o que acontece na economia de um país reflete em todos os outros, trazendo ganhos ou perdas financeiras. Isso depende da estabilidade que cada país tem e da interferência que os governos exercem para que a ordem econômica se mantenha. Entretanto, há uma enorme desigualdade social entre e dentro dos países: muitas pessoas têm pouco dinheiro para atender às suas necessidades e poucas contam com renda alta. Para possuir renda destinada ao consumo, à poupança e aos investimentos, as pessoas podem realizar determinadas atividades lícitas ou ilícitas como: trabalhar, fazer empréstimo, rendimentos por aplicação financeira, pedir ajuda, roubar, receber por herança, jogar em jogos de azar e ser aposentados ou pensionistas.

Como o dinheiro é fundamental para que cada um possa consumir bens e serviços, os conhecimentos e habilidades em relação a como gastá-lo poderiam evitar as dificuldades geradas pelo consumismo, entre as quais se destacam o endividamento e a inadimplência.

A pesquisa sobre o desenvolvimento do conhecimento econômico é relativamente recente e há muitos aspectos a serem estudados sobre a origem e fabricação do dinheiro, seu valor, o preço das mercadorias, a relação dinheiro x trabalho etc. (DELVAL, 2002).

No Brasil, há estudos focados na compreensão da construção do conhecimento social sobre os direitos da criança, sobre a escola e sobre ferramentas computacionais, entre outros, utilizando o método clínico na visão da epistemologia genética. Entretanto, não há publicações sobre a compreensão do conhecimento sobre os recursos monetários e o consumo. Há pesquisas sobre essa temática, que foram realizadas em outros países, como no Chile, Colômbia e Espanha.

O anseio desta pesquisa partiu da observação de crianças que frequentavam o Laboratório de Desenvolvimento Infantil – LDI/UFV, quando atuei como estagiária e pude acompanhar como elas construía seus conhecimentos. A partir das observações e indagações com crianças de 3-4 anos sobre o dinheiro, no brinquedo dramático, percebi que elas viam a necessidade do dinheiro para a realização de compras, mas desconheciam a sua origem, acreditando ser esta o banco ou até mesmo o caixa eletrônico. Diante dessas ideias, nasceu o desejo de verificar como as crianças vão construindo o conhecimento sobre os recursos monetários e observar as mudanças nas ideias que vão ocorrendo à medida que as crianças ficam mais velhas.

Uma das tarefas que o ser humano deve enfrentar ao longo de seu desenvolvimento é construir modelos que permitam explicar o mundo, para compreender a realidade social. Esses modelos construídos são compostos de imagens e representações acerca das pessoas, das interações e das expectativas que estas possuem. No âmbito da economia, o ambiente social da criança é fundamental, pois pode promover diversas possibilidades que influenciam o desenvolvimento cognitivo. A socialização para o consumo, os estilos de manejo do dinheiro, as condutas econômicas e as estratégias para o uso racional dos recursos, que são escassos, são temas atuais que necessitam ser investigados por sua relevância no desenvolvimento econômico e social desta sociedade globalizada (DENEGRÍ, 1999).

A própria compreensão do adulto do mundo onde vive é tarefa árdua. Essa compreensão é extremamente complicada para as crianças que têm como

fonte de conhecimento, para a representação da realidade, a informação do adulto (GARCIA, 1997). A compreensão do mundo econômico constitui um dos pilares organizativos para que o sujeito construa uma representação coerente de seu ambiente social. O uso do dinheiro como instrumento de intercâmbio de bens e serviços estabelece parte do caráter consumista da sociedade (DENEGRÍ, 1999).

A necessidade de compreender os processos que determinam o funcionamento econômico da sociedade começa cedo, porque a infância se relaciona com a realidade econômica a partir de experiências cotidianas, como fazer compras e ouvir conversas de seus pais e outros adultos sobre economia (DENEGRÍ, 1999).

Segundo Martins (2004), a omissão da escola em relação às noções econômicas deixa terrível consequência para a sociedade, pois as pessoas não possuem informações do sistema financeiro e, assim, não se habilitam para manejar o dinheiro.

A criança vai construindo as noções econômicas através de etapas do seu desenvolvimento cognitivo e não em decorrência de outros fatores ambientais, como a classe social e a cultura. Entretanto, isso não quer dizer que o ambiente não influencia, ele tem sim estreita e complexa interação com o nível de desenvolvimento do sujeito, que é o resultado da interação com o meio social em que está inserido (DELVAL, 1998 citado por GANUZA, 1999).

Segundo Denegri (1999), a criança está imersa no mundo social desde que nasce, e sua experiência é peculiar e distinta da do adulto. Ela vai construindo a representação da organização social a partir dos elementos que os outros proporcionam, como os adultos, os meios de comunicação de massa, as informações que recebe na escola e suas próprias observações.

Conforme a perspectiva cognitivo-evolutiva, segundo Garcia (1997) as representações que os sujeitos têm sobre o mundo econômico estão relacionadas ao progresso intelectual. Essas representações permitem selecionar, elaborar, organizar e reorganizar as informações sobre a realidade

econômica. Em seu estudo realizado em Madri sobre a relação dinheiro/trabalho com crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, verificou que, para crianças de 5 a 7 anos, realizar atividades laborais e receber dinheiro são ações paralelas, pois o mesmo sujeito que realiza o trabalho pode ir ao banco e obter dinheiro, sem necessidade de realizar nenhuma atividade. O sistema de circulação do dinheiro, para crianças de 7 a 10 anos, é um circuito fechado e simples, e o dinheiro é o pagamento do trabalhador pelos seus serviços prestados. Os sujeitos de 11 a 13 anos estabelecem diferenças entre as profissões e a remuneração que estes recebem.

Delval (2002) pesquisou crianças e adolescentes de 5 a 14 anos sobre o conhecimento social das noções econômicas, e seus resultados mostraram que crianças na idade média de 5 anos não entendem que o ato de dar o dinheiro como pagamento tem relação com a compra da mercadoria, e as que já entendem se surpreendem com o troco se houver mais moedas que a quantidade paga. As crianças com mais de 5 anos já sabem que para comprar precisam ter dinheiro.

Em estudo realizado no Chile sobre a compreensão econômica com crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, Denegri (1999) apontou que as crianças de 5 a 10-11 anos caracterizam-se cognitivamente pela incapacidade de considerar vários aspectos de uma só vez. Isso as faz pensar que o dinheiro está disponível, é fácil consegui-lo; e que sempre existiu, porque seria terrível para as pessoas se ele não existisse. Para elas, não existe uma ideia sobre o processo de circulação do dinheiro, sendo este repartido pela fábrica e é só buscá-lo, ou é só encomendar seu dinheiro à fábrica ou ao banco. A fábrica e o banco são vistos como fonte de dinheiro, inesgotável e disponível. Para os sujeitos de 12 a 15 anos, que possuem o pensamento mais elaborado, o dinheiro é essencial na atividade comercial, e só o Estado pode fabricá-lo. Os adolescentes de 16 a 18 anos entendem que nas relações econômicas há interação constante entre os câmbios e que o dinheiro e seu valor fazem parte do sistema social, político e econômico de um país, tanto interno quanto externo.

As crianças se envolvem com o consumo desde seus primeiros anos de vida. Os sujeitos de 4 a 10 anos desenvolvem um padrão de comportamento de consumo por meio da influência parental, dos colegas, da mídia e da propaganda. Por volta dos 7 anos, consultam seus amigos sobre o que consomem e quais produtos os satisfazem imediatamente. A socialização do consumidor parece ser influenciada por sua classe social, porque os adolescentes de classe média são mais independentes no ato da compra que adolescentes de classe baixa, pois os de classe média se encontram informados e são experientes no consumo comercial (GUNTER; FURNHAM, 1998).

O poder de consumo das crianças está cada vez maior, pois elas tomam decisões na família em relação a muitos bens e serviços que vão consumir. Assim, torna-se importante estudar o comportamento infantil e seus hábitos de consumo, saber o que as crianças gostam e o que consomem e pensam sobre o consumo (RÉVILLION; KLAFKE, 2004).

Em relação à socialização das crianças enquanto consumidoras, de acordo com Marshall e Magruders (1960 citados por KARSAKLIAN, 2000) os pais devem compreender e seguir os seguintes princípios, visando a um melhor desempenho das crianças em relação à obtenção e uso do dinheiro: 1) As crianças devem receber dinheiro para que possam comprar o que desejam. Essa condição é necessária para que a criança construa seu conhecimento com a experiência da compra; 2) A quantidade de dinheiro não deve ser muito pequena para que a criança consiga compreender a relação da quantidade de dinheiro com o valor do produto; 3) Essa quantidade de dinheiro deve ser dada em forma de mesada para as crianças conseguirem estabelecer metas e atingir seus objetivos de consumo; e 4) As crianças devem ser orientadas para que parte da mesada deve ser guardada. Essas economias são para satisfazer os desejos que não são imediatos.

Diante do exposto e considerando a importância dos recursos monetários na economia familiar, por meio deste estudo buscamos entender: como as crianças e os adolescentes de 4 a 13 anos constroem a representação

do conhecimento a respeito dos recursos monetários e relacionam este conhecimento ao consumo?

Os sujeitos, segundo Delval (2002), ao longo de seu desenvolvimento aumentam o conhecimento progredindo de um estágio cognitivo a outro e, assim, passam a conceber a realidade social de diferentes formas. Contudo, os tipos de explicações dos sujeitos parecem semelhantes e constantes em cada estágio de desenvolvimento. Desse modo, neste trabalho a hipótese do estudo consistiu no fato de as crianças desde os 4 anos fazerem representações sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. Essas representações se modificam progressivamente, à medida que os sujeitos se desenvolvem cognitivamente. Assim, em cada nível de desenvolvimento terão ideias diferentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo, norteadas por sua estrutura de pensamento. Entretanto, nem todas as crianças do mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo se encontram no mesmo nível de construção da representação do conhecimento sobre os recursos monetário e o consumo.

As crianças possuem ideias e representações da sua realidade, que não são uma reprodução do que é transmitido socialmente, mas o resultado de sua construção ativa. Elas recebem informações da família, dos meios de comunicação, da escola, da interação com adultos e outras crianças. O que surpreende é como as crianças elaboram essas informações, organizando-as de modo distinto à medida que crescem e desenvolvem intelectualmente (DELVAL; BARRIO, 2006).

As pessoas constroem seus conhecimentos a partir de suas próprias experiências e, assim, explicam o mundo. Essas explicações são ancoradas nos recursos cognitivos disponíveis conforme o nível do desenvolvimento da criança. As convicções das crianças e adolescentes têm coerência e vão alterando e modificando com a construção do conhecimento social que é transmitido pelos outros, construindo, assim, os conceitos sobre mundo econômico.

As informações sobre as representações das crianças e adolescentes a respeito do dinheiro, sua origem, uso e circulação contribuirão para o Estudo da Família e Economia do Consumo Familiar – linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, possibilitando conhecer como se processa o desenvolvimento dos conceitos econômicos nos indivíduos, desde a mais tenra idade. Esse conhecimento é, sem dúvida, relevante para as famílias, a escola e a sociedade.

As crianças e os adolescentes opinam sobre tudo o que ocorre à sua volta, e por acreditarmos que eles têm muito a dizer, não só sobre a sua realidade cotidiana, mas também sobre a realidade social, devemos dar voz a esses sujeitos, pois os consideramos fonte privilegiada de dados. Ao compreendermos as representações das crianças e dos adolescentes sobre sua realidade, estaremos compreendendo também as relações sociais que se dão no mundo da família e no mundo social.

Para Piaget, o indivíduo constrói o conhecimento social a partir da interação com o outro (pessoas e objetos). A interação e a transmissão de informações permitem às crianças irem formando seus conceitos para que possam explicar a realidade da sociedade em que estão inseridas. Porém, as ideias das crianças não são as mesmas dos adultos que lhes transmitiram; elas são formadas por suas ações e reflexões de suas experiências. A ação social da criança – ao socializar-se, seja por meio da operação ou cooperação, ou por meio das transmissões, seja como receptor e, ou, transmissor – se torna ineficaz sem a assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006; PIAGET, 1947, 2005).

Com a finalidade de compreender como os sujeitos constroem o conhecimento social dos recursos monetários e do consumo, este estudo objetivou analisar a representação das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos a respeito dos recursos monetários e sua relação com o consumo. Os objetivos específicos foram:

- Construir um instrumento que possibilite a identificação da representação das crianças e dos adolescentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo.
- Identificar o conhecimento construído por crianças e adolescentes sobre os tipos, a origem e as formas de obtenção dos recursos monetários.
- Identificar o conhecimento construído por crianças e adolescentes sobre consumo.
- Comparar as representações das crianças e dos adolescentes, de 4 a 13 anos, sobre os recursos monetários e sua vinculação com o consumo.

Conhecer as ideias das crianças e adolescentes permitirá o diagnóstico deste tipo de conhecimento social por eles construído, além de produzir embasamentos para o entendimento da influência dos recursos monetários na vida destes e de seus familiares em relação à disponibilidade, ao uso e ao valor do dinheiro nos atos de consumo.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo foi dividido em dois itens, que foram elaborados após levantamento na literatura sobre o tema. O primeiro item refere-se aos estudos sobre a visão histórica dos recursos monetários e o segundo sobre consumo. Este último releva a importância da educação para o consumo, visto que a sociedade atual é considerada a sociedade do consumo.

2.1. Visão histórica sobre o dinheiro

Na Idade da Pedra, os homens passaram a construir e usar objetos que logo começaram a ser trocados. Trocavam-se peles, caças, animais e os objetos fabricados (TEIXEIRA, 1999). No período feudal, a riqueza era determinada pela quantidade de terras, pois o dinheiro como moeda não existia, entretanto os produtos continuavam sendo trocados uns pelos outros (TOLOTTI, 2007).

Nessa época, o escambo, ou seja, as trocas diretas entre os produtos produzidos pelas famílias eram utilizadas como meio de circulação da produção. Essas relações de trocas se intensificaram, e, como os diversos produtos não tinham valores atribuídos, o escambo tornou-se ineficiente, pois determinado produto que uma pessoa queria trocar a outra não desejava, sendo

preciso encontrar outra pessoa que pudesse servir de intermediário nessas trocas (BRASIL, 2004).

Foi no quarto milênio a.C., quando se formaram as primeiras cidades na Mesopotâmia, que o homem passou a pensar em termos de objetos que ajudavam a traduzir valores. Antes disso, não havia concentração humana que justificasse essa idéia abstrata. Foi no Oriente Médio, lugar culturalmente mais rico da Antigüidade, que o dinheiro se difundiu, passando a existir como dinheiro de metal cerca de 2.500 a.C. (BRASIL, 2004, p. 8).

Segundo Teixeira (1999, p. 13), na ilha Yap, os nativos usavam discos de pedras e coco como moeda, *um disco de pedra com 1m de diâmetro valia 4000 cocos*. Na China, há cerca de 3.500 anos, usavam-se conchinhas do mar como moeda. Tolotti (2007) citou que os astecas usavam grãos de cacau como valor de troca, e que na Mesopotâmia há 2500 a.C., eram usados lingotes de metais. Dessa forma, alguns produtos, como o sal, o pau-brasil e o café serviram de “moeda”, porém, como esses produtos eram perecíveis, nem sempre era possível a circulação desses, o que levou ao uso dos metais (cobre, níquel, bronze, ouro e prata) como valor de troca (BRASIL, 2004).

Em razão do aumento da circulação de mercadorias, e com o escambo já não servindo para a troca de produtos, a vida econômica tornou-se complexa, o que fez surgir o “dinheiro” para estabilizar e regular as trocas comerciais (SANTOS, 1999). De acordo com Tolotti (2007), o dinheiro, que foi inventado há mais de 3 mil anos, sempre esteve ligado ao comércio de mercadorias e envolvido nas relações de poder, uma vez que quem possui mais dinheiro geralmente possui mais poder.

A partir do uso dos metais como dinheiro, criaram-se as moedas que eram mais leves e práticas. A primeira grande revolução monetária ocorreu no século VII a.C., na Lídia (Turquia), pois, por ordem do Rei Gíges, foram fabricadas as primeiras moedas, com todas as características básicas das atuais. Entre os anos de 640 a.C. e 630 a.C., expandiu-se a cunhagem de moedas (BRASIL, 2004).

Através das navegações, as moedas fabricadas na Lídia foram levadas à Grécia, que cunhou suas moedas nos meados do século VI a.C. Na China, nos anos 500 a.C. as primeiras moedas foram fabricadas na forma de ferramentas como faca e enxada. Essas moedas foram substituídas pelas circulares com um furo quadrado no meio nos anos 221 a.C. As moedas, até o século XX, não foram feitas só nos formatos circulares, pois em alguns países usaram moedas quadradas, retangulares, poligonais etc. (TEIXEIRA, 1999).

O uso do dinheiro, na forma de moeda metálica, se disseminou entre os povos pela sua durabilidade e maior facilidade de carregá-las e trocá-las por qualquer produto (TOLOTTI, 2007). Nessas moedas metálicas eram inscritos seu peso e seu valor e marcadas com os nomes, desenhos ou legendas dos governantes como forma de demonstrar seu poder (BRASIL, 2002). Os romanos cunharam suas primeiras moedas no século IV a.C. O imperador Alexandre “O Grande”, da Macedônia, foi o primeiro a marcar as moedas com o seu rosto, em 330 a.C. (TEIXEIRA, 1999).

As moedas de prata e de ouro eram muito pesadas e ficava difícil carregá-las; então, foram trocadas pelo certificado de depósito dos metais (moeda-papel) nas casas de custódias, e esses certificados se transformaram em recibo de papel que representavam a quantidade de ouro e prata que estavam guardados, e esses recibos se tornaram o primeiro tipo de cédula (BRASIL, 2004).

As cédulas de papel surgiram na Inglaterra, pois na Idade Média os proprietários de ouro guardavam-nos em cofres dos ourives, e estes passavam recibos com o valor do ouro. Tais recibos eram aceitos nos negócios comerciais. Os ourives, além de guardar as moedas, começaram a emprestá-las para as pessoas, principalmente aos governantes em troca de algum benefício ou favor; portanto, os ourives foram os primeiros banqueiros (BRASIL, 2002). Na China, desde o século VII (há mais de mil anos), usava-se a moeda-papel, que era fabricada com a casca da amoreira (TEIXEIRA, 1999).

No Brasil, a história do dinheiro começou com a chegada dos portugueses em 1500, e a principal mercadoria utilizada na troca foi o pau-

brasil. Com o avanço da agricultura, outros produtos começaram a ser utilizados como moeda-mercadoria, como o pano de algodão, o açúcar, a madeira e o fumo. O zimbo, um tipo de concha, era trocado entre os escravos (BRASIL, 2002).

No Brasil-Colônia, em 1614, o açúcar passou a ser usado como moeda, e essa valorização do açúcar enquanto moeda foi determinação do governador Constantino Menelau. A primeira moeda usada no Brasil foi o real português ou réis. Em 1645, as primeiras moedas foram fabricadas no Brasil pelos holandeses, que eram quadradas e feitas de ouro e prata e chamadas de florins. As moedas valiam III, VI e XII florins e circulavam no Nordeste (TEIXEIRA, 1999).

Em 1808, D. João VI abriu os portos brasileiros e começou a comercialização de produtos vindos de outros países, que possuíam outras moedas, e então foi necessário criar um banco para que se trocassem ou vendessem essas diferentes moedas. Assim, nesse mesmo ano o Rei fundou o Banco do Brasil, tendo sido fabricadas as primeiras cédulas, as quais eram bilhetes emitidos pelo banco. Nessa época do Império, usavam-se vales como moedas para troco, pois elas faltavam no mercado. A primeira cédula foi criada em 1961, na Casa da Moeda, valia 5 cruzeiros e era conhecida como a “nota do índio”, pois a cédula homenageava os indígenas (TEIXEIRA, 1999).

Em 1694, em Salvador, BA, foi inaugurada a primeira Casa da Moeda Brasileira (CMB), onde foram cunhadas as moedas de ouro com valor de 1, 2 e 4 mil réis e moedas de prata com valores de 20, 40, 80, 160, 320 e 640 réis. Em 1699, a Casa da Moeda foi transferida para o Rio de Janeiro, RJ, e depois para Pernambuco, no período de 1970 a 1972. Em 1973, a sede voltou a ser o Rio de Janeiro, onde permanece até hoje. A Casa da Moeda Brasileira tem por finalidade garantir o suprimento de moedas e cédulas para a circulação no mercado nacional. A CMB possui indústrias que são responsáveis pela impressão de cédulas, pela cunhagem de moedas e pela fabricação de medalhas comemorativas, atendendo à demanda do Banco Central do Brasil.

Em todos os países existe o Banco Central, ligado ao governo federal, que possui autonomia para certas decisões e controla todos os outros bancos. É de sua competência fabricar as moedas e cédulas de dinheiro e pôr em circulação. Esse banco existe em função *de uma ordem macroeconômica, relativa às políticas monetária e cambial; e, de ordem microeconômica, está ligada à estabilidade do sistema financeiro* (BRASIL, 2004, p.14). O Banco Central do Brasil foi criado pela Lei 4.595 – Lei de Reforma Bancária, de 31 de dezembro de 1964 (BRASIL, 2004).

Com o desenvolvimento dos bancos e dos serviços bancários, tornou-se mais fácil realizar as transações monetárias, principalmente, por meio eletrônico, favorecidos pela tecnologia computacional e de telecomunicação. Os bancos movimentam o dinheiro e usam as economias de uns para emprestar aos outros. Atualmente, usam-se moedas metálicas e cédulas de papel, como valores de troca diferenciados, específico para cada tipo; e usam-se, também, cheques e cartões de crédito e débito automático (BRASIL, 2004).

No mundo moderno, cada coisa que se tem e, ou, se deseja ter possui um preço que se mede em dinheiro. Esse preço se expressa por cédulas e moedas, pelo qual se pode comparar o valor dos diferentes bens e serviços disponíveis (BRASIL, 2002). Com a ampliação do comércio, o dinheiro se tornou a medida de valor equivalente para todas as coisas que são compradas e vendidas em todo o mercado, seja ele local, regional, nacional e internacional (SANTOS, 1999).

A movimentação do dinheiro permitiu que as trocas comerciais se intensificassem, tornando-se globalizadas, e que os produtos circulassem pelas importações e exportações entre os países. Segundo Santos (1999), o dinheiro global é fluido e abstrato, pois ele é quem dá velocidade à produção atual, tornando o comércio cada vez mais competitivo.

A palavra dinheiro vem do latim *denarius*, especificamente da moeda romana cunhada no século IV a.C., em que o prefixo *deni* significa “cada dez”. Em Castilha/Espanha, a palavra dinheiro denominou as moedas de ouro

e prata, e a partir desse tempo a palavra dinheiro é utilizada para todos os tipos de moedas e para todos os tipos de recursos monetários (BRASIL, 2002). O dinheiro, segundo Ferreira (2005), são as cédulas e moedas aceitas como meio de pagamento. Para Delval e Denegri (2002a), o dinheiro físico é fundamental nas atividades de intercâmbio para os seres humanos.

O lugar ocupado na estrutura social é um importante determinante não só de quanto dinheiro é gasto. Também influencia como ele é gasto. Pessoas que têm dinheiro há muito tempo não precisam provar que o têm. Por outro lado, os consumidores que são relativamente novos em afluência social podem despende a mesma quantia de dinheiro de uma forma muito diferente (SOLOMON, 2002, p. 312).

Segundo Moreira (2002, p. 379), *o dinheiro participa de todos os momentos da vida econômica cotidiana e constitui parte significativa da vida social*. Por isso é importante compreender como a economia influencia a vida das pessoas e de suas famílias e como ela é influenciada pelos hábitos de consumo de cada membro da sociedade.

2.2. Pressupostos sobre o Consumo

O consumo, segundo Ferreira (2005, p. 261), *é o ato ou efeito de consumir, de gastar, e é o uso de mercadorias e serviços para satisfação de necessidades e desejos humanos*. É, portanto, um ato essencial para a manutenção da vida dos seres humanos. Os tipos de necessidade que o consumidor apresenta, segundo Solomon (2002), são biogênicas e psicogênicas. As biogênicas são as necessidades que temos que são indispensáveis para a nossa vida, como: o ar, a água, os alimentos e o abrigo. As psicogênicas são as necessidades que temos para consumir produtos e serviços, com o fim de ser e manter como membro da cultura social a que pertencemos, além do *status* e do poder.

Os consumidores podem ser motivados a satisfazer as necessidades utilitárias e hedônicas. As necessidades utilitárias se relacionam à utilidade que o consumidor vai observar ao escolher o produto ou serviço que deseja. Já

as hedônicas são as necessidades subjetivas que os consumidores procuram satisfazer na compra de mercadorias como a alegria, a autoconfiança, a fantasia (SOLOMON, 2002).

As pessoas, porém, possuem desejos diferentes a serem satisfeitos, ultrapassando as necessidades vitais e materiais, o que pode levar ao endividamento devido ao consumismo, transformando os atos de consumo e comprometendo as esferas da vida humana, material, social e psicológica. No mundo moderno, as trocas mercantis dos bens e serviços são apoiadas na circulação do dinheiro como pagamento pelo bem ou serviço que se adquiriu (ITURRA; LARRAÍN, 1996).

Devido ao avanço da globalização e à necessidade de todos se adequarem ao sistema econômico, os cidadãos devem-se preparar para o consumo consciente, principalmente compreendendo que os recursos são escassos, e procurar atuar em condutas voltadas ao desenvolvimento sustentável¹, pois há um grande número de pessoas que estão endividadas pelo consumismo desenfreado e pelo desperdício dos recursos, que geram desarranjo na vida cotidiana das pessoas envolvidas (DENEGRÍ; PALAVECINOS, 2006).

As pessoas são tentadas a consumir determinados produtos pela percepção de determinadas características destes por seus cinco sentidos (visão, tato, paladar, audição e olfato). Estas recebem estímulos pelas imagens que observam, pelos sons que escutam, pelos odores que cheiram, pelos gostos/sabores que provam e experimentam e pelas texturas ao pegar os objetos. Cada pessoa vai receber os estímulos do produto, mas vai também processar as informações dos produtos diferentes, pois cada uma apresenta gosto/preferência diferenciados (SOLOMON, 2002).

¹ A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu Desenvolvimento Sustentável como o *desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazer as suas próprias necessidades*, ou seja, é o desenvolvimento que é capaz de suprir as necessidades de todos sem esgotar os recursos para serem utilizados pelas futuras gerações. Fonte: NAÇÕES UNIDAS – CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Estocolmo, Suécia, 1987.

O consumidor, segundo Karsaklian (2000), é uma parte do ser humano e, como tal, dotado de uma personalidade que o faz ter gostos e preferências por determinados objetos. Uma vez motivado pelo que percebeu, o consumidor desenvolve atitudes positivas ou negativas em relação aos produtos, e essas atitudes o leva a fazer a escolha certa da mercadoria. Portanto, os fatores psicológicos constituídos pela motivação, percepção, personalidade, aprendizagem e memória afetam psicologicamente a decisão de compra do consumidor (KLOTTER; KELLER, 2006).

As sociedades modernas se encontram repletas de estilos diferentes e com uma infinidade de possibilidades para todos e em todos os setores, inclusive cheia de novidades de produtos e serviços a serem consumidos.

A comida que comemos, os carros que dirigimos, as roupas que usamos, os lugares onde moramos e trabalhamos, a música que ouvimos – tudo isso, que consumimos é influenciado pelo fluxo e refluxo da cultura e da moda popular (SOLOMON, 2002, p. 393).

Assim, o comportamento das pessoas, no ato da compra, segundo Kloter e Keller (2006), também é influenciado pelos fatores culturais, sociais e pessoais, sendo os culturais os que exercem maior poder de influência na compra. A criança nasce em um ambiente social, com cultura e costumes definidos; assim, ela vai construindo e adquirindo valores, preferências, comportamentos de sua família e de outras instituições em que ela está inserida.

Segundo Solomon (2002, p. 371), *a cultura é a lente pela qual as pessoas vêem os produtos*. Diante disso, para entender o comportamento do consumidor tem-se que levar em consideração a cultura a qual pertence, ou seja, devemos saber os significados, os rituais, as normas e tradições compartilhadas entre as pessoas e seus grupos sociais. O consumidor depende da cultura para definir prioridades quanto às atividades que pretende exercer e quanto aos produtos que consumirá e, assim, pode comandar, junto com outros membros da sociedade, o sucesso ou o fracasso de produtos e serviços que

estão disponíveis no mercado. Enquanto os consumidores escolhem produtos e serviços que são coerentes com sua cultura, os fabricantes e designers planejam fabricar novos produtos a partir dos ideais culturais daquela sociedade. Com isso, a relação entre o comportamento do consumidor e a cultura é uma “rua de mão dupla”.

O consumidor, ser social, vive numa sociedade que tenta padronizar seu comportamento em relação aos outros membros do grupo de referência a que pertence. O grupo, de certa forma, influencia as atitudes a serem tomadas, tenta ditar o que deve ser consumido e o que não é adequado e, para não ser excluído do grupo, segue as normas (KARSAKLIAN, 2000).

A família, os grupos de referência, os papéis sociais e o *status* influenciam os produtos a serem comprados pelo consumidor, pois este participa de vários grupos e, em cada um, possui papel e *status* diferentes. O consumidor também leva em consideração na tomada de decisão do que vai consumir a sua idade e o ciclo de vida, a sua ocupação, a condição financeira, personalidade e autoimagem (KLOTTER; KELLER, 2006).

Os grupos de referência, segundo Gade (1980), pode ser primário ou secundário. O grupo primário é o da família, e o grupo secundário é de algum tipo de associação. Esses grupos são referências na orientação de cada membro em preferências por determinadas produtos e serviços, julgamentos e crenças que todos devem acreditar e seguir; toda essa orientação influencia as condutas e atitudes dos indivíduos em relação ao que devem consumir. A família é um grupo diferente dos demais, pois os membros devem seguir o comportamento de consumo que satisfaça suas necessidades e gostos particulares dentro de um orçamento comum a todos.

Os desejos dos indivíduos em obter um *status* fazem com que imitem o comportamento de consumo de outras pessoas, adquirindo símbolos externos que são semelhantes aos dessas pessoas. A posição que o indivíduo ocupa, o seu estilo de vida, os valores e as crenças manifestadas, o que escolhe e usa são símbolos que refletem a qual grupo faz parte e qual é o seu *status* dentro do grupo de referência (GADE, 1980).

A cultura das crianças e dos jovens é hoje sensivelmente idêntica, independentemente da classe social, do lugar de moradia e até mesmo do país onde moram. Ela é baseada na música, na moda, no humor. As crianças não são as mesmas no mundo todo, mas assemelham-se muito mais entre si do que as gerações precedentes e por esse motivo apreciam os mesmos produtos. Somente a idade vai criar diferenças nas preferências e nos comportamentos (KARSAKLIAN, 2000, p. 219).

A idade do consumidor, segundo Solomon (2002), exerce influência muito grande na identidade das pessoas, pois, quando se envelhece, as necessidades, os hábitos e desejos mudam, porém continuam parecidos com os das outras pessoas que se encontram por volta da mesma idade e são incomuns para os mais velhos ou para os mais novos.

Os objetos de consumo são valorizados por hierarquias como o valor de uso, para que serve, qual é a utilidade, o significado, sua posição social. Na sociedade atual, as pessoas estão considerando o significado do produto e desprezando a utilidade e o custo do produto. Os atos de consumo das pessoas se relacionam às identidades, pois posicionam em determinadas estruturas sociais, conforme os bens e serviços que consomem. Esse consumo regula as identidades coletivas e, assim, influenciam socialmente os modelos de consumo a ser seguido (ITURRA; LARRAÍN, 1996).

Os produtos e serviços específicos que compramos quase sempre têm por objetivo mostrar às outras pessoas qual é a nossa posição social – ou como gostaríamos que fosse. Os produtos frequentemente são comprados e exibidos como marcadores de classe social; são avaliados como símbolos de status (SOLOMON, 2002, p. 309).

As pessoas que possuem semelhante posição social são classificadas e agrupadas em uma única classe social, pois elas, provavelmente, possuem profissões semelhantes ou o mesmo estilo de vida, com rendas parecidas e gostos comuns; isso os leva a conviverem umas com outras, compartilhando as mesmas ideias sobre seus modos de vida (SOLOMON, 2002).

O consumo também é uma forma de as pessoas expressarem seus sentimentos ao presentear às outras e, além disso, elas encontram razões para

se autopresentarem como autorrecompensa. Em datas comemorativas, as pessoas apresentam certos rituais não só se afastando dos costumes da vida cotidiana, mas consumindo e usufruindo produtos específicos. Esses rituais são diferentes em cada sociedade (SOLOMON, 2002).

Os consumidores procuram por objetos e eventos que são sagrados e profanos. O consumo profano envolve objetos e eventos que são comuns e corriqueiros para os consumidores e não envolve produtos vulgares ou obscenos. As pessoas consomem produtos sagrados que são ligados a lugares, pessoas e eventos por os admirarem, desejarem ter uma recordação e em sinal de respeito e reverência. Os lugares são místicos e importantes para um país, como monumentos e palácios. As pessoas são idolatradas por uma massa de fanáticos. Os eventos são as cerimônias religiosas, eventos esportivos e de turismo (SOLOMON, 2002).

Como o comportamento do consumidor está em constante transformação, há mudanças nas esferas do consumo sagrado para o consumo profano e vice-versa. Essas mudanças ocorrem com a dessacralização e a sacralização, sendo aquela a passagem do consumo de um símbolo que era sagrado para o profano; e a sacralização é a passagem do consumo de objetos, eventos e pessoas que eram profanos e terão o *status* de sagrado (SOLOMON, 2002).

O consumo, às vezes, são ações impulsivas, ocasionando desajustes financeiros e frustrações nas pessoas. Essa atitude desregulada traz consequência para a vida cotidiana, pois as pessoas não consomem conscientemente. A intenção da educação para o consumo é suprir essa carência, destinada a fazer do consumo instrumento a serviço do desenvolvimento da vida pessoal, cidadã, social e econômica dos indivíduos. O seu objetivo é gerenciar atitudes que permitam um bom desempenho em cada passo no processo do consumo como uma forma de as pessoas se conscientizarem para obter a sua realização pessoal em todos os âmbitos da vida (MOYANO, 2007).

Segundo Denegri et al. (1999), a socialização para o consumo se refere à construção de novos conhecimentos, habilidades e atitudes sobre o consumo, seja pelas crianças, adolescentes ou adultos, para que estes sejam consumidores conscientes, eficientes e satisfeitos. A educação para o consumo deve ser abordada na educação formal, através do sistema escolar (MOYANO, 2007).

Conforme Denegri e Palavecinos (2006), uma das formas de tornar o consumidor apto ao desenvolvimento sustentável é oferecê-lo uma alfabetização econômica. A alfabetização econômica tem o intuito de proporcionar aos cidadãos ferramentas que o levem a entender que seus comportamentos econômicos podem gerar dificuldades financeiras, e para que isso não ocorra é preciso ter competência para tomar decisões que favoreçam a sua vida cotidiana e a sociedade. Em seus estudos, constataram que os adolescentes e os adultos possuem dificuldade de compreender a economia cotidiana, o que pode levá-los ao endividamento, ao consumismo e ao desperdício dos recursos.

Fatores como a escolarização, a cidade em que vives, o gênero e o nível socioeconômico incidem de forma que as crianças, adolescentes e o adultos compreendem que os fenômenos econômicos e o desenvolvimento de hábitos de consumo e determinadas atitudes levam-no ao endividamento (DENEGRÍ; PALAVECINOS, 2006, p. 3).

Para Gunter e Furnham (1998), o comportamento do consumidor desenvolve-se gradual e progressivamente ao longo da infância, e os jovens tornam-se socialmente consumidores ativos e perspicazes. As crianças consumidoras são semelhantes aos consumidores adultos, pois desejam consumir produtos que satisfaçam suas necessidades.

A maior parte das investigações sobre a socialização econômica está centrada na compreensão dos conceitos econômicos em crianças e adolescentes, e o foco tem sido comprovar que as crianças e adolescentes não estão economicamente inertes, mas, constroem ativamente explicações acerca do mundo econômico e estas explicações são a base das suas condutas de consumo (DENEGRÍ; PALAVECINOS, 2006, p. 4).

A socialização para o consumo, segundo Solomon (2002), começa nas famílias desde quando os filhos são bebês, pois acompanham seus pais, avós e outras pessoas às lojas, onde são expostos a uma grande quantidade de estímulos para realizarem suas compras. Além disso, as propagandas com sua grande exposição fazem as crianças, a partir dos 2 anos, começarem a pedir aos seus familiares produtos desejados, tornando-se consumidoras, pois já começam a fazer escolhas.

Crescendo numa sociedade de consumo, as crianças vão aprendendo a ser consumidoras, isto é, elas vão sendo socializadas. Sob a influência direta dos pais, num primeiro momento e posteriormente, da propaganda, dos grupos de amigos e de seu meio ambiente, as crianças vão desenvolvendo critérios de escolha e uma capacidade desde a mais tenra idade (KARSAKLIAN, 2000, p. 13).

De acordo com Gade (1980), a criança aprende a ser consumidora, inicialmente, de forma passiva, pois quando bebês os produtos e serviços consumidos por elas são escolhas de seus pais. A participação ativa começa quando a criança estende a mão manifestando o desejo por algum produto para usufruí-lo e, assim, exerce o papel de consumidora e aprende os valores e atitudes que os adultos manifestam ao exercerem seu comportamento de consumo. A criança aprende com seus pais a consumir as necessidades básicas, com seus pares, grupos, e através da televisão aprende também os significados simbólicos dos bens e serviços.

Desde a década de 1970, a criança é considerada como um consumidor em potencial, em segmentos diferenciados de produtos infantis como roupas, brinquedos e não só de balas e guloseimas (RÉVILLION; KLAFKE, 2004). As crianças tentam influenciar, influenciam ou são influenciadas nas decisões do que a família vai consumir. Por isso, desde cedo já possuem papel relevante na tomada de decisão do que desejam comprar (GUNTER; FURNHAM, 1998).

A criança moderna participa opinando em todas as decisões tomadas pela família e não somente possui o direito de escolher brinquedos e

guloseimas. Para a criança se tornar consumidora não basta escolher e querer o produto, mas é preciso que ela possa compreender o valor do dinheiro e o preço dos produtos para que possa avaliar as despesas que são possíveis de serem realizadas (KARSAKLIAN, 2000).

Segundo Solomon (2002), há cinco estágios do desenvolvimento do consumidor, que são: Estágio 1 – Observando: ocorre geralmente por volta de um mês de nascimento, pois os pais levam o bebê para as lojas. Estágio 2 – Pedindo: as crianças estão em média com 2 anos, quando elas começam a pedir os produtos que desejam. Estágio 3 – Selecionando: as crianças desse estágio estão entre os 3 e 4 anos idade e são capazes de selecionar o que querem pedir aos pais e familiares. Estágio 4 – Fazendo compras com auxílio: ocorre entre os 5 e 6 anos quando as crianças realizam suas compras junto com os pais e outros familiares. Estágio 5 – Fazendo compras independentes: as crianças com 8 anos estão se tornando habilitadas como consumidoras por já serem capazes de observar, selecionar e comprar as mercadorias que desejam.

Segundo Karsaklian (2000), as possibilidades de consumo das crianças mais novas são muito poucas devido ao fato de o seu desenvolvimento cognitivo ser restrito para escolher os produtos adequados. Além disso, as coisas que as interessam apresentam pouca variedade, e há grande quantidade de mercadoria, mas que são parecidas entre si. Outro fator que dificulta é o fato de que as crianças dependem dos recursos financeiros dos seus pais. À medida que as crianças ficam mais velhas, o desenvolvimento cognitivo se expande, e elas consomem de forma diferenciada umas das outras, dependendo da idade de cada uma. Com isso, o consumo aumenta muito rápido, e Le Begot (1980) descreveu três estágios, que mostram mudanças de atitudes de crianças consumidoras ao longo do desenvolvimento. Os estágios são:

Estágio 1 – de 0 a 6 anos: as crianças consomem os produtos que são individuais a cada uma. De 0 a 2 anos, as crianças solicitam muito pouco os produtos que lhes são mostrados, e os rejeitam muito mais. Entre os 2 e 4 anos é que as crianças começam a solicitar os produtos que desejam. De 4 a 6 anos,

as crianças desejam e pedem mais produtos, sendo os produtos já específicos por sua escolha.

Estágio 2 – de 7 a 11 anos: as crianças ampliam seus desejos de consumir e escolhem os produtos que são mais familiares. Entre os 7 e 8 anos, os pedidos são mais específicos e aqueles que as famílias orientam consumir, os que eles têm o costume de consumir. De 9 a 11 anos, as crianças participam da tomada de decisões nas compras familiares. Elas também apresentam desejos por consumir produtos que são para adultos.

Estágio 3 – de 12 a 14 anos: os adolescentes interessam por produtos tecnológicos. Eles desejam e procuram consumir produtos específicos (KARSAKLIAN, 2000).

A socialização econômica ocorre quando os indivíduos interagem com a sociedade, construindo seus conhecimentos e aprimorando suas destrezas e estratégias que são próprias de seu grupo social (GUNTER; FURNHAM, 1998). Segundo Riesman (citado por GADE, 1980), examinar os padrões e o desenvolvimento do consumo deve partir de um estudo com crianças que estão iniciando ser consumidoras, porque é na infância e na adolescência que se estabelecem as expectativas e desejos por bens e serviços a serem consumidos no presente e no futuro quando forem adultos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este item do estudo foi dividido em três relevantes subitens, que foram elaborados a partir da teoria piagetiana em que este estudo se baseou para a explicação dos dados, explorando, principalmente, a construção do conhecimento pelo sujeito. Inicialmente, são abordados a construção do conhecimento e os tipos de conhecimento, justificando a importância do conhecimento social; a respeito dos fatores de desenvolvimento mental e sobre os estágios de desenvolvimento. O segundo subitem elucida o método clínico utilizado na pesquisa. E o último subitem consta da exposição das representações que crianças e adolescentes possuem sobre o mundo e a fabricação do dinheiro.

3.1. Construção do Conhecimento na Teoria Piagetiana

Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel/Suíça, falecendo em 16 de setembro de 1980, em Genebra, com 84 anos. Foi um jovem intelectualmente precoce, publicando aos 10 anos de idade a observação de um pardal albino. Aos 20 anos, já havia publicado 35 artigos em revistas científicas e jornais especializados no exterior. Graduou-se em Biologia com 19 anos e aos 22 concluiu o doutorado em Ciências Naturais,

com tese sobre moluscos. Além de Biologia, estudou Filosofia (logo após seu doutorado) e, posteriormente, Psicologia. Em seus estudos biológicos sobre moluscos, observou que o desenvolvimento das lesmas era influenciado não só pelos fatores genéticos, mas, também, pelos fatores ambientais. Isso permitiu concluir que o desenvolvimento biológico depende do processo de adaptação ao meio em que vive (BARRETO, 2005).

Em 1919, Piaget foi trabalhar com padronização dos testes de Burt sobre a inteligência da criança no Laboratório de Binet. Por meio dos testes, que continham perguntas iguais a todos os sujeitos, Piaget observou que os erros nas respostas das crianças eram semelhantes e constantes em decorrência de suas idades, ou seja, de acordo com o desenvolvimento intelectual. Portanto, supôs que as estruturas lógicas da mente da criança eram qualitativamente diferentes das estruturas de conhecimento do adulto, convencendo-se de que a inteligência das crianças poderia ser estudada, interessando-lhe analisar as características comuns dos seres humanos (PIAGET, 1947, 2005; PIAGET, 1967, 2003). Assim, ele se interessou em descobrir quais fatores influenciam o desenvolvimento dos seres humanos, levando-o à sua principal inquietação: *qual a origem e como evolui o conhecimento?*

Segundo Barreto (2005), para responder a essa questão Piaget criou a Epistemologia Genética, que consiste no estudo do conhecimento desde sua gênese, quer dizer, de como o ser humano constrói seu conhecimento e se desenvolve, considerando como o sujeito epistêmico passa de um conhecimento menos evoluído para um mais complexo. O objeto de estudo de Piaget é o sujeito epistêmico, que é qualquer sujeito, em qualquer lugar do mundo, em qualquer tempo. O sujeito epistêmico constrói o conhecimento a partir de sua interação com o meio ambiente (crianças, adultos, objetos, cultura).

De acordo com a teoria piagetiana, a criança desenvolve-se intelectualmente, evoluindo de um sistema de operações mais simples para um de operações mais complexas, sendo esse processo realizado por meio da

transformação e interiorização da ação do sujeito (HOUDÉ et al., 2002). Piaget considerou que o sujeito é ativo em seu processo de construção do conhecimento, e essa construção se dá através da sua ação sobre os objetos e pela interação com as pessoas e não por conceitos prontos, ou seja, a partir do estabelecimento de relações com o meio em que está inserido. Assim, a teoria epistemológica considera os fatores biológicos e ambientais como importantes no desenvolvimento do ser humano. Como os seres vivos devem se adaptar ao meio ambiente para sobreviver, o sistema biológico organiza essas adaptações para que os organismos vivos se desenvolvam. O ser humano herda as características das estruturas orgânicas, que são biológicas, como a cor da pele, olhos, cabelos; entretanto, intelectualmente tudo é construído (PIAGET, 1967, 2003).

Para Piaget, as condições funcionais que são invariantes e que todos os seres vivos possuem são a *adaptação* e a *organização*. A adaptação é o cerne da atividade biológica e intelectual, pois todos os organismos se adaptam ao ambiente pela *assimilação* e *acomodação*. Portanto, a adaptação é o resultado do equilíbrio entre essas duas condutas funcionais e de assimilação e acomodação.

A assimilação refere-se à integração de estruturas prévias às estruturas já existentes que, ao juntar-se, serão modificadas ou não (invariável). Entretanto, nenhuma estrutura será destruída, mas acomodada aos novos esquemas. Isso quer dizer que a assimilação é a incorporação cognitiva de uma nova informação aos esquemas (conteúdo que o indivíduo já possui sobre aquele assunto de que a informação faz parte) da estrutura existente, afetando o crescimento – mudança quantitativa – do esquema. O processo de assimilação possui papel fundamental na construção do conhecimento, que é conferir a significação do que é percebido e do que já é conhecido, às estruturas mais ou menos complexas. A partir da assimilação de esquemas novos, o conhecimento construído pela criança não é uma cópia do real (BARRETO, 2001).

A acomodação é a variação, criação ou modificação de esquemas, ocorre quando a assimilação de novas informações não corresponde aos esquemas existentes, o que acarreta em desenvolvimento – mudança qualitativa – do esquema. Para Piaget, a acomodação é formada por um ciclo de assimilações de esquemas novos que serão transformados e adaptados às estruturas orgânicas. A acomodação não existe sem a assimilação, pois é esquema de assimilação; é solidária, simultânea, indissolúvel, integrada e complementar, explicando o desenvolvimento da estrutura cognitiva. A passagem de uma estrutura cognitiva para outra se dá nos constantes desequilíbrios e equilíbrios da assimilação e acomodação; e esse equilíbrio entre as duas é a adaptação do organismo a uma nova construção (PIAGET, 1967, 2003).

Para Piaget, a inteligência é um mecanismo de adaptação do organismo a um esquema novo, implicando constante construção de novas estruturas cognitivas, a partir de exercícios e estímulos do mundo exterior em que o sujeito está inserido (ALBINO, 2006). Os esquemas de ação constam daquilo que é semelhante, constante, geral, comum de uma situação a outra, sendo essa situação de repetição ou aplicação da ação (PIAGET, 1967, 2003).

A organização refere-se à habilidade de os organismos vivos sistematizarem, constituindo cognitivamente seus processos de adaptação em sistemas coerentes e se conservando, pois, sem organizar, o sistema acabaria. A organização é caracterizada pela forma cíclica e autorreguladora, pois mantém coerente o sistema cognitivo (BARRETO, 2001).

O sistema cognitivo do ser humano é aberto e fechado; é aberto para assimilar (receber novos dados do meio, havendo trocas com o exterior) e é fechado para organizar esses dados na estrutura cognitiva. De tal modo, a organização é indissociável da adaptação. O sistema possui caráter cíclico, pois assimila e, depois, organiza as adaptações realizadas e, após a organização, ocorrem novas assimilações e, assim, continua o ciclo. Entretanto, o sistema aberto está constantemente ameaçado, por isso a organização deve acontecer após a assimilação para não ocorrer ruptura do

sistema. No entanto, o fechamento do sistema nunca ocorre, pois há sempre novas informações a serem organizadas no sistema cognitivo (PIAGET, 1967, 2003).

Segundo Denegri (1999), nesses processos de adaptação e organização o ambiente social atua como provedor e transmissor de experiências e aporta os conteúdos particulares que caracterizam sua forma de representação. Desse modo, o ambiente social e a cultura atuam como intermediários da percepção do mundo, sendo compreensível para cada membro da sociedade. A construção do conhecimento é mediada pelos afetos e capacidades cognitivas de cada indivíduo, o que permitirá compreender a realidade do meio em que vive.

Essa atividade construtiva será desenvolvida pela criança a partir dos elementos que recebe do ambiente social, a qual seleciona e reestrutura conforme seu aparato cognitivo. A criança é ativa em seu processo de socializar e construir a si mesmo como indivíduo dentro do grupo social a que pertence (DELVAL, 1989 citado por DENEGRÍ, 1999).

Segundo Piaget, há três tipos de conhecimentos: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social, tendo cada um sua especificidade, mas são interligados, pois sem um o indivíduo não é capaz de construir os outros.

O **conhecimento físico** consiste na dissociação de uma propriedade (características físicas como cor, tamanho) do objeto entre outras, através da abstração empírica (abstração das características dos objetos a partir da ação da criança). A criança constrói esse conhecimento por meio da ação exercida sobre os objetos, que estão visíveis na realidade externa, e pela observação da reação dos objetos no ato da ação, pelos seus sentidos. Os objetos são, em parte, a fonte do conhecimento físico que é externa ao indivíduo, mas deve haver participação ativa do sujeito na construção desse tipo de conhecimento (BARRETO, 2005).

Esse conhecimento é adquirido pela experiência física em todas as suas formas sobre os objetos e sua relação. O conhecimento físico não é uma cópia

do real, mas a assimilação de esquemas de ação. O fenômeno físico atua sobre os acontecimentos dissociando, variando para assimilá-los aos sistemas lógico-matemáticos. Desse modo, a assimilação também é lógico-matemática, pois não se conseguem abstrair características físicas sem coordenar as ações (PIAGET, 1967, 2003).

O **conhecimento lógico-matemático** é estruturado pela coordenação das ações realizadas pelas crianças sobre os objetos por meio da abstração reflexiva (abstração das características dos objetos e suas relações). Ou seja, as operações lógico-matemáticas são derivadas das ações dos sujeitos coordenadas cognitivamente entre si. Nesse conhecimento, a criança começa a estabelecer relações entre as características dos objetos. O sujeito constitui a fonte desse conhecimento, que, uma vez construído, nunca sofrerá regressão; não é ensinado diretamente, pois é fruto das relações feitas pelo sujeito sobre os objetos; e é irreversível, ou seja, não é possível fazer reversibilidade do que foi construído (BARRETO, 2005; BARROSO, 2000).

As estruturas lógico-matemáticas supõem a atividade do sujeito, mas com organização interna. Os fenômenos lógico-matemáticos são deduzidos pelas operações e transformações que são ações realizadas cognitivamente (PIAGET, 1967, 2003). As operações lógico-matemáticas caracterizam-se pela necessidade das ações interiorizadas devido à reversibilidade e, também, pela ordenação em conjuntos de agrupamentos (PIAGET, 1964, 2007).

O **conhecimento social** é construído pela criança a partir das informações fornecidas pelas pessoas (crianças e adultos), isto é, pela transmissão social e a partir da interação dos sujeitos com o meio em que está inserido. Segundo Ganuza (1999), esse conhecimento se refere aos conhecimentos e interpretações sobre o mundo social e inclui saberes sobre as pessoas (pensamentos, sentimentos, desejos, emoções), relações, papéis e funções sociais, valores próprios das diversas sociedades etc.

O conhecimento do mundo social provém das trocas sociais e da transmissão verbal que são precedentes das pessoas; e a sua construção pelos indivíduos é uma reelaboração das informações recebidas, o que indica a ação

deles sobre as trocas. Essas trocas sociais são compostas das normas e condutas morais, denominação dos objetos e relações sociais e da cultura (BARROSO, 2000).

A origem desse conhecimento é arbitrária e cultural, pois sua construção depende do contato com o outro. O sujeito não absorve as informações transmitidas pelo outro de forma direta, como uma cópia, mas assimila a partir da sua própria representação que já possui do mundo, selecionando, organizando e estruturando, de acordo com sua estrutura cognitiva. A ação do sujeito é de suma importância para que possa, cognitivamente, assimilar toda a gama de informações vindas dos outros sujeitos, dos meios de comunicação e da escola, entre outros (CANTELLI, 2000).

Todo conhecimento social se origina e se sustenta na inserção do meio social, desenvolve-se em contato com o outro e incorpora em seus conteúdos o discurso social do grupo de referência. Entretanto, isso não significa negar a construção que cada indivíduo realiza a partir de seus próprios instrumentos intelectuais e afetivos, mas destacar a constante interação entre os processos pessoais e sociais (DENEGRÍ, 1999).

O sujeito, através da interação com o outro, conduz o social para dentro de si na forma de experiência, que foi adquirida por meio dos objetos e sujeitos, socializando seu pensamento. A interação sujeito/objeto modifica o sujeito e o objeto, e a interação sujeito/sujeito modifica os sujeitos a partir das suas relações (DE LA TAILLE, 1992).

O estudo da construção do conhecimento social é relevante, pois explica como o sujeito representa o mundo social, sendo essa representação diferente da compreensão do mundo físico e do lógico-matemático, pois, por sua natureza, muitos elementos intervêm na sua construção. O conhecimento social é um conteúdo autônomo e independente dos conhecimentos físico e lógico-matemático. Às vezes, também é qualificado como interdisciplinar, porque engloba os aspectos cognitivos, sociais, culturais e históricos (GANUZA, 1999).

Esse conceito sobre o conhecimento social de Ganuza (1999) é, no entanto, diferente do usado por Piaget, que considera que os conhecimentos sociais são construídos pelos mesmos mecanismos gerais, que são as invariantes funcionais, e que a construção de um tipo de conhecimento depende do outro tipo de conhecimento.

A psicologia evolutiva vem estudando a construção do conhecimento social desde os anos de 1950, entretanto são poucos os trabalhos que centraram seus esforços para conhecer a representação das crianças e dos adolescentes sobre o sistema econômico (GARCIA, 1997). Atualmente se reconhece cada vez mais a necessidade de adotar uma perspectiva evolutiva no estudo do conhecimento social, abordando o problema de sua origem, função e organização (ENESCO, 1989 citado por GANUZA, 1999).

A construção dos conhecimentos, seja sobre o físico, o lógico-matemático ou o social, é um processo construtivo interno, individual e intransferível que o sujeito constrói a partir de sua ação sobre os objetos físicos, da coordenação de suas ações e das informações que são trocadas sobre esses objetos. O sujeito organiza as diferentes experiências junto com as anteriores, por meio do processo da descoberta, da invenção e da transmissão social. O processo da descoberta é observável na construção do conhecimento físico; o aspecto da invenção é característico no conhecimento lógico-matemático; e o conhecimento social é oriundo das transmissões e interações sociais (CANTELLI, 2000; BARROSO, 2000).

A criança constrói o seu conhecimento agindo sobre o outro (pessoas, ambiente, cultura, objetos), com isto é capaz de representar o mundo social em que está inserida, e nessa construção os fatores do desenvolvimento intelectual, descritos por Piaget, explicam a evolução mental e constituem a base de todo o desenvolvimento mental.

3.1.1. Fatores do Desenvolvimento Mental

O desenvolvimento intelectual, segundo Cantelli (2000), caracteriza-se pelos movimentos de interiorização e exteriorização, e essa movimentação ocorre no sentido da construção mental de sistemas de transformações, conduzindo as ações mais elementares às operações formais. Os fatores de desenvolvimento que são internos e externos interagem entre si, revelando os conhecimentos construídos e explicando o desenvolvimento. Como os fatores influenciam no desenvolvimento, sendo cada um fundamental ao processo de desenvolvimento intelectual. Os fatores são interdependentes e inter-relacionados. Assim, os fatores de desenvolvimento são:

1- Maturação e Hereditariedade: esse fator compreende os fatores biológicos ligados ao sistema genético, cuja manifestação se dá pelo crescimento interno do organismo, principalmente do sistema nervoso e endócrino. Desempenha relevante papel no desenvolvimento cognitivo, pois ordena a sucessão e a extensão das estruturas de desenvolvimento.

O fator maturação consiste numa *programação genética, biologicamente atribuída na concepção, que será desdobrada conferindo possibilidade de vida ao ser humano* (BAMPI, 2006, p. 22). O importante papel da maturação ocorre durante todo o crescimento mental, o que possibilita o aparecimento de novas condutas que foram construídas pela criança a partir das influências físicas e sociais, à medida que vai construindo as estruturas operatórias (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

2- Exercício e Experiência: fator essencial e necessário ao desenvolvimento, que é adquirido na ação sobre o mundo, mais é complexo e ainda não explica tudo. Segundo Cantelli (2000), o exercício é um fator de autorregulação, aperfeiçoando as estruturas cognitivas a partir da repetição da ação do sujeito. Existem dois tipos de experiências:

a) **Experiência Física:** esta provém dos objetos abstraídos nas descobertas do sujeito, constituída de uma estruturação ativa; não é um simples registro de dados, porque é sempre assimilação de conhecimentos

físicos. O conhecimento físico é estruturado a partir da “abstração empírica”, que consiste em agir sobre o objeto retirando dele suas propriedades observáveis (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

b) **Experiência Lógico-Matemática:** consiste na ação do indivíduo sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações. Possibilita o conhecimento lógico-matemático, que é estruturado a partir da abstração reflexiva, que é um processo cognitivo ligado ao exercício do pensamento e tem origem na coordenação das ações que a criança exerce sobre os objetos. Tem como características principais o fato de não poder ser ensinado diretamente, é irreversível (não pode regredir) e, uma vez construído, não será esquecido (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

3- Interação e Transmissão Social: refere-se ao intercâmbio de informações, colaboração, troca de ideias a partir da interação entre criança/criança e criança/adulto. Essas trocas sociais são importantes para que o sujeito construa o conhecimento lógico, a compreensão de si mesma, dos outros e do mundo social que está inserida. É importante para a construção do conhecimento social, pois é construído a partir de suas ações e interações com outras pessoas e adultos.

A socialização dos indivíduos é construída a partir das interações e cooperações deles quando trocam informações, ocasionando crescimento cognitivo para os sujeitos e mudanças na sociedade. A transmissão social só é eficaz se houver assimilação ativa pela criança das informações recebidas dos outros (PIAGET; INHELDER, 1966/2006).

4- Equilibração: constitui o fator central do desenvolvimento mental, pois regula e compensa os desequilíbrios das atividades dos sujeitos, para que o sistema cognitivo se adapte e se organize, conservando-o. O processo de equilibração é um fator interno, autorregulador, que assegura a adaptação da criança ao meio ambiente, para que possa incorporar as novas informações aos esquemas cognitivos. Esse mecanismo se encontra no sentido de autorregulação, pois quando ocorre o desequilíbrio na ação da criança há,

imediatamente, uma compensação retroativa e antecipadora de regulação permanente (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

Piaget ponderou que o desenvolvimento intelectual possui dois componentes: cognitivo e afetivo. Devido à importância da afetividade, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo foram constituídos como inseparáveis e irreduzíveis. Dessa forma, a **afetividade** não é considerada como fator do desenvolvimento mental, pois está presente em toda ação do sujeito. A afetividade está relacionada à motivação e à seleção de quais estruturas poderão ser modificadas e, dessa forma, podem influenciar o desenvolvimento intelectual.

A afetividade deve ser considerada na explicação dos fatores de desenvolvimento e na evolução das estruturas cognitivas, pois é uma conduta propulsora da própria inteligência. Os estados afetivos não existem sem ocorrer intervenção das percepções, coordenação ou compreensão das ações dos indivíduos e devem considerar o papel da autorregulação. Os sentimentos se diversificam ao longo das experiências vivenciadas pelos sujeitos ao interagirem uns com os outros e socialmente. Devido à importância da afetividade, Piaget constituiu o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo como inseparáveis e irreduzíveis (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

Cada um desses fatores é fundamental ao processo de desenvolvimento e são inter-relacionados e interdependentes. Os fatores, para Piaget, existem como condição necessária para o desenvolvimento, mas nenhum deles é considerado suficiente para assegurá-lo, pois, para isso, os quatro fatores devem estar em constante interação.

Piaget considerou a interação e as transmissões sociais como uma das condições necessárias ao desenvolvimento intelectual, pois diferencia o desenvolvimento intelectual do processo de aquisição de comportamentos específicos através da aprendizagem. A criança aprende através de sua ação ao estabelecer relações com as outras pessoas e não só ouvindo informações que

são transmitidas pelos pais e professores, entre outros. A ação social só é eficiente se houver assimilação ativa da criança.

3.1.2. Desenvolvimento e Aprendizagem

O desenvolvimento e a aprendizagem são duas formas distintas de aquisição do conhecimento, mas são interdependentes. O desenvolvimento intelectual consiste em mudanças progressivas nas estruturas cognitivas no sentido qualitativo, que liberta a criança do egocentrismo, levando-a a procurar a objetividade, e permite mobilizar cada vez mais suas atividades mentais (BARRETO, 2003).

Segundo Wadsworth (1984), a criança precisa ser ativa no processo de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Para que a criança aprenda, ela precisa se motivar intrinsecamente ao perceber que as atividades realizadas são importantes para seu aprendizado. A motivação intrínseca não está nos materiais escolares e nem no professor, mas sim na criança. Os materiais escolares e o professor devem estimular a criança a agir e, para isso, também é necessário um ambiente que dê oportunidades para que a criança possa selecionar as atividades que lhe interessa.

A aprendizagem é definida por Piaget como uma construção interna, pois só se realiza se houver assimilação ativa de novas informações que serão incorporadas aos esquemas já existentes. Ou seja, o sujeito só aprende se agir na busca de conseguir algo e ao apropriar-se dos mecanismos desta ação realizada. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica: ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito (PIAGET, 1975, p. 89, citado por BARRETO, 2008).

Piaget, segundo Barreto (2008), distinguiu dois eventos na palavra aprendizagem: aprendizagem no sentido estrito e aprendizagem no sentido amplo. A aprendizagem no sentido estrito está relacionada à assimilação de informações específicas do ambiente aos esquemas existentes no sistema cognitivo. Essa assimilação está em função da experimentação das crianças

sobre o meio, por isso a maior parte da aprendizagem da criança ocorre dessa maneira. A aprendizagem no sentido amplo refere-se às modificações do comportamento que vão ocorrendo conforme as experiências realizadas e ao processo de equilíbrio. Dessa forma, a aprendizagem se confunde com o desenvolvimento. Esses dois eventos na palavra aprendizagem implicam compreensão, mas a aprendizagem em si implica compreensão e construção.

Quanto à capacidade de aprender, a diferença entre os seres humanos e os outros animais é a capacidade que os primeiros possuem de abstrair informações a partir de suas ações, ocasionando a transformação do objeto que caracteriza como assimilação e transformação do sujeito que é acomodação. É uma ação posterior do sujeito sempre depende da ação anterior; assim, a aprendizagem não parte do zero (BARRETO, 2008).

A assimilação só ocorre a partir da ação da criança sobre o meio físico e social, em que vai construindo seu conhecimento. A aprendizagem depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança e é adquirida com a construção do conhecimento (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006). Assim, Piaget procurou caracterizar o processo de construção das estruturas intelectuais ou estágios de desenvolvimento por um conteúdo de pensamento com certa atividade potencial, que atinge a determinado resultado, dependendo de qual meio ambiente a criança interage.

3.1.3. Estágios de Desenvolvimento da Criança

Piaget defendeu o desenvolvimento intelectual como um processo contínuo, dividindo-o em estruturas da inteligência ou estágios de desenvolvimento. A classificação por estágios é um meio para compreender o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas do ser humano que flui continuamente em movimento de espiral. As idades cronológicas são norteadoras em cada estágio, pois a criança ao completar seus anos não sai de um estágio para outro, mas vai mudando à medida que vai se desenvolvendo.

Piaget, segundo Barreto (2008), estabeleceu cinco critérios de definição e de delimitação dos estágios de desenvolvimento, a saber:

1. A cronologia das idades dos sujeitos é variável e depende da experiência anterior construída. As idades são norteadoras e importantes para a ordem de sucessão. A ordem de sucessão e aquisições dos estágios deve ser constante.

2. Cada estrutura possui caráter integrativo. Assim, a estrutura construída é integrada à estrutura posterior.

3. Cada estágio caracteriza-se por uma estrutura de conjunto, pois vai incorporando os novos conhecimentos construídos. Os estágios não correspondem a uma sobreposição de características diferentes umas sobre as outras. Portanto, podem-se caracterizar as estruturas por suas leis de totalidade.

4. Cada estágio comporta ao mesmo tempo um nível de preparação e um nível de acabamento. Em toda sequência de estágio há diferenciação entre os processos de formação ou de gênese e as formas finais de equilíbrio. Essas formas constituem as estruturas de conjunto, e os processos formadores apresentam-se sob os aspectos de diferenciações sucessivas de tais estruturas.

5. Em cada sequência dos estágios existem diferenças nos processos iniciais de equilíbrio e nos processos finais, pois os processos iniciais referem-se às diferenças sucessivas nas estruturas, e os processos finais de equilíbrio relacionam-se na constituição das estruturas de conjunto.

Cada estrutura é uma forma particular e sucessiva de equilíbrio, que se sucede de um nível a outro, a partir dos intercâmbios do ser humano com o meio, desde que nasce até a vida adulta, dos comportamentos mais elementares aos conhecimentos mais abstratos. *Se a criança explica em parte o adulto, podemos dizer também que cada período do desenvolvimento anuncia, em parte, os períodos seguintes* (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006, p. 11). Os estágios de desenvolvimento são: sensoriomotor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Estágio Sensoriomotor (0 a 2 anos)

Para Piaget (1967, 2003), a inteligência sensoriomotora refere-se à coordenação da ação direta da criança por meio dos seus reflexos perceptivos sobre o real. Portanto, verificou coordenação entre os sentidos e as ações motoras do recém-nascido, ou seja, parte dos sistemas de movimentos e percepções que posteriormente coordenam entre si. Consiste numa adaptação prática ao mundo das ações reflexas inatas às voluntárias. Os reflexos são partes da transmissão hereditária que possibilita, por meio da ação do sujeito, assimilar algo do seu meio social.

A inteligência sensoriomotora assemelha-se ao desenvolvimento da assimilação em sua atividade de incorporar novos objetos exteriores aos esquemas já existentes e depois acomodá-los. Assim, essa inteligência vai preparando a base, por meio das ações elementares, que se converterão nas operações do pensamento refletido (PIAGET, 1964, 1990).

A criança nesse estágio, segundo Piaget e Inhelder (1966, 2006), ainda não apresenta pensamento que faça perceber a ausência de pessoas e de objetos, quando estes estão fora do seu campo visual; a inteligência das crianças é basicamente prática. No entanto, elas vão progredindo e, em média, aos 18 meses já começam a perceber e representar o que está à sua volta. Esse período é dividido em seis subestágios, que são:

Exercício dos Reflexos (0 a 1 mês) – o recém-nascido realiza atividades espontâneas relacionadas aos reflexos da sucção e da preensão, que é um exercício funcional. Os movimentos espontâneos das crianças são repletos de ritmos.

Reações Circulares Primárias (1 a 4 meses) – equivale à formação dos primeiros hábitos, em que a criança tende a repetir o comportamento relativo ao próprio corpo. Os hábitos são condutas formadas pela atividade da criança, mas não é um ato de inteligência.

Reações Circulares Secundárias (4 a 10 meses) – o bebê exibe reações circulares, mas as repetições envolvem acontecimentos ou objetos do mundo

externo, que são secundários ao corpo do bebê; e possui a coordenação visão/preensão, ou seja, a criança vê algo e pega, manipulando-o.

Coordenação de Reações Secundárias (10 a 12 meses) – a criança pode combinar dois ou mais esquemas conhecidos para alcançar um objetivo. Também, observam-se atos mais completos de inteligência prática;

Reações Circulares Terciárias (12 a 18 meses) – a essência deste subestágio é a procura da criança por algo novo nos aspectos dos objetos, ou seja, caracteriza pela descoberta da criança de novos meios por sua experimentação ativa, em que as novas informações abstraídas são assimiladas pelos esquemas, o que constitui a inteligência.

Início do *Pensamento Representativo* (18 a 24 meses) – a criança torna-se capaz de procurar novos meios, e as invenções se efetuam em nível mental, sendo uma mudança qualitativa na organização intelectual. Esse subestágio efetua a transição entre a inteligência sensoriomotora e a inteligência representativa.

A inteligência sensoriomotora, mesmo restrita ao nível prático, é responsável pela organização das categorias de ação. Assim, a criança constrói as noções do objeto permanente, do espaço, do tempo e da casualidade e, além disso, vai construindo as subestruturas para adquirir futuras noções correspondentes (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

Estágio Pré-operacional (2 a 7 anos)

No início desse período, a criança passa de um funcionamento sensoriomotor embasado nas ações motoras a um funcionamento no plano da representação e da imaginação (ação física não visível). Esse estágio consiste no aparecimento da função simbólica ou semiótica, que se refere às condutas da representação dos objetos e de acontecimentos ausentes. Essas condutas, segundo Piaget e Inhelder (1966, 2006), são: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a evocação verbal.

A imitação diferida versa quando a criança representa algo na ausência do modelo que realizou a ação que esta imitou – caracteriza a passagem do estágio sensoriomotor ao pré-operatório. O jogo simbólico é uma

representação da ação da criança por meio de gestos imitativos, transformando o que é real em fantasia. O desenho é uma imagem gráfica da representação mental da criança. A imagem mental é interiorizada, faz parte do pensamento da criança. A evocação verbal consiste na linguagem verbal da representação de algum acontecimento na vida da criança (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006). O pensamento pré-operatório possui características que são obstáculos ao pensamento lógico. Essas características são:

Egocentrismo – a criança pré-operatória é egocêntrica intelectualmente. O egocentrismo se caracteriza como a incapacidade da criança em considerar o ponto de vista e assumir o papel do outro, pois considera que todos pensam e agem do mesmo modo que ela (BARRETO, 2005).

Centração – o sujeito tende a focalizar em aspectos físicos do objeto sobre o qual o raciocínio incide, assimilando aspectos que chamam a atenção. As crianças de 5 a 6 anos não descentram das características físicas das coisas, que caracteriza a passagem da ação à operação (BARRETO, 2005).

Estados e transformações – o pensamento pré-operacional é estático e rígido. A criança fixa imagens momentâneas e não consegue juntar uma totalidade sucessiva em um todo corrente e integrado (BARRETO, 2005).

Irreversibilidade – o pensamento também é unidirecional, pois se caracteriza pela incapacidade da criança de entender que certos fenômenos são reversíveis (BARRETO, 2005).

Pré-conceitos e raciocínio transdutivo – A criança pré-operatória ainda não expõe conceitos prontos, está elaborando pré-conceitos do que vivencia na sua realidade social. Esses pré-conceitos simbolizam que o pensamento dos sujeitos é intuitivo e influenciado pela aparência e pelos aspectos perceptivos. O raciocínio transdutivo mostra-se intuitivo, passando de um particular a outro, fazendo com que o sujeito tire conclusões a partir de suas percepções (BARRETO, 2005).

Representação ligada à ação – as crianças expõem suas representações a partir dos aspectos percebidos em suas ações. A sequência de ideias das

crianças mostra quanto o pensamento é concreto, pois as coisas são aquilo que parecem ser na percepção imediata e egocêntrica (BARRETO, 2008).

Desequilíbrio – o sistema cognitivo da criança pré-operatória é instável e descontínuo, pois quase não há equilíbrio entre assimilação e acomodação. A criança não é capaz de se acomodar às informações novas assimilando-as às anteriores de maneira racional, coerente e de forma a preservar ilesos os aspectos fundamentais da organização assimilativa anterior (BARRETO, 2008).

A criança de 2 a 6 anos não pensa sobre seu próprio pensamento. Assim, o pensamento é pré-lógico e concreto. As crianças de 4 a 6 anos raciocinam por meio das conformações perceptivas das coisas, por isso são centradas no que veem, não considerando as transformações das substâncias (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

A criança desenvolve a linguagem por meio da coordenação da ação construída. Esse período não é considerado por Piaget, simplesmente, como um nível de transição, mas sim preparatório para as operações que leva a criança a operar com símbolos e, com isso, realizar operações reversíveis (CANTELLI, 2000).

Estágio das Operações Concretas (7 a 12 anos)

A operação está relacionada às coordenações das trocas sociais entre os indivíduos. A definição de “operações concretas” é no sentido de que as crianças desse estágio, ao construírem seu conhecimento, se apoiam nos objetos, naquilo que é concreto. A criança, no início desse estágio, possui ainda um pensamento ligado às percepções das coisas, em que é estático e rígido, e, por meio da interação da criança com o outro, ela começa a se descentrar e assumir o ponto de vista desse outro, tornando o pensamento lógico. Nesse estágio, o egocentrismo intelectual começa a declinar, e a realidade passa a ser estruturada pela razão e não pela assimilação egocêntrica (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

O pensamento lógico é ligado à realidade física, porém a principal aquisição desse período é a reversibilidade, revelada pela individualização e

pela socialização do pensamento. As ações interiorizadas e reversíveis constituem um conjunto de coordenações de ações particulares. A reversibilidade é revelada pela individualização e pela socialização do pensamento. Entretanto, a reversibilidade não envolve a reciprocidade e a inversão do pensamento, pois a criança ainda não é capaz de aplicar a forma inversa e recíproca ao mesmo tempo, ou seja, ela não consegue coordenar essas duas ações paralelamente (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

Como o pensamento começa a descentrar, a criança inicia a conscientização de suas contradições, entendendo as transformações, as mudanças que ocorrem à sua volta, e suas ações tornam-se flexíveis, reversíveis e organizadas num todo coerente (CANTELLI, 2000). As operações concretas fazem a transição entre as estruturas lógicas por meio da combinatória e pela capacidade da criança de ser reversível.

As crianças, a partir dos 7-8 anos, tornam-se capazes de entender as transformações reais por meio de ações interiorizadas e agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis. As transformações reversíveis podem consentir em inversões ou em reciprocidade. As operações concretas fazem a transição entre as estruturas lógicas, por meio da combinatória e pela capacidade da criança de ser reversível (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

Segundo Piaget e Inhelder (1966, 2006), aproximadamente aos 7 e 8 anos as crianças entendem a reversibilidade e as conservações operatórias. A partir dessa idade é que compreenderão a conservação de substâncias, a seriação operatória que versa na ordenação dos objetos em grandezas crescentes ou decrescentes, classificando-os paralelamente. A classificação operatória é conseguida por volta dos 8 anos e refere-se aos agrupamentos fundamentais construídos a partir da classificação dos objetos. A criança constrói a noção do número quando possui a seriação e a inclusão de classes.

Nesse estágio, as crianças interagem com as pessoas, estabelecendo relações interindividuais e cooperando mutuamente entre si. A linguagem estará bem desenvolvida, pois são comunicativas e sociais. Quando a criança passa do estágio pré-operatório ao operatório concreto, passa também da

centração à descentração no domínio cognitivo, social e moral (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

Estágio das Operações Formais (12 anos em diante)

Constituído sobre o desenvolvimento das operações concretas, incorporando-as e ampliando-as. Assim, segundo Barreto (2005), o adolescente se liberta do concreto, construindo seu conhecimento de forma abstrata, em que seu raciocínio lógico pode levantar hipóteses a serem constatadas em sua realidade, num conjunto de transformações que são possíveis, e distingue o real do possível. O adolescente reflete sobre suas próprias operações, independentemente de seu conteúdo, e manipula organizadamente ideias e objetos.

O adolescente pode compreender o mundo de forma mais sistematizada, coerente, complexa e crítica. Constrói o pensamento hipotético-dedutivo ou formal ao inferir sobre as consequências verdadeiras e possíveis e raciocinar sobre proposições de algo que ainda não acredita. Essa indagação faz com que o sujeito procure representar suas ideias sobre a realidade que vive, combinando fatores, objetos e ideias que são possíveis à dedução da sua inteligência (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

A criança, além de combinar os objetos, é capaz de combinar, classificar as suas ideias e hipóteses como verdadeiras ou não às suas proposições. Por volta dos 11-12 anos, as crianças possuem um conjunto de novos esquemas operatórios que parecem estar unidos e estão disponíveis a elas em seu pensamento (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

Os adolescentes formam espontaneamente seu pensamento, que está constituído da estrutura combinatória e das estruturas proposicionais (conjunto de esquemas operatórios), que são acessíveis ao sujeito quando este precisar. As crianças do período operatório concreto são centradas no que é real, enquanto os adolescentes, com seu pensamento formal, compreendem as transformações possíveis e assimilam o que é real quando possuem os instrumentos dedutivos (PIAGET; INHELDER, 1966, 2006).

Segundo Piaget, a transmissão social acelera o desenvolvimento individual devido ao fato de a construção do pensamento operatório traduzir em estruturas mentais as potencialidades do sistema nervoso. Entretanto, isso só ocorre quando há interações entre os sujeitos e os objetos (BARRETO, 2005). O desenvolvimento mental construído durante os quatro estágios de desenvolvimento – sensoriomotor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal – foram constituídos por equilibrações sucessivas, em que em cada equilíbrio constituído a estrutura se incorpora e enriquece a estrutura seguinte.

A evolução do desenvolvimento cognitivo das crianças é percebida em suas representações sobre a realidade do mundo, e essas representações são diferentes em cada idade e não iguais às ideias dos adultos (DELVAL, 2002). O método clínico tem como característica principal investigar o que as crianças pensam, como elas representam as ideias sobre toda a realidade e como essas representações vão evoluindo à medida que as crianças se desenvolvem.

3.2. Método Clínico Piagetiano

Nos anos de 1920 estavam em voga os testes de inteligência, criados por Theodore Simon e Alfred Binet. Eles convidaram Piaget a trabalhar em seu laboratório, com o objetivo de padronizar os testes de raciocínio de Cyril Burt, adequando-os às crianças de Paris. Assim, ele começou a aprofundar seus estudos sobre a gênese do pensamento da criança, por acreditar que ela é capaz de emitir respostas científicas, apesar de essas representações serem limitadas em função do desenvolvimento cognitivo de cada um.

Piaget criou o método clínico com o objetivo de compreender quais são as representações e como estas evoluem, conforme o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante os 60 anos em que realizou suas pesquisas, Piaget foi modificando e melhorando o método, mas sempre mantendo as

características principais nas diferentes fases. Essas fases² foram relatadas por Delval (2002) e são descritas a seguir:

1ª fase (1920 a 1930) – **Elaboração do Método** – refere-se à instituição do método nas pesquisas sobre as representações das crianças sobre o mundo. Essa fase se divide em: primeiros esboços do método e a constituição do método.

a) **Primeiros Esboços do Método** – Piaget, ao realizar as padronizações dos testes de inteligência de Burt, publicou os resultados coletados. A partir desses dados, usou as perguntas dos testes, modificou-as e questionou às crianças, a fim de descobrir os porquês dos fracassos, ou seja, Piaget se interessou em desvendar o porquê das respostas erradas das crianças. Pelo resultado desses questionamentos, percebeu que as crianças não entendiam as perguntas e, assim, não conseguiam raciocinar sobre os enunciados dos temas. Os primeiros esboços do método, segundo Franco (1997), foram escritos em 1923 e publicados em dois textos.

Piaget dedicou-se, assim, a compreender as explicações das crianças sobre temas do mundo. Em 1923, publicou seu primeiro livro psicológico “A Linguagem e o Pensamento na Criança”, a partir de seus estudos sobre a linguagem das crianças. No ano seguinte, publicou sua segunda obra: “O Juízo e o Raciocínio na Criança”, apresentando as explicações das crianças sobre as relações lógicas. Nesses dois livros, Piaget fez uso da entrevista clínica, para buscar as explicações das crianças, mas não relatou sobre o método clínico. No entanto, essas duas obras serviram como esboço do método, em que Piaget modificava seus questionamentos e testava-os para compreender as respostas das crianças, verificando a construção do conhecimento.

b) **Constituição do método** – Como Piaget usou a entrevista clínica nas suas duas primeiras obras, obtendo resultados formidáveis, percebeu que

² As fases do método clínico foram propostas e distintas por Vinh-Bang (1966), que foi colaborador de Piaget e professor do ensino de Metodologia no Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. VINH-BANG. La méthode clinique et la recherche en psychologie de l’infant. In: **Psychologie et épistémologie génétiques**. Thèmes piagétiens. Paris: Dunod, 1966. p. 67 a 81.

seu método clínico era adequado aos seus questionamentos e resolveu escrever sobre ele e apresentar os resultados de suas pesquisas sobre temas como fenômenos psicológicos, biológicos e fenômenos naturais na sua terceira obra “A Representação do Mundo na Criança”, de 1926. Na introdução desse livro, Piaget falou da constituição do método clínico, diferenciando-o dos testes de Burt e da observação pura.

O método clínico torna-se alternativa entre os testes de Burt e a observação pura, por estes não responderem a tudo o que Piaget se interessava em descobrir. Entretanto, os testes de Burt foram essenciais, pois, pelo diagnóstico das entrevistas, Piaget notou que as respostas das crianças ditas como “erradas” tinham constância, ou seja, conforme a idade as respostas eram sistemáticas, semelhantes, levando-o a se interessar em descobrir o motivo das respostas das crianças. Na observação pura, Piaget também percebeu que algumas brincadeiras e atos das crianças eram mais constantes em determinadas idades e se modificavam ao longo do desenvolvimento. Então, o que fazer para descobrir o porquê desses atos, dessas respostas das crianças?

Piaget retirou as características relevantes dos testes de Burt e da observação pura e instituiu o método clínico. Assim, o método consta da verificação das perguntas que as crianças fazem e das perguntas que são iguais para todos os sujeitos. Após isso, Piaget passou a conversar livremente com as crianças, no intuito de descobrir como as crianças raciocinavam nas respostas certas e erradas, tentando entender o curso do seu pensamento. Na conversa, ele ia interrogando-as de acordo com o que elas respondiam, constituindo a entrevista clínica.

Para Piaget, os testes de inteligências eram muito bons para o diagnóstico individual das crianças, e por isso ele utilizou no método clínico o melhor desses testes, que são as perguntas iguais a de todos os sujeitos. No entanto, as perguntas eram fixas e padronizadas, por isso não permitiam acompanhar o pensamento da criança. Para melhorar essa estruturação na

entrevista clínica, buscou elaborar perguntas iguais às dos sujeitos que permitisse fazer outras perguntas após a resposta das crianças.

A observação pura também foi importante para a estruturação do método clínico, pois toda pesquisa começa da observação de algo, a qual produz inquietação ao pesquisador e deve voltar à observação para controlar as experiências que lhe inspirar. Entretanto, a observação pura apresenta inconvenientes que são: o egocentrismo infantil e as crenças das crianças. Esses inconvenientes são difíceis de serem diagnosticados por pura observação sem interrogar a criança para quem deseja compreender o pensamento infantil. O egocentrismo³ permeia todo o desenvolvimento infantil, e os tipos de crenças são difíceis de distinguir devido ao simbolismo do pensamento infantil.

Além de relatar sobre a origem do método, Piaget expôs sobre as vantagens e importância do método clínico para se compreenderem essas representações das crianças sobre o mundo e as desvantagens e dificuldades que o pesquisador vai encontrar ao usar o método, pois este é laborioso e requer experiência. Após a exposição da essência do método, ele relatou sobre os tipos de respostas que o pesquisador encontrará, quais sejam: não importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e crença espontânea. As outras partes desse livro se referem ao realismo, animismo e artificialismo, que são categorias em que são expostas as representações que as crianças possuem sobre assuntos de ordem psicológica como o pensamento, de ordem biológica, sobre o conceito de vida e, de ordem natural, como a origem dos astros.

Piaget vai aperfeiçoando o método e o utiliza nos estudos sobre os fenômenos físicos, e as explicações das crianças são publicadas no livro “A

³ Durante o desenvolvimento infantil, as crianças passam por diversos tipos de egocentrismo, que são: Egocentrismo radical – está presente nas crianças sensoriomotoras e caracteriza-se pela centração da criança em seu próprio corpo e não se distingue dos objetos. Egocentrismo intelectual – característico nas crianças pré-operatórias por não conseguirem compreender o ponto de vista dos outros além do seu. O egocentrismo concreto – ocorre durante o estágio operatório concreto e caracteriza-se pela criança achar que tudo tem que ser provado concretamente. No estágio operatório formal, os adolescentes são egocêntricos por acharem que tudo no mundo é lógico.

Casualidade Física na Criança”, em 1927. Na busca de aperfeiçoar o método, as pesquisas são realizadas em vários campos distintos e, em 1932, Piaget publicou o livro “O Juízo Moral na Criança”, com os relatos sobre as ideias das crianças a respeito das normas, das ideias morais e sobre a justiça. Para obter as representações das crianças sobre as normas, utilizou as regras dos jogos e, assim, Piaget associou ao caráter verbal da entrevista, a ação da criança.

2ª fase (1930 a 1940) – **Observação Crítica** – compreende as modificações do método, pois a entrevista verbal não se adequava às crianças do período sensoriomotor, por não terem desenvolvido a linguagem verbal. Piaget dedicou alguns anos na busca de compreender a origem da inteligência antes da linguagem.

Esses estudos foram publicados em três livros: “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1936), “A Construção do Real na Criança” (1937) e “A Formação do Símbolo na Criança” (1945), em que os dois primeiros constam da observação minuciosa que teve para com seus três filhos. E, com as observações feitas com as duas filhas, Piaget pôde testar e ressaltar os resultados de suas hipóteses na observação criteriosa com o seu terceiro filho. Para isso, fez uso do método clínico na sua essência, mas trocou a entrevista clínica por situações não verbais, que pode desvendar a forma de pensamento das crianças.

3ª fase (1940 a 1955) – **Método Clínico e Formalizações** – discorre sobre os estudos dos sujeitos operatórios formais, que são capazes de realizar atividades manipulando material. No intuito da descrição do comportamento da criança, Piaget decidiu aplicar o formalismo por meio da lógica formal (grupos, agrupamentos, redes), dedicando às descobertas das estruturas subjacentes ao pensamento do sujeito.

Nesses estudos, a essência do método clínico não muda, mas consta na criação de situações com material (fichas, blocos, massinha, brinquedos), que se oferece ao sujeito e utiliza a linguagem para que o sujeito interaja e explique as mudanças ocorridas. *O pressuposto é de que a forma como o*

sujeito trata a realidade revela quais são as operações que ele é capaz de realizar. Se essas ações vão mudando com a idade, fica evidente que nisso há um progresso (DELVAL, 2002, p. 64). Os resultados da ação das crianças sobre os objetos foram publicados nas seguintes obras: “A Gênese das Quantidades Físicas” (1941), “A Gênese do Número” (1941) e “Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente” (1955).

4ª fase (a partir de 1955) – **Desenvolvimento Posteriores** – Nesta fase surgem novos problemas a serem estudados e tentativas de usar as estatísticas nos resultados dos dados. O método continuou o mesmo, e os estudos foram relatados nos livros: “A Gênese das Estruturas Lógicas Elementares” (1959), “A Imagem Mental na Criança” (1966) e “Memória e Inteligência” (1968). Esses estudos surgiram após a criação do Centro Internacional de Epistemologia Genética.

Diante da constituição do método, segundo Piaget (1947, 2005) esse se refere ao procedimento de coleta e análise dos dados, com o objetivo de compreender como evoluem as representações dos sujeitos sobre sua realidade. O método clínico versa na constante intervenção do pesquisador para com o sujeito em função do que este vai relatando e agindo; essa é a característica que diferencia esse método de outros.

O método clínico pressupõe que os sujeitos se encontrem em determinada estrutura cognitiva, e as características pertinentes a essas estruturas sejam reveladas ao longo da entrevista clínica, por meio das representações desses sujeitos. Assim, o pesquisador segue o curso do pensamento do sujeito.

A essência do método clínico é separar o joio do trigo e situar cada resposta em seu contexto mental (PIAGET, 1947, 2005, p. 15). Ao analisar as respostas dadas pelas crianças em suas pesquisas usando o método clínico, Piaget observou cinco tipos possíveis de respostas diferentes que poderão ser encontradas ao realizar a entrevista clínica com os sujeitos. Os tipos de respostas são:

a) **Não Importismo** – ocorre quando a criança responde qualquer coisa, de qualquer maneira, sem pensar na pergunta. A pergunta não provoca interesse na criança, que responde sem se “importar” com a pergunta. Esse tipo de resposta não é considerado resposta, pois não é a sua real ideia e por isso não interessa à pesquisa.

b) **Fabulação** – acontece quando a criança responde sem refletir o assunto e acaba inventando uma história para “fugir” das perguntas. Ocorre, geralmente, entre crianças de 4 a 6 anos. Como essa resposta não é a verdadeira ideia da criança, pois é um faz de conta, essas respostas não terão valor ao estudo.

c) **Crença Sugerida** – incide quando a criança reflete sobre a pergunta, mas responde conforme a sugestão, ou responde para agradar o pesquisador e não pelo que pensou a respeito do assunto. As perguntas da entrevista não devem ser sugestivas, pois as respostas não serão as reflexões das crianças.

d) **Crença Desencadeada** – ocorre quando a criança raciocina e responde aquilo que pensou conforme a pergunta, pois é um assunto novo para ela que ainda não possui conhecimento prévio. Mas essa crença é “produto original do pensamento da criança”. Essas respostas são relevantes, pois apresentam certa invariabilidade de criança para criança e permitem a identificação de como os sujeitos constroem seu conhecimento.

e) **Crença Espontânea** – ocorre quando a criança possui conhecimentos anteriores do assunto, que para responder às questões não precisa refletir, dá a resposta pronta. Essas respostas são fundamentais para a entrevista, pois são criadas espontaneamente pelas crianças e revelam suas atitudes mentais, tornando-as incontestáveis (PIAGET, 1947, 2005).

Coletar e analisar todas as respostas das crianças, classificando-as conforme as categorias, não são tarefas simples; e, como em qualquer outro tipo de método, o método clínico apresenta limitações no seu uso ao realizar e compreender as representações dos sujeitos estudados. O método clínico não é nada fácil, como o próprio Piaget afirmou, pois é laborioso, requer treinamento para adquirir experiência para compreendê-lo e, assim, poder usá-

lo na sua pesquisa, que essencialmente tem que ter uma hipótese, ou mais, que a norteia (PIAGET, 1947, 2005).

O pesquisador iniciante que vai utilizá-lo precisa ter clareza e saber o que realmente quer investigar, ou seja, saber qual é o seu problema, qual a sua hipótese e seus objetivos para saber fazer sua entrevista, entender as respostas dos sujeitos para categorizá-las na análise.

Para o pesquisador iniciante, há dois erros que são fáceis de cometer e que não podem ser cometidos, que são: sugerir a resposta ao sujeito através da pergunta na entrevista, e não saber o que está pesquisando, não encontrando dados. Outro perigo é quando o pesquisador acha que todos os dados são relevantes, ou que os dados não têm valor nenhum, que não servem para ser avaliados (PIAGET, 1947, 2005; DELVAL, 2002).

Esse método exige do pesquisador muita habilidade, flexibilidade e conhecimento teórico e prático da teoria que dará embasamentos (no caso a teoria piagetiana) e do assunto que deseja investigar (BARROSO, 2000). Uma dificuldade em usar o método clínico é que Piaget escreveu-o, sendo um procedimento de coleta e análise de dados, mas em seus livros não há referência de como analisar os dados, a não ser estabelecendo categorias de análise. Entretanto, Delval (2002), em seus estudos, apontou que a análise dos dados obtidos com a entrevista clínica apresenta algumas dificuldades.

Como a entrevista consta de perguntas fixas a todos os sujeitos e de perguntas variadas que são ancoradas nas respostas, o pesquisador obtém muitos dados variados devido às intervenções, e pelos sujeitos que estão em nível de desenvolvimento diferente, o que dificulta a categorização desses dados.

Com a variedade de dados, deve-se separar o que é semelhante ou divergente, ou seja, o que é mais importante (que esteja ligado à hipótese da pesquisa) e não considerar o que é anedótico (curioso), estabelecendo as categorias a serem analisadas.

Na análise dos dados não há procedimentos gerais para nortear a discussão, e as categorias para análise são diferentes, mas de acordo com o

tema investigado (DELVAL, 2002). Em cada categoria, as representações das crianças e dos adolescentes são expostas, mostrando como vão construindo os conhecimentos sobre o mundo.

3.3. Representação do Mundo pela Criança e pelo Adolescente

O conceito de representação, utilizado neste estudo, segue o da teoria da representação de Piaget, que afirmou ser tudo aquilo que o ser humano faz. E, para representar sua ideia, o ser humano usa símbolos e signos. Piaget distinguiu o conceito de representação do de abstração. A abstração consiste não apenas em extrair informações dos objetos e coordenar as relações que os sujeitos fazem, mas também em acrescentar relações ao dado perceptivo. A distinção entre a abstração e a representação ocorre porque as crianças podem manipular os objetos concretos e representar os símbolos em um nível alto ou baixo de abstração. Assim, um ser humano que esteja representando em um nível baixo de abstração reflexiva usa símbolos em um nível baixo de abstração. Quando a pessoa atingir um nível mais alto de abstração reflexiva, começará a representar os mesmos símbolos em um nível mais alto (BARRETO, 2008).

Piaget se questionou sobre as representações do mundo que as crianças possuem, e para respondê-las ele investigou vários assuntos – essas investigações estão relacionadas à casualidade física, objeto, tempo e espaço e estão descritas no livro “A Representação do Mundo na Criança” – e posicionou as respostas das crianças nas seguintes categorias:

Realismo Infantil – A criança não é consciente do seu eu. Ela entende a perspectiva pessoal como objetiva e absoluta e situa todo o conteúdo no plano subjetivo. Há três variedades de realismo: primeiramente, as crianças confundem o signo e o significado, ou o objeto mental e a coisa representada. Em seguida, há uma confusão entre o interno e o externo, ou seja, uma indiferenciação entre o ponto de vista próprio e os movimentos externos; e por

volta dos 11 anos a criança distingue o interno e o externo, resolvendo esse conflito.

Segundo Piaget, há uma evolução em fases sucessivas do realismo, que são: 1ª fase – Realismo absoluto: a criança não distingue seu pensamento das coisas; 2ª fase – Realismo imediato: a criança distingue seu pensamento das coisas, mas esse faz parte das coisas; 3ª fase – Realismo mediato: o pensamento está em alguma coisa; e 4ª fase – Subjetivismo ou Relativismo: a criança entende que seu pensamento está nela. A criança distingue seu ponto de vista dos outros.

Animismo Infantil – É uma consequência do realismo egocêntrico, pois a criança não distingue o mundo psíquico do mundo físico e não vê limite entre o ego e o mundo exterior. O animismo ocorre quando a criança tenta explicar a si mesma, e não tem o domínio de determinados fenômenos, por isso dará vida a esses fenômenos, acreditando que, com o animismo, seja capaz de explicar a obediência das coisas.

A criança não faz a distinção entre os corpos vivos e os corpos inertes, pois não possui critérios para essa diferenciação. O animismo infantil está em função de particularidades, como a intencionalidade que a criança dá aos corpos. Essa intencionalidade ocorre devido ao fato de a criança confundir a origem, as necessidades físicas e morais desses fenômenos. As intenções são formadas pelas próprias coisas. O animismo ocorre quando a criança tenta explicar a si mesma e não tem o domínio de determinados fenômenos, dando vida a estes.

Para crianças de 4 a 6-7 anos, tudo o que apresenta atividade, função ou utilidade é vivo e consciente. Essas crianças ignoram que pode haver ações nos objetos específicos que são desprovidos de consciência. Elas definem a vida de um fenômeno físico por sua atividade, que será útil ao homem. A criança atribui o animismo às coisas fortuitas quando encontra as funções dessas coisas. E até os 7-8 anos admitem que as coisas não fazem o que desejam, pois é obrigada por uma lei moral a fazer tudo para o bem do

homem. A utilidade dos movimentos dos corpos mostra as regularidades que são explicadas pelo finalismo, pois está inserido em toda física.

Segundo as crianças de 7 a 8-9 anos, em média, as coisas em movimento (atividade própria) são providas de consciência e todo o movimento espontâneo define a vida. Essas crianças se encontram em fase de transição, pois passam a perceber que o movimento é um ato voluntário e os corpos é que são conscientes. Nessa fase do animismo, apresenta-se o determinismo físico, que consiste em que certos movimentos são devidos à obrigação física.

As crianças de 8-9 anos distinguem o movimento próprio do corpo de um movimento vindo do exterior. Isso se refere ao animismo refletido, pois os corpos em atividade são conscientes. O declínio do animismo se dá quando as crianças de 11 a 12 anos entendem como “coisa” um objeto sem vida e a consciência é reservada aos animais. Para Piaget, o animismo se prolonga em finalismo, até mesmo quando está desaparecendo.

Para Piaget (1947/2005, p. 190), *o animismo não é produto de uma construção refletida do pensamento da criança*. Portanto, a criança, progressivamente, diferencia as coisas inertes daquelas que possuem vida. Isso é realizado por um conjunto de díades como a atividade e a passividade, o movimento próprio e o adquirido, que vai fazendo que o pensamento tenha noção do que é vivo e do que não é. Há dois tipos de atitudes animistas:

a) Animismo Difuso – consiste na confusão entre o que é vivo e o que é inerte, que as crianças tendem a realizá-lo. Esse animismo é explicado pelo fator de indissociação que se refere aos conteúdos da consciência primitiva, em que a criança não consegue dissociar as ações intencionais das não intencionais. À medida que a criança vai construindo seu conhecimento de si mesma, por meio da interação com a vida social, ela vai dissociando a noção que tem dos objetos.

b) Animismo Sistemático – consiste no conjunto de crenças em que as crianças afirmam que os astros as seguem. Essas crenças animistas podem ser explicadas pela introjeção, pois as crianças atribuem sentimentos de

reciprocidade às coisas pelas quais age. A resolução da introjeção ocorre quando a criança diminui seu egocentrismo, entendendo a impessoalidade das coisas.

No realismo infantil, as crianças ainda não são capazes, cognitivamente, de dissociar alguns elementos subjetivos e objetivos. A indissociação do realismo é primária, pois a criança localiza características que são pertencentes às coisas, mas sem saber que os caracteres são próprios das coisas. Entretanto, a indissociação do animismo é secundária, pois as crianças são conscientes de que as características são próprias das coisas. A criança dissocia as coisas subjetivas e objetivas quando se torna consciente de sua personalidade. Essa conscientização de si faz a criança evoluir qualitativamente e renunciar ao animismo. A criança não é mais animista quando está consciente de seu próprio papel nas transformações das coisas.

Artificialismo Infantil – Consiste na atribuição de que o homem é o fabricante das coisas, ou seja, a natureza foi “fabricada” pelos homens. Os “porquês” da existência na ordem das coisas constituem um dos pilares do artificialismo infantil, pois as coisas são concebidas num plano em função do bem humano. Tem como características: ser mais implícito que sistemático e mais transcendente que imanente. Há três estágios do artificialismo:

Artificialismo integral – para as crianças, as coisas são fabricadas pelos homens. O artificialismo entrelaça ao animismo em vez de excluí-lo. Esse artificialismo entrelaça ao animismo, em vez de excluí-lo.

Artificialismo mitigado – as crianças citaram que a origem das coisas ocorre por meio natural e por meio artificial, ou seja, a origem das coisas é o processo natural, mas essa explicação espontânea é devida às substâncias artificiais. Assim, esse artificialismo é uma mescla do artificialismo integral com a explicação natural, tendo como característica ser muito persistente.

Explicação natural – as crianças constroem a ideia de que as coisas têm origem natural. As explicações naturais sobre a origem das coisas consistem nas transformações qualitativas das substâncias heterogêneas. Nesse estágio, algumas crianças libertam-se do artificialismo. A diminuição do artificialismo

ocorre com a evolução dos conhecimentos das crianças, e com a renúncia do artificialismo a criança é capaz de explicar as coisas umas pelas outras.

O artificialismo integral, nascido das participações primitivas, cede lugar ao artificialismo mitigado, e este é substituído finalmente pelas explicações naturais, primeiramente dinâmicas e finalistas (artificialismo imanente), e mais tarde cada vez mais mecânicos (PIAGET, 1947, 2005, 230 p).

Nos primeiros anos, a criança está diante de várias coisas e tenta explicá-las pela identificação de suas substâncias. Assim que a criança renuncia o artificialismo, ela explica as coisas umas pelas outras, considerando tudo que faz parte das coisas. O interesse das crianças pelos “porquês” da existência na ordem das coisas constitui um dos pilares do artificialismo infantil, pois as coisas são concebidas num plano em função do bem humano. O artificialismo fica enraizado nas crenças das crianças.

No artificialismo, as coisas são fabricadas, enquanto no animismo são consideradas pelas crianças como vivas. Ao revelar que as coisas são fabricadas, a criança possui uma razão pré-causal para as manifestações das coisas. Ela vai classificar as intencionalidades dadas aos fenômenos como intenções feitas por seus criadores. Conforme a origem das coisas, o animismo e o artificialismo implicam-se mutuamente nos dois primeiros estágios (artificialismo integral e artificialismo mitigado); e, no terceiro (explicação natural), o animismo é baixo. O animismo decresce progressivamente com relação ao artificialismo.

O realismo, animismo e artificialismo são categorias que Piaget estabeleceu ao analisar as representações das crianças sobre diversos aspectos. No entanto, Delval e Denegri (2002a), no artigo “Concepciones Evolutivas acerca de la Fabricación del Dinero I. Los tipos de Comprensión”, estabeleceram categorias por níveis de desenvolvimento cognitivo através das representações de mundo das crianças e adolescentes em relação ao dinheiro, conforme apresentado a seguir:

Nível I – Encontram-se sujeitos de 6 até 10-11 anos de idade. As crianças baseiam suas explicações em aspectos mais visíveis e chamativos da

situação, pois são incapazes de considerar vários aspectos de uma única vez, ou seja, não consideram os processos ocultos (abstratos) que devem ser inferidos, e a ação delas depende do desejo.

Para as crianças de 6 a 8 anos (Subnível 1A), o dinheiro é considerado como qualquer mercadoria e fabricado por qualquer pessoa que queira ter uma fábrica, e esta é como outra qualquer, que faz a quantidade de dinheiro que o dono acha que pode fazer. Para a maioria dessas crianças, se não existir o dinheiro as pessoas não podem comprar nada para sobreviver.

As crianças do Subnível 1B (8 a 10 anos) possuem a mesma ideia das menores, porém tomam consciência das limitações na fabricação do dinheiro, que é um produto que possui características específicas e que não é qualquer fábrica que pode fazê-lo. Além disso, representam o dinheiro como oriundo do trabalho, e as pessoas o recebem através da remuneração.

Nível II – Estendem-se entre 10-11 anos e 13-14 anos. Os pré-adolescentes começam a perceber os aspectos não visíveis das situações, ou seja, os processos que devem inferir a partir das informações de que se dispõem, além daquilo que é concreto. Começam a entender que os recursos são escassos. Pode-se dizer que os sujeitos dispõem de uma sólida organização cognitiva, pois organizam dados de sua realidade de determinado domínio, porém a cognição é limitada, pois eles consideram o mundo da perspectiva do que é possível e não do que realmente acontece.

As crianças de 10-11 anos (Subnível 2A) veem o dinheiro relacionado a outros aspectos econômicos, que é fabricado em uma única fábrica, que é de propriedade de uma instituição do governo, em que o presidente exerce papel fundamental, intervindo em alguns aspectos na fabricação da moeda corrente.

Os adolescentes de 12-13 anos (Subnível 2B) entendem que a fabricação do dinheiro é um ato instrumental e o seu valor, uma ação institucional. A instituição pode fabricar a quantidade de dinheiro que será necessária para a população do país, e é proibido fabricar o dinheiro em fábricas particulares, pois este será falso. O dinheiro deve vir do trabalho das pessoas.

Nível III – Os adolescentes são capazes de coordenar pontos de vistas e de reflexões sobre o possível. Há um progresso considerável nas ideias desses sujeitos, muitas vezes coincidindo com as representações dos adultos. Os adolescentes organizam e articulam cognitivamente suas respostas, caracterizadas de representações hipotéticas acerca das reflexões econômicas.

A forma de obtenção do dinheiro para os adolescentes no Subnível 3A (13-14 anos) é o trabalho. As pessoas recebem o salário por suas atividades mercantis, da posse de meios de produção, de rendimentos de capital e de atividades especulativas. A moeda corrente é produzida na Fábrica da Moeda, que pertence ao governo do país, mas essa fábrica não tem autonomia, pois depende das decisões do Banco Central; a fábrica é só para fazer o dinheiro, e a quantidade produzida depende das instâncias políticas e econômicas relacionadas às economias nacional e internacional. Esses adolescentes não consideram que, ao aumentar a quantidade de dinheiro fabricado, haverá mais riqueza no país, pois não haveria mais bens para a população comprar. Quanto à falsificação, o governo faz de tudo para evitá-la, pois isso prejudica outras pessoas.

Para os adolescentes até os 16 anos que se encontram no Subnível 3B, fabrica-se a quantidade de dinheiro que é determinada pelos gastos e por fatores econômicos, como a situação da economia nacional, as reservas de ouros e divisas, as relações internacionais. A falsificação também é negativa para a economia do país, pois há dinheiro circulando que não foi produzido na Fábrica da Moeda do governo.

As descrições dos níveis I, II e III pelas representações das crianças e dos adolescentes sobre a fabricação do dinheiro são relevantes, pois as características tanto do desenvolvimento cognitivo quanto do desenvolvimento econômico serão norteadoras da análise dos dados deste estudo.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que os fenômenos sociais podem ser entendidos em seus ambientes, esta pesquisa se caracterizou como qualitativa, pois permite compreender esses elementos na realidade em que os objetos de estudos estão inseridos. Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa estuda os fenômenos gerados pelo emaranhamento dos seres humanos em suas relações sociais no seu ambiente. Assim, essa perspectiva procura entender o contexto do fenômeno, considerando todos os discursos dos sujeitos em sua realidade, isto é, compreender os fenômenos sob a visão dos sujeitos, com os quais o pesquisador estabeleceu contato.

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, por permitir explorar os dados para depois descrever as suas características. A pesquisa exploratória se caracteriza como um estudo evolutivo que consiste, conforme Delval (2002, p. 47), em *tentar explorar a mudança nas concepções dos sujeitos ao longo do tempo*. É um estudo transversal, uma vez que o conjunto das respostas permitirá conhecer a formação e a mudança de conhecimentos e condutas pelas diferentes idades das crianças e adolescentes, num mesmo momento.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi considerada como quase experimental, pois consiste numa forma de interrogar os sujeitos, procurando

explorar a mudança das representações das crianças e adolescentes, no meio social em que vivem (CAMPBELL; STANLEY, 1979).

Com relação ao método, este foi comparativo, e o diagnóstico de como as representações das crianças e adolescentes evoluem à medida que se desenvolvem permitirá a comparação entre as idades dos sujeitos, categorizando as semelhanças e as diferenças nas repostas.

O método de abordagem foi o hipotético-dedutivo, pois a pesquisa foi fundamentada na teoria construtivista de Jean Piaget, que explicou os dados coletados, baseados na hipótese do estudo. A hipótese é a resposta sobre a busca de como as crianças e adolescentes vão construindo o conhecimento sobre o dinheiro e a sua relação com o consumo. Para compreender a construção do conhecimento, esta pesquisa ancorou-se no método clínico piagetiano, que consiste em:

Um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras (DELVAL, 2002, p. 67).

O método clínico se caracteriza como um procedimento de coleta e análise dos dados que versa na intervenção constante do pesquisador em resposta à ação do sujeito que vai se modificando e estruturando, atendendo às razões do pensamento dos sujeitos. Através da entrevista clínica, vai-se perguntando aos sujeitos sobre a realidade social e sempre contrapondo as suas respostas, a fim de que se consigam as informações necessárias para entender como as crianças constroem seu conhecimento a respeito de determinados assuntos.

4.1. População e Amostra

O universo da pesquisa foi composto por crianças e adolescentes residentes em Viçosa, MG. Utilizou-se na pesquisa, como conceito de criança e adolescente, o conceito definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente,

Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que cita no Art. 2º *considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre 12 e 18 anos de idade* (BRASIL, 2005, p. 9).

A população desta pesquisa foi composta por crianças de 4 anos que frequentavam a Escola Municipal A, crianças de 6 a 12 anos e adolescentes de 13 anos e 11 meses da Escola Municipal B. A Tabela 1 apresenta a população do estudo da Escola Municipal A e a Tabela 2, a população da Escola Municipal B.

Tabela 1 – População de estudo da Escola Municipal A, Viçosa, MG, 2008

Escola Municipal A			
Idade (anos)	Série	Turmas	Total de crianças (atendidas)
2 a 4	Maternal (Integral)	I	20
		II	20
		III	20
4	1º Período (Matutino)	I	17
		II	18
		III	12
4	1º Período (Vespertino)	I	15
		II	17
		III	16
		IV	18
5	2º Período (Matutino)	I	20
		II	21
		III	21
		IV	20
5	2º Período (Vespertino)	I	23
		II	23
		III	24
Total Geral			325

Fonte: Dados da pesquisa, agosto de 2008.

Tabela 2 – População de estudo da Escola Municipal B, Viçosa, MG, 2008

Escola Municipal B			
Idade (anos)	Série	Turmas	Total de crianças (atendidas)
6	1º Ano	I	15
		II	21
		III	20
7	2º Ano	A	22
		B	24
8	3º Ano	A	23
		B	25
9	4º Ano	A	23
		B	24
10	5º Ano	A	19
		B	21
11	6º Ano	A	25
		B	22
12	7º Ano	I	16
13	8º Ano	I	13
14	9º Ano	I	14
Total Geral			327

Fonte: Dados da pesquisa, agosto de 2008.

A amostra constou de 60 sujeitos nas faixas etárias médias de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos, sendo 10 sujeitos por faixa etária. Eles fazem parte das duas escolas públicas municipais citadas, em que 50 deles frequentavam a Escola Municipal B nas idades de 6, 7, 10, 11 e 13 anos; e os outros 10 sujeitos de 4 anos frequentavam a Escola Municipal A. O número de sujeitos por faixa etária foi definido segundo o critério utilizado por Delval (2002), em suas pesquisas sobre a construção do conhecimento, que afirmou que 10 sujeitos por idade é um número adequado e suficiente para se conhecerem as ideias das crianças. Além disso, a partir de 10 sujeitos as ideias vão-se tornando repetitivas, e não são encontradas informações novas. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos sujeitos por estágio de desenvolvimento e por faixas etárias.

Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos por faixa etária, Viçosa, MG, 2008

Estágios de Desenvolvimento	Faixas Etárias	Sujeitos
Pré-Operatório	4 a 5 anos	10
	6 a 7 anos	10
Operatório Concreto	7 a 8 anos	10
	10 a 11 anos	10
Operatório Formal	11 a 12 anos	10
	13 a 14 anos	10
Total	4 a 13 anos	60

A seleção das faixas etárias dos sujeitos foi definida em função do nível de desenvolvimento cognitivo, por isso a seleção conta com sujeitos que se encontravam, teoricamente, no início e no fim das estruturas cognitivas pré-operatória, operatória concreta e operatória formal, o que permitiu observar a evolução do conhecimento construído por eles.

A seleção dos sujeitos foi feita por amostragem intencional que, segundo Marconi e Lakatos (2006), é uma amostragem não probabilística, em que o pesquisador define intencionalmente quais são os sujeitos que deseja pesquisar, com base no estabelecimento de determinados critérios. O interesse do pesquisador é que os sujeitos opinem por meio das palavras, dos atos e das questões levantadas sobre o tema.

O primeiro critério utilizado na seleção dos sujeitos entrevistados neste estudo foi a idade, ou seja, selecionaram-se os sujeitos que se encontravam nas idades compreendidas em cada faixa etária selecionada para o estudo. O segundo critério foi o sexo, em que se tentou equilibrar o número de sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino, embora algumas turmas não tinham número de sujeitos suficientes para esse tipo de escolha. Esse levantamento ocorreu no mês de agosto/2008, o qual foi base para o cálculo das idades dos sujeitos. A Tabela 4 mostra a caracterização dos sujeitos selecionados.

Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa das Escolas Municipais A e B, Viçosa, MG, 2008

Turmas	Série		Idades (anos)			Sexo		Total
			Menor	Maior	Média	F	M	
Educação Infantil	1º período	Turma 1	4,3	4,6	4,5	3	1	4
		Turma 2	4,3	4,5	4,4	1	2	3
		Turma 3	4,5	4,7	4,6	0	3	3
Ensino Fundamental	1º ano	Turma 1	6,2	6,7	6,5	3	7	10
	2º ano	Turma B	7,1	7,11	7,3	4	6	10
	5º ano	Turma A	10,4	10,10	10,5	4	1	5
		Turma B	10,3	10,11	10,5	0	5	5
	6º ano	Turma A	11,4	11,9	11,6	0	5	5
		Turma B	11,4	11,9	11,5	5	0	5
	7º ano	Turma 1	13,1	13,10	13,3	5	2	7
	8º ano	Turma 1	13,0	13,5	13,2	3	0	3
<i>Total</i>					28	32	60	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sujeitos de 13 anos foram selecionados nas turmas do 7º e 8º anos, porque na turma do 8º ano não havia 10 sujeitos necessários para a amostra, pois estavam com idade acima dos 14 anos. Portanto, foi necessária a alocação dos sujeitos da turma do 7º ano, cujos alunos tinham, na sua maioria, idade acima dos 13 anos.

O perfil socioeconômico dos sujeitos participantes da pesquisa foi feito a partir das ocupações dos responsáveis pelas crianças e adolescentes. Essa contextualização foi elaborada a partir dos fatores que a Comissão Permanente de Vestibular da UFV – COPEVE considera na caracterização socioeconômica dos candidatos ao vestibular. Essa caracterização se encontrava no Manual do Candidato. O Quadro 1 apresenta os agrupamentos com as respectivas ocupações dos candidatos ao vestibular:

A Tabela 5 apresenta a porcentagem dos responsáveis pelos sujeitos do estudo nos agrupamentos.

Quadro 1 – Agrupações das diferentes ocupações para caracterização do perfil socioeconômico

AGRUPAMENTO 1

Banqueiro; deputado; senador; diplomata; capitalista; alto posto militar (como general); alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações; alto posto administrativo no serviço público; grande industrial (empresas com mais de 100 empregados); grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 2

Profissional liberal de nível universitário (como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista etc.); cargo técnico-científico (como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior); cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante; dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares; outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 3

Bancário; oficial de justiça; professor primário e secundário; despachante; representante comercial; auxiliar-administrativo; auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso fundamental (antigo 1º grau ou ginásial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerça atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial (até 9 empregados); comerciante médio; proprietário rural (de 20 a 199 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 4

Datilógrafo; telefonista; mecanógrafo; contínuo; recepcionista; motorista (empregado); cozinheiro ou garçom de restaurante; costureiro; operário qualificado (que tenha um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro); porteiro; chefe de turma; mestre de produção fabril; serralheiro; marceneiro; comerciário, como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, imobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante; sitiante; pequeno proprietário rural (até 19 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 5

Operário (não qualificado); servente; carregador; empregada doméstica, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro; biscateiro; faxineiro; lavador; garrafeiro; pedreiro; garçom de botequim; lavrador ou agricultor (assalariado); meeiro; caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, lojas de ferragens); outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 6

Dona de casa.

Fonte: Manual do Candidato ao Vestibular da UFV, 2009, p. 13.

Tabela 5 – Caracterização socioeconômica dos sujeitos do estudo, Viçosa, MG, 2009

Agrupamento	Ocupações das mães	Ocupações dos pais
3	2%	0
4	11%	25%
5	32%	75%
6	55%	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados desta Tabela 5, observa-se que os responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes, sendo 75% dos pais e 32% das mães, são pertencentes ao agrupamento 5, e 55% das mães estão incluídas no agrupamento 6. Os agrupamentos 5 e 6, de acordo com a análise do perfil socioeconômico que Barroso (2000) fez em seu estudo, são referentes ao nível socioeconômico baixo. Os agrupamentos 3 e 4 são referentes a um nível socioeconômico médio.

4.1.1. Local do Estudo

Este estudo foi realizado em duas escolas municipais, situadas em Viçosa, MG. A cidade de Viçosa está localizada na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais, com uma superfície de 294 km² e uma população residente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), de 64.854 habitantes, correspondendo 59.792 ao centro urbano e 5.062 ao rural, sendo 31.745 homens e 33.109 mulheres.

De acordo com o Censo da Educação do IBGE (2006), Viçosa possui 35 escolas do ensino pré-escolar, sendo 13 delas municipais e 22 particulares. Em relação ao ensino fundamental, a cidade possui 38 escolas, sendo 9 estaduais, 18 municipais e 11 escolas privadas.

Para definir os locais de estudo, foi feito um levantamento de todas as escolas públicas e particulares que atendiam à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo selecionadas aquelas que se situavam no centro urbano de Viçosa. A partir desse levantamento, foi verificado o número de alunos nas turmas de 1º período da Educação Infantil, 1º ano, 2º ano, 5º ano, 6º ano e 8º ano, bem como o horário de funcionamento dessas turmas nas escolas. Foram selecionadas duas escolas municipais, que ofereciam a educação infantil e o ensino fundamental no turno matutino: Escola Municipal A e Escola Municipal B.

A Escola Municipal A atendia à educação infantil, com turmas de 2 e 3 anos na creche e na pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos. Além da sede, essa

escola é responsável por oito núcleos de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada na sede, onde frequentavam 328 crianças, com três turmas de 2 a 3 anos, sete turmas de 4 anos e sete de 5 anos. A Escola Municipal B atendia ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, sendo 327 alunos, divididos em 16 turmas, no ano de 2008.

4.2. Estudo-Piloto

O instrumento para coletar os dados foi testado quatro vezes, por meio do estudo-piloto, sendo em cada fase feitos correções e ajustes necessários nas perguntas básicas das entrevistas até chegar ao modelo final que pudesse ser compreendido tanto pelas crianças de 4 anos quanto pelos adolescentes de 13 anos. Foram realizados estudos-piloto com sujeitos de 4, 5, 6, e 13 anos. Esses estudos se encontram detalhados no artigo 1 – *Entrevista clínica – instrumento para identificar as ideias dos sujeitos de 4 a 13 anos sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo.*

4.3. Procedimento para Coleta de Dados

O primeiro procedimento foi contactar as diretoras das escolas selecionadas, apresentando os objetivos da pesquisa e a solicitação de permissão e autorização para a realizá-la (Apêndice 1). Após a autorização, foi feito um levantamento dos sujeitos nas turmas do 1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental da Escola Municipal B e nas turmas do 1º período de educação infantil da Escola Municipal A. A partir desse levantamento foram selecionados os 60 sujeitos que fizeram parte da coleta dos dados, sendo entrevistados individualmente.

Os dados primários foram coletados por meio da entrevista clínica, que se aplicou às crianças e adolescentes seguindo o método clínico piagetiano, mediante perguntas abertas sobre os vários aspectos relacionados aos recursos econômicos e sobre o uso do dinheiro. A entrevista constou de perguntas básicas, de perguntas complementares – que variaram em função do que o

sujeito respondeu – e do material concreto sobre os recursos monetários, o consumo e a relação entre os recursos monetários e o consumo. As perguntas básicas fizeram parte do roteiro que o pesquisador deve seguir, e as perguntas complementares foram para que o sujeito esclarecesse seu pensamento.

Por se tratar de um estudo evolutivo, com sujeitos de faixa etária diferente, a entrevista clínica foi feita partindo-se de perguntas básicas, as quais foram elaboradas de forma que elas se adequassem ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Como a entrevista seguiu o raciocínio dos sujeitos, obtiveram-se entrevistas diferentes, mas com uma base comum a todos. A entrevista clínica (Apêndice 2) foi composta de perguntas básicas e complementares e do material concreto. A entrevista clínica foi realizada nas escolas que os sujeitos frequentavam.

Para alcançar os objetivos propostos, as perguntas básicas referiram-se aos recursos monetários, ao consumo e à relação dinheiro *vs.* consumo. Quanto aos recursos monetários, há perguntas sobre o conceito de dinheiro, os tipos, a origem e maneiras de obtenção. Com relação ao consumo, foram feitas perguntas relacionadas à realização de compras, bem como questões sobre duas situações de consumo, e para cada situação dessa havia uma história, em que a segunda era a sequência da primeira situação. Para compreender a relação do conhecimento sobre o dinheiro e o conhecimento sobre o consumo, foram elaboradas perguntas sobre o uso do dinheiro e para que ele serve se todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas de que precisam.

Para registro dos dados, foi utilizado um MP4 digital, que possui a função de gravação de voz. Posteriormente, os dados foram transcritos em protocolos de entrevista. Além da gravação dos dados, foram anotados os comportamentos relevantes, impossíveis de serem identificados pela gravação, como os gestos e reações que os sujeitos faziam no ato da entrevista. Vale ressaltar que as hesitações dos sujeitos também eram dados e deveriam ser consideradas na análise.

Antes de começar a coletar os dados, teve-se contato com os sujeitos em sala de aula, para que eles se familiarizassem com o pesquisador e, assim,

não fossem receosos durante as entrevistas. Também, foi apresentado aos sujeitos e aos professores o propósito da pesquisa e entregue às diretoras e às professoras a lista com o nome dos sujeitos selecionados para a entrevista clínica.

As entrevistas ocorreram de 2 de outubro até 3 de dezembro de 2008, seguindo-se um cronograma que foi sendo alterado no decorrer da realização das entrevistas, pois, às vezes, aconteciam imprevistos. As entrevistas na Escola Municipal B se deram na biblioteca. Na Escola Municipal A, as entrevistas foram na sala de TV e, algumas vezes, na sala da supervisora. A duração média das entrevistas para os adolescente foram de 15 min; para os sujeitos de 6, 7, 10 e 11 anos, entre 20 e 25 min; e para as crianças de 4 anos, cerca de 30 min.

Como os locais eram improvisados, algumas vezes as gravações ficavam prejudicadas por causa dos ruídos de ambientes externos, mas foi possível a sua transcrição. A transcrição das entrevistas começou paralelamente à coleta dos dados, mas, como a transcrição é mais demorada, ela se estendeu até fevereiro de 2009. Apesar das interferências e do barulho, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, em protocolos específicos.

No protocolo de entrevista (Apêndice 2), a transcrição foi feita em três colunas, sendo a primeira para a pergunta, a segunda para a descrição do material concreto utilizado e a terceira para as respostas do sujeito. Esse protocolo foi padronizado para todas as entrevistas. As perguntas e as respostas foram transcritas de forma literal, ou seja, da maneira como ocorreu no momento da entrevista.

4.4. Procedimentos para Análise e Interpretação dos Dados

Para a análise dos dados, foram estabelecidas categorias que permitiram a observação da evolução da compreensão e da representação do conhecimento social construído pelos sujeitos sobre o dinheiro e a sua relação

com o consumo. As categorias foram: recursos monetários, consumo e relação dinheiro vs. consumo.

As categorias recursos monetários e consumo foram divididas em três subcategorias. A categoria recursos monetários englobou as subcategorias: tipos de recursos monetários, origem do dinheiro e maneiras de obtenção do dinheiro. A categoria consumo foi dividida nas subcategorias: conceito de consumo, situação de consumo I – desejo vs. necessidade e situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? A categoria da relação do dinheiro com o consumo teve como subcategoria o uso do dinheiro.

Inicialmente, foi feito o tratamento dos dados, ou seja, as respostas de cada sujeito foram classificadas de acordo com um tipo de resposta, conforme descritas por Jean Piaget no livro “A Representação do Mundo na Criança” (1947/2005). Os tipos de respostas são: não importismo (as crianças não importam com a pergunta e respondem a qualquer coisa), fabulação (as crianças inventam uma história ao serem questionadas), crença sugerida (o pesquisador sugere à criança a resposta que ele deseja), crença desencadeada (o sujeito raciocina sobre a pergunta e responde conforme o que pensou) e crença espontânea (a criança responde sem precisar pensar, por já ter construído esse pensamento).

A análise das respostas foi realizada a partir da definição das categorias de análise estabelecidas para a pesquisa, que foram relacionados e comparados às categorias de análises descritas em níveis de desenvolvimento por Juan Delval e Marianela Denegri, no artigo “Concepciones Evolutivas acerca de la Fabricación del Dinero I. Los tipos de Comprensión (2002a)”. Em suas pesquisas com crianças e adolescentes de 6 aos 16 anos, foram estabelecidos os níveis I, II e III.

Os dados deste estudo foram analisados conforme a descrição dos níveis pré-I, nível I, nível II e nível III, nas categorias: recursos monetários, consumo e relação do dinheiro com o consumo. Como nas amostras das pesquisas de Delval e Denegri (2002a), as crianças na faixa etária de 4 anos não foram incluídas, e foi necessário criar o nível pré-I para abranger essas

crianças. Além disso, todas as respostas dos sujeitos que foram classificadas como não importistas e fabuladas foram qualificadas como nível pré-I. O Quadro 2 apresenta a descrição das categorias recursos monetários, consumo e relação recursos monetários vs. consumo para a compreensão do nível pré-I.

Quadro 2 – Compreensão sobre os recursos monetários, consumo e relação dos recursos monetários vs. consumo do nível pré-I

Categoria	Nível Pré I (4 a 6 anos)
Recursos Monetários	-As ideias das crianças são fabuladas e não importistas -Ausência de sistemas interpretativos -A criança não entende a função do dinheiro -As representações são baseadas na realidade cotidiana
Consumo	-As ideias das crianças são fabuladas e não importistas -Ausência nos sujeitos de sistemas interpretativos -As representações são baseadas na realidade cotidiana -Acompanham os pais em compras e solicitam produtos que desejam
Relação Recursos Monetários vs. Consumo	-As ideias das crianças são fabuladas e não importistas -Ausência nos sujeitos de sistemas interpretativos -As representações são baseadas na realidade cotidiana -A única função do dinheiro é fazer compras -Adquirem produtos para satisfazer os desejos imediatos -Solicitam produtos que desejam

Fonte: Fundamentação Teórica.

O Quadro 3 apresenta os níveis I, II e III, que são referentes à categoria recursos monetários e foram adaptados com base nas representações sobre a fabricação do dinheiro descritas por Delval e Denegri (2002a) para este estudo.

Quadro 3 – Níveis de compreensão sobre os recursos monetários

Níveis	Recursos Monetários
Nível I (6 a 10 anos)	<p>-As crianças baseiam suas explicações sobre o dinheiro a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos</p> <p>-Predominam explicações que não são especificamente econômicas, o que indica que os sujeitos não compreendem a função real do dinheiro dentro das trocas; estas desempenham função ritual</p> <p>-Todos os sujeitos sabem que o dinheiro serve para comprar e que para tê-lo basta ir a uma venda/loja</p> <p>-Os sujeitos sustentam que para se comprar é preciso ter dinheiro, porém não sabem quanto deve ser pago e nem o que o vendedor faz com o dinheiro</p> <p>-Esses sujeitos não compreendem que o dinheiro é escasso, pois pensam que esse recurso está disponível a todos</p> <p>-As crianças pensam que o dinheiro é proveniente do banco ou da fábrica da moeda, pois consideram que o dinheiro é fabricado e pode ser comprado como qualquer outra mercadoria</p> <p>-A quantidade de dinheiro fabricada depende da necessidade de dinheiro pelas pessoas</p> <p>-Começam a ter a ideia de que a fabricação do dinheiro é regulada pelo governo federal</p> <p>-O dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração</p> <p>-As crianças dos 6 aos 8 anos não possuem nenhuma consciência dos requisitos institucionais, referindo-se somente às propriedades dos produtos, e por isso o único requisito é que as cédulas estejam bem feitas</p>
Nível II (10 a 13 anos)	<p>-Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações a que se dispõe</p> <p>-Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez. É capaz de estabelecer relações entre aspectos que estavam separados no nível anterior e compreende que existem fatores diversos que operam no mundo econômico, mesmo quando não compreendem em sua totalidade suas inter-relações</p> <p>-Os sujeitos começam a formular uma concepção mais realista da fabricação do dinheiro na fábrica</p> <p>-Estabelecem relações com outros aspectos da vida econômica num sentido limitado, porque não entendem bem os efeitos da fabricação do dinheiro sobre os da economia global</p>

Continua...

Quadro 3 – Cont.

Níveis	Recursos Monetários
Nível II (10 a 13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -Os sujeitos começam a atribuir papel muito importante do governo federal na fabricação do dinheiro -A quantidade de dinheiro que se fabrica está determinada pelas necessidades que existem, mas há outros fatores que limitam a emissão monetária -As pessoas não possuem dinheiro porque não trabalham -Surge a ideia de escassez e que os recursos são limitados -Surge a ideia de que o dinheiro não compra as necessidades afetivas; essa ideia marca um avanço cognitivo, pois os sujeitos estabelecem relações de oposições: o que se pode comprar e o que não se pode comprar com o dinheiro -Permanece a ideia de que para se comprar é preciso ter dinheiro
Nível III (a partir dos 13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -O sujeito é capaz de coordenar ponto de vista e de refletir sobre o possível – principal avanço cognitivo desse nível, pois os sujeitos se tornam capazes de pensar “em sistemas”, superando a casualidade, que é própria do pensamento concreto -Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações -Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação -Os sujeitos possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados -Começam a elaborar as primeiras conceituações -Permanece a ideia de que se deve trabalhar para se obter dinheiro, e sabem que existem outras formas de obter dinheiro -Permanece a ideia de que o dinheiro não compra as necessidades afetivas

Fonte: Adaptado de DELVAL; DENEGRI, 2002.

No Quadro 4 está exposta a descrição dos níveis, referentes à categoria consumo, com base nas representações sobre a fabricação do dinheiro descritas por Delval e Denegri (2002), Karsaklian (2000) e Solomon (2002) e adaptadas para este estudo.

No Quadro 5 está exposta a descrição dos referidos níveis, referentes à categoria relação entre os recursos monetários e o consumo, com base em Delval e Denegri (2002), Karsaklian (2000) e Gade (1980).

Quadro 4 – Níveis de compreensão sobre consumo

Níveis	Consumo
Nível I (6 a 10 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -As crianças baseiam suas explicações sobre o consumo a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos -A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si, que se assemelha a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam -Esses sujeitos não compreendem que o dinheiro é escasso -Os menores não possuem nenhuma consciência dos requisitos institucionais, referindo-se somente às propriedades dos produtos -Os sujeitos se dão conta de que as lojas podem obter objetos desejáveis, e o dinheiro aparece envolvido nessa obtenção -Os sujeitos começam a perceber a relação que existe entre o dinheiro e o ato de comprar -Realizam compras junto com os pais e familiares e escolhem produtos que são acostumados a consumir
Nível II (10 a 13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação a que se dispõe -Surge a ideia de escassez e que os recursos são limitados -Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez -Entendem que para comprar as coisas é preciso ter dinheiro -Surge a ideia de endividamento -Começa a aparecer a relação do preço das mercadorias com sua aquisição -Realizam compras independentemente
Nível III (a partir dos 13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações -Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação -O sujeito é capaz de coordenar ponto de vista e de refletir sobre o possível -Começam a elaborar as primeiras conceituações -Os sujeitos se tornam críticos com a ordem social existente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõe soluções alternativas -Entendem que para comprar as coisas é preciso ter dinheiro -Relacionam o endividamento com compras sem dinheiro -Relacionam as mercadorias a qualidade, utilidade e preço -Observam, selecionam e compram mercadorias

Fonte: Adaptado de DELVAL; DENEGRI, 2002; KARSAKLIAN, 2000; SOLOMON, 2002.

Quadro 5 – Níveis de compreensão sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo

Níveis	Relação Dinheiro vs. Consumo
Nível I (6 a 10 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -As crianças baseiam suas explicações sobre os recursos monetários e sobre o consumo a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos -A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si, que se assemelha a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam -Esses sujeitos não compreendem que o dinheiro é escasso -Os sujeitos começam a perceber a relação que existe entre o dinheiro e o ato de comprar -Os sujeitos compreendem a função básica do dinheiro como um instrumento de intercâmbio -As representações são baseadas na realidade cotidiana -O dinheiro serve para fazer as compras e para pagar contas -Surge a ideia de guardar dinheiro -Adquirem produtos para satisfazer as necessidades fisiológicas -Escolhem produtos que são acostumados a consumir
Nível II (10 a 13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez -Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação a que se dispõe -Permanece a ideia das funções – pagar e comprar – do dinheiro -Relacionam “poupar” dinheiro com a aquisição de produtos de que necessitam -Adquirem produtos para satisfazer as necessidades fisiológicas e de segurança -Apresentam desejos por produtos utilizados por adultos
Nível III (a partir dos 13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações -Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação -O sujeito é capaz de coordenar ponto de vista e de refletir sobre o possível -Permanece a ideia das funções – pagar e comprar – do dinheiro -Relacionam “poupar” dinheiro com as aquisições futuras -Adquirem produtos para satisfazer as necessidades fisiológicas, de segurança, de realização, de <i>status</i> e estima -Desejam produtos ligados à tecnologia e à informática -Procuram consumir produtos específicos

Fonte: Adaptado de DELVAL; DENEGRI, 2002; GADE, 1980; KARSAKLIAN, 2000.

O mais importante na análise dos dados, segundo Delval (2002), é encontrar as principais tendências nas respostas dos sujeitos para representar a realidade e como essas ideias variam com a idade desses sujeitos. Essas respostas devem ser bem compreendidas, pois não têm o mesmo valor em todas as entrevistas, até porque as representações são diferentes, pois os sujeitos são diferentes.

As categorias de análise fundamentarão as representações das crianças e dos adolescentes deste estudo sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. Os artigos descritos a seguir expõem as representações dos sujeitos e a respectiva análise conforme a teoria piagetiana.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões foram apresentados em quatro artigos. A divisão em artigos ocorreu a partir dos objetivos propostos neste estudo. Em cada artigo, os dados foram estruturados em subcategorias, e em cada subcategoria apresentam-se as representações das crianças e dos adolescentes nos níveis pré-I, I, II e III.

O primeiro artigo refere-se à **Entrevista clínica: instrumento para identificar as ideias dos sujeitos de 4 a 13 anos sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo**. O segundo artigo apresenta **A representação da origem, obtenção e tipos de recursos monetários por crianças e dos adolescentes numa perspectiva piagetiana**. O terceiro artigo expõe **As representações de crianças e de adolescentes sobre consumo, numa perspectiva piagetiana**. O quarto artigo é referente **Às representações de crianças e adolescentes sobre a inter-relação entre os recursos monetários e o consumo, numa perspectiva piagetiana**.

Os artigos a seguir não foram estruturados para atender ao formato de nenhum periódico em específico e não foram encaminhados para publicação até a data da defesa desta dissertação.

5.1. ARTIGO ORIGINAL 1

ENTREVISTA CLÍNICA: INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAR AS IDEIAS DOS SUJEITOS DE 4 A 13 ANOS SOBRE OS RECURSOS MONETÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O CONSUMO

RESUMO

ROCHA, Mônica, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2009.
Entrevista clínica: instrumento para identificar as ideias dos sujeitos de 4 a 13 anos sobre os recursos monetários e sua relação com consumo. Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Neuza Maria da Silva e Marianela Del Carmen Denegri Coria.

Este estudo problematizou a possibilidade de construção de um instrumento que possibilite conhecer as representações de crianças e adolescentes de 4 a 13 anos sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. A hipótese referiu-se à possibilidade de construir um instrumento que possibilite conhecer as representações de crianças e adolescentes de 4 a 13 anos sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. O objetivo do estudo foi construir um instrumento que possibilitasse a identificação da representação das crianças e dos adolescentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. O estudo está ancorado na pesquisa qualitativa, baseado no método clínico piagetiano. O instrumento construído para a coleta dos dados se caracteriza como entrevista clínica, que consiste na intervenção constante do pesquisador a partir das respostas de crianças e adolescentes. O instrumento foi submetido a três etapas de estudo-piloto, sendo na primeira etapa as perguntas referentes à origem, obtenção e uso do dinheiro, pelas quais foi possível identificar que a ordem de algumas perguntas e a formulação de outras deveriam ser modificadas. Na segunda etapa, o estudo-piloto se relacionou com as situações de consumo, em que foi observada a sua importância para conhecer o conceito de consumo e quais são os atos de

consumo das crianças e adolescentes e dos seus familiares. Na terceira etapa, realizou-se o estudo-piloto com as perguntas e o material concreto, e pôde-se observar que o material não se fazia necessário para os adolescentes. Por meio da análise do estudo-piloto, as alterações foram feitas, e, a partir daí, o instrumento se adequou à identificação das representações sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo de crianças e adolescentes de 4 a 13 anos. As perguntas e o material concreto – entrevista clínica – foram referentes às categorias: recursos monetários, consumo e relação dinheiro vs. consumo. Considera-se que o instrumento construído possibilitou conhecer as representações das crianças e dos adolescentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo, o que confirma a hipótese que se referia a essa possibilidade de construção desse instrumento para compreender as ideias dos sujeitos. Pode-se afirmar que, por meio desse instrumento, ancorado no método clínico, foi possível verificar as representações das crianças e dos adolescentes, que foram se modificando ao longo do desenvolvimento cognitivo, o que indica evolução progressiva e contínua dos conhecimentos construídos pelos sujeitos sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo.

Palavras-chave: Instrumento de pesquisa. Método clínico; conhecimento social. Crianças-adolescentes-desenvolvimento.

**CLINICAL INTERVIEW: A TOOL FOR IDENTIFYING IDEAS OF
SUBJECTS 4 TO 13 YEARS OF AGE ON MONETARY RESOURCES
AND ITS RELATION TO CONSUMPTION**

ABSTRACT

ROCHA, Mônica M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2009.

Clinical interview: a tool for identifying ideas of subjects 4 to 13 years of age on monetary resources and its relation to consumption. Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-Advisers: Neuza Maria da Silva and Marianela Del Carmen Denegri Coria.

This study conceptualized the possibility of creating a tool that allows the representations of children and adolescents between 4 and 13 years of age on monetary resources and its relation to consumption to be known. The hypothesis referred to the possibility of creating a tool that allows the representations of children and adolescents between 4 and 13 years of age on monetary resources and its relation to consumption to be known. The objective was to create a tool that allows the identification of the representation of children and adolescents about monetary resources and its relation to consumption. The study is anchored on qualitative research, based on Piaget's clinical method. The tool created for data collection is characterized as a clinical interview, which consists of the constant intervention by the researcher from the responses of the children and adolescents. The tool underwent three pilot study stages, the first step being questions concerning the origin, possession and use of money, from which it was possible to identify that the order of some questions and the formation of others should be modified. In the second stage, the pilot study was related to consumption situations observing the importance in understanding the concept of consumption and the consumption habits of children and adolescents and their families. In the third stage, the pilot study was done using questions and concrete material, and the non-necessity of material for adolescents was

observed. Through the analysis of the pilot study changes were made and, thereafter, the tool became suitable for the identification of the representations of monetary resources and its relation to the consumption habits of children and adolescents aged 4 to 13. The questions and concrete material – clinical interview – were the following categories: monetary resources, consumption, and money value *vs.* Consumption. The created tool allowed the knowledge of the representations of children and adolescents about monetary resources and its relation to consumption, which confirms the hypothesis that referred to the possibility of creating such a tool to understand the ideas of the subjects. We can say that through this tool, anchored on the clinical method, it was possible to verify the representations of children and adolescents, which changed during cognitive development, indicating a progressive and continuous evolution of knowledge constructed by the subjects on monetary resources and its relation to consumption.

Keywords: Research tool.METHOD clinical, social knowledge.Child adolescent development.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa científica parte do desejo do pesquisador de buscar entender o quê, o porquê e como ocorrem determinados acontecimentos no mundo. Além da incorporação de novas descobertas, a ciência determinou para as pesquisas científicas a tarefa de aperfeiçoar as antigas pesquisas, complementando-as com maior riqueza de detalhes e clareza nas ideias (DELVAL, 2002).

Segundo Denegri (*apud* BARROSO, 2000), as pesquisas que buscam conhecer como os sujeitos constroem o conhecimento social constituem um estudo evolutivo e se adequam ao campo de pesquisa da psicologia do desenvolvimento. Delval (2002) acrescentou que a psicologia do desenvolvimento, por meio de pesquisas, apontou que as crianças possuem formas de representar a realidade do mundo, que é original, e não coincidem com a maneira como os adultos veem a realidade. A forma como as crianças pensam foi percebida ao conversarmos com elas, e suas ideias nos ensinam muito a conhecer o mundo em que vivemos.

Atualmente são promissoras as pesquisas que dão voz às crianças, pois estas fazem parte da pesquisa como sujeitos ativos e não como sujeitos passivos utilizados como objeto de pesquisa de quem o pesquisador vai falar. No espaço da entrevista, a criança se posiciona no seu discurso, o que permite tomar suas falas como um constructo social. Os discursos das crianças são marcados pela cultura do seu meio social, pela idade, pelo gênero, pela etnia e pela classe social (SOUZA; CASTRO, 2008).

Ouvir as crianças por meio de suas múltiplas linguagens (língua oral, língua escrita, expressão corporal etc.) e dar voz a elas para que possam explicar o mundo devem ser um pressuposto das pesquisas sociais, pois acreditamos que as crianças têm o que dizer. Conhecer o ponto de vista das crianças nos permitiu observar e compreender como suas ideias vão sendo construídas ao longo do desenvolvimento mental (CRUZ, 2008).

Os estudos sociológicos buscam conceituar as crianças como sujeitos ativos que agem na sua própria vida e nas vidas das outras crianças e adultos com quem interagem. Além disso, elas são coconstrutoras da sociedade em que vivem e que está em constante mudança devido às atitudes individuais e coletivas – de todos no meio ambiente (MARQUES; SILVA, 2007).

Piaget, ao considerar que a criança constrói seu conhecimento ao estar em contato com o outro, buscou entender como ocorre essa construção por meio de um método específico, pois os métodos que existiam na época em que começaram seus estudos não permitam compreender como os sujeitos estão construindo seus conhecimentos.

O método clínico é usado para estudar o pensamento dos sujeitos de diferentes idades, no intuito de desvendar a gênese do conhecimento, ou seja, compreender como o pensamento muda com a idade dos sujeitos e como eles constroem as suas ideias sobre a realidade do mundo (DELVAL, 2002). Nessa busca de desvendar a construção do conhecimento, este estudo problematizou: a possibilidade de construção de um instrumento que possibilite conhecer as representações de crianças e adolescente de 4 a 13 anos sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo?

Diante de tal problema a ser investigado, esta pesquisa teve-se como hipótese a possibilidade de construir um instrumento de pesquisa que permita conhecer e compreender as representações de crianças e adolescentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo.

Este estudo utilizou o método clínico piagetiano para compreender as ideias dos sujeitos, pois esse método não possui instrumento de coleta e análise de dados definido, por constar de conversa espontânea com os sujeitos a quem se dá voz para se expressar.

O estudo teve como objetivo geral construir um instrumento de pesquisa, composto de entrevista verbal e de material concreto, que possibilite a identificação e análise da representação das crianças e dos adolescentes, na faixa etária de 4 a 13 anos de idade, sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. Especificamente, pretendeu-se:

- Desenvolver um estudo-piloto para adequar o instrumento de coleta e análise dos dados para crianças de 4 a 13 anos.
- Utilizar o instrumento na coleta dos dados com as crianças e adolescentes de 4 a 13 anos de idade.
- Analisar a entrevista clínica quanto às perguntas e ao material concreto quanto às representações dos sujeitos, considerando-se a possibilidade de compreensão.

Os instrumentos de pesquisa, conforme Bell (2008), são criados pelos pesquisadores com a intenção de obter os melhores dados, pois é essa ferramenta que proporcionará reunir a grande variedade de respostas dadas pelos objetos de estudo. O instrumento adequado deve permitir que o pesquisador atinja os objetivos propostos na pesquisa, bem como responder ao problema e confirmar ou refutar a hipótese.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As ciências sociais e humanas, segundo Delval (2002), estão muito atrasadas em comparação com as ciências da natureza na busca de compreender os conhecimentos sobre os fenômenos que ocorrem no mundo. Não se sabe ao certo quando os homens começaram a buscar entender como ocorrem os fenômenos naturais e sociais, mas, provavelmente, foi há vários milênios, pelos vestígios arqueológicos encontrados. Já os primeiros estudos sobre o desenvolvimento mental das crianças ocorreram no fim do século XIX, e o método utilizado era o da observação, que tem como limitação o fato de o pesquisador só conseguir coletar os dados com poucas crianças. Com o objetivo de avaliar maior número de sujeitos, os pesquisadores começaram a elaborar outra forma, mais objetiva, o que deu origem aos questionários. Quando Piaget começou a realizar suas pesquisas, esses eram os métodos fundamentais utilizados com as crianças.

Piaget, no intuito de compreender como as crianças se desenvolvem cognitivamente, criou a teoria da epistemologia genética, e para isso foi fazendo diagnósticos por métodos próprios. O método clínico foi seu instrumento de coleta e análise dos dados, proporcionando as descobertas a respeito da construção do conhecimento pelas crianças (BAMPI, 2006).

Com o passar dos anos, os estudos das Ciências Sociais e Humanas tiveram avanço relevante, mas ainda há muitos fenômenos a serem pesquisados. O campo de estudo da psicologia social são as representações sociais, tendo como objeto de estudo os indivíduos e a sociedade e a interação entre eles. Ela reflete sobre os indivíduos, os grupos sociais, como eles constroem o conhecimento a partir da inserção no mundo social, cultural etc. E pensa, também, como a sociedade se conhece e se constrói pelos conhecimentos dos indivíduos. Em suma, a psicologia social busca entender como os sujeitos e a sociedade interagem para construir a realidade do mundo social (ARRUDA, 2002).

A psicologia do desenvolvimento teve grandes avanços com a utilização do método clínico piagetiano, porque Piaget procurou estudar o sujeito em sua individualidade. Ele introduziu o método clínico no campo da psicologia, visando compreender o desenvolvimento mental dos sujeitos (DELVAL, 2002).

Para entender as crenças das crianças é necessário utilizar uma técnica especial, que é conversar com elas sobre sua realidade. Essa técnica é o método clínico. Conforme afirmou Piaget, trata-se de um procedimento difícil de ser aplicado e que requer bom treinamento do pesquisador (PIAGET, 1947).

Nos estudos da Psicopedagogia, que utilizaram o Método Clínico, apresentam esse método como técnica útil de investigação em pesquisas sobre o processo do desenvolvimento do pensamento da criança e do adolescente e para compreender o potencial de aprendizagem dos sujeitos (BAMPI, 2006).

Piaget, ao elaborar o método clínico para entender como as crianças representam o mundo ao longo do desenvolvimento intelectual, ressalta que a

realidade da criança é o primeiro problema, e a casualidade infantil é o segundo problema. A forma e funcionamento do pensamento infantil são descobertos à medida que a criança interage com o outro; essa interação é um comportamento social que pode ser observado de fora, descrito e analisado. O conteúdo mostra quais são as representações e quais os objetos foram utilizados pela criança. Compreender a forma e o conteúdo do pensamento infantil nos permite entender a realidade social e a casualidade da criança (PIAGET, 1947).

Piaget expôs a elaboração do método clínico, bem como os conceitos de crianças abstraídos por meio da entrevista clínica, no livro *A representação do mundo na criança*, escrito em 1947. Os conceitos são referentes à física, à natureza e aos fenômenos naturais, entre outros. Segundo Bampi (2006), nessas pesquisas se percebem, pelas representações das crianças, as influências do ambiente onde elas vivem.

A ideia do método clínico surgiu quando Piaget conheceu os trabalhos clínicos e os métodos de diagnósticos usados pelo psicólogo clínico Eugen Bleuler. Segundo Delval (2002), Piaget foi adaptando e adequando o método clínico, conforme os problemas e temas que o inquietavam. O método passou por quatro etapas⁴:

1ª etapa: Elaboração do método – Esta elaboração é descrita nas pesquisas que ocorreram entre os anos 1920 e 1930. Caracteriza um marco importante na pesquisa com crianças sobre a representação do mundo. Essa etapa se divide em duas fases:

a) Primeiros esboços da elaboração do método – Nesta fase, Piaget utilizou a entrevista clínica e esboçou o método clínico, que não era puramente verbal. A entrevista foi resultado das alterações feitas nos testes de Burt, que ao questionar as crianças descobriu que elas não entendiam os enunciados e não conseguiam raciocinar, publicando esses dados em 1922.

⁴ As etapas do método clínico foram propostas e distintas por Vinh-Bang (1966). Ele era colaborador de Piaget e professor do ensino de Metodologia no Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Gebebra.

Piaget continuou estruturando a entrevista e, em 1923, publicou o livro *A linguagem e o pensamento da criança*, em que estudou as funções da linguagem verbal enquanto observava as conversas espontâneas das crianças ao realizarem diversas atividades; concluiu que aos 6-7 anos parte da linguagem das crianças era egocêntrica. Em 1924, publica a obra *O juízo e o raciocínio da criança*, no qual apresenta as discussões sobre as relações lógicas através da linguagem das crianças.

b) A constituição do método – Piaget utilizou a entrevista clínica e esboçou o método clínico. Nesta fase, apontou as principais características do método clínico na introdução do livro *A representação do mundo na criança* (1926) e expôs os resultados com o uso do método sobre os fenômenos psicológicos, biológicos e naturais. Os fenômenos físicos são abordados na obra *A casualidade física na criança* (1927), que apresenta aperfeiçoamento no método ao utilizar situações concretas para que os sujeitos possam explicar sobre elas. No livro *O juízo moral na criança* (1932), Piaget estudou as ideias morais da criança e, para isso, fez uso de jogos de regras, a fim de evidenciar se as crianças tinham consciência das normas estabelecidas no jogo.

2ª etapa: Observação crítica – Está presente nos estudos da origem da inteligência, no período de 1930 a 1940. Os estudos foram com crianças sensoriomotoras, o que obrigou Piaget a modificar o método para adequar ao nível de desenvolvimento delas, pois a entrevista verbal não podia ser usada.

Piaget utilizou o método não verbal para compreender a origem da inteligência antes do aparecimento da linguagem. Esses estudos foram publicados nas seguintes obras: *O nascimento da inteligência na criança* (1936), *A construção do real na criança* (1937) e *A formação do símbolo na criança* (1945). Nesses livros estão expostas as observações de Piaget ao estudar seus próprios filhos.

3ª etapa: Método clínico e formalizações – Esta permeia entre os anos 1940 e 1955. Piaget, além de transformar o método, mudou a problemática e os tipos de sujeitos estudados, pois focalizou no estudo das operações concretas e formais. Para descobrir as estruturas lógicas do pensamento dos

sujeitos, teve que observar como os sujeitos manipulavam o material concreto e o que eles diziam. Esses estudos são encontrados nos livros: *A gênese das quantidades físicas* (1941), *A gênese do número* (1941) e *Da lógica da criança à lógica do adolescente* (1945).

4ª etapa – Desenvolvimentos mais recentes, que ocorreram a partir de 1955. Os estudos apontam outros problemas e a tentativa de utilizar dados estatísticos. O método é utilizado com adaptações aos problemas estudados, mas com poucas variações. Esses estudos estão presentes nas obras: *A gênese das estruturas lógicas elementares* (1959), *A imagem mental da criança* (1966), *Memória e Inteligência* (1968) e em monografias do Centro Internacional de Epistemologia Genética.

De acordo com Bampi (2006), para chegar à forma final do método clínico, Piaget buscou analisar as justificativas das crianças, ao serem interrogadas sobre diversos assuntos referentes ao mundo. Ele começou suas investigações utilizando o método clínico com o objetivo de compreender a sequência do pensamento infantil, porque não estava satisfeito em contabilizar o número de respostas corretas dos testes de inteligências, que eram dominantes no início do século XX, principalmente na Europa.

Os testes de inteligência foram criados por Alfred Binet e Theodore Simon, que se propunham avaliar e comparar as crianças, classificando-as em níveis de inteligência (acima da média, na média e abaixo da média). A função de Piaget no laboratório de Binet era padronizar para crianças francesas os testes criados por Burt. Embora tenha encontrado méritos nesses testes, Piaget ficou intrigado em descobrir as razões dos fracassos, pois os “erros” das crianças eram sistemáticos e comuns para determinadas idades (PIAGET, 1947).

Empreendi com meus sujeitos conversas do tipo das entrevistas clínicas com a finalidade de descobrir algo sobre os processos de raciocínio que estavam por trás de suas respostas correlatas, com interesse particular pelo que ocultavam as respostas falsas. Descobri com espanto que os raciocínios mais simples que implicavam a inclusão de uma parte no todo ou o encadeamento de relações ou ainda a “multiplicação” de classes (encontrar a parte comum de suas entidades) apresentavam para as crianças normais

até de 11 anos dificuldades insuspeitadas para o adulto (PIAGET, 1966 *apud* DELVAL, 2002, p. 55).

O método clínico, segundo Alessandrini (1997), une as principais características da observação direta e dos testes de inteligência, pois, ao estar em contato com as crianças e conversar com elas, podem-se obter os dados do pensamento infantil sobre o mundo, o que permite verificar a estrutura de desenvolvimento mental em que elas possuem e como está sendo construído o conhecimento.

Barroso (2000) complementou afirmando que Piaget, além de utilizar o que é útil na observação pura e nos testes, procurou descartar as características inconvenientes de cada um deles. Dos testes de inteligência, usou a base de perguntas que são iguais para todos os sujeitos e eliminou a característica de mensurar o grau de inteligência das crianças, seja qualitativamente e, ou, quantitativamente. A observação pura também foi importante para a estruturação do método clínico, pois toda pesquisa começa da observação de algo, a qual produz inquietação no pesquisador. Segundo Piaget (1947), após a pesquisa deve-se voltar à observação para controlar as experiências que lhe inspirar. Entretanto, a observação pura apresenta inconvenientes que são: o egocentrismo infantil e as crenças. Esses inconvenientes são difíceis de serem diagnosticados por pura observação sem interrogar a criança.

Um dos aspectos relevantes do método clínico é que o entrevistador está diante de um sujeito único, singular, que possui determinada coerência interna e com suas especificidades como ser humano. Cada sujeito apresenta características gerais nas suas explicações e, por meio delas, é possível perceber a coerência e as contradições, a criatividade, como os problemas são resolvidos e as peculiaridades do pensamento. Assim, o método clínico permite verificar e analisar o que há de universal nas especificidades do sujeito epistêmico (BAMPI, 2006).

O método clínico é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem a natureza e o universo. Tem como essência não apenas uma entrevista, mas o

objetivo investigativo do experimentador e da sua interação com o sujeito (BAMPI, 2006, p.12).

Com os procedimentos do método clínico, Piaget concluiu que os processos do pensamento do ser humano vão mudando lentamente, desde o nascimento até a maturidade. Essas mudanças vão ocorrendo com os desejos das crianças em dar significado ao mundo (BAMPI, 2006).

Pelas entrevistas clínicas com as crianças e respectivas análises, Piaget percebeu que o pensamento da criança é original, ou seja, o pensamento infantil é distinto do pensamento do adulto. As crianças, de maneira sistemática, expõem suas ideias sobre como percebem o mundo, como constroem suas teorias e elaboram suas respostas (BAMPI, 2006).

A entrevista, segundo Souza e Castro (2008), permite aos sujeitos ir construindo seus sentidos e produzindo sua linguagem social. No momento da entrevista, cada interlocutor está empenhado em expressar seus signos linguísticos, gestos, expressões corporais e entonações que acompanham o diálogo com o pesquisador. No entanto, antes de utilizar a entrevista clínica para obtenção dos dados, a entrevista deve passar pelo estudo-piloto, que consiste, de acordo com Delval (2002), em testar a estrutura do instrumento de pesquisa em todos os seus aspectos antes de começar a coletar os dados para que se adequem, da melhor maneira, aos objetivos propostos na pesquisa. Esse teste permite ir alterando e modificando as perguntas da entrevista, adequando-as em uma sequência lógica que permita verificar o conhecimento dos sujeitos sobre o tema. Deve-se testar o instrumento com sujeitos de diferentes idades, mas que estas sejam correspondentes às da pesquisa.

Os sujeitos do piloto serão os informantes do tempo gasto em cada uma das entrevistas se conseguiram responder a todas as questões. Caso contrário, deve-se descobrir o porquê. Por meio do piloto, o pesquisador analisa a formulação e apresentação das questões, para que os sujeitos da pesquisa não tenham dificuldades em responder ao instrumento (BELL, 2008).

O método clínico é a técnica que, por meio do instrumento composto de entrevista verbal e material concreto, vai permitir coletar e analisar as

representações de crianças e adolescentes sobre os recursos monetários e a inter-relação com o consumo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O instrumento da pesquisa foi construído com base na teoria piagetiana e conforme as recomendações de Delval (2002), que apontou as principais características que o pesquisador deve seguir para coletar e analisar os dados usando o método clínico. O método clínico, segundo Bampi (2006, 52 p), consiste em:

Um procedimento de entrevistas com crianças, com coleta e análise de dados, onde se acompanha o pensamento da criança, com intervenção sistemática, elaborando sempre novas perguntas a partir das respostas da criança e, avaliando a qualidade e abrangência destas respostas. Também se avalia a segurança que a criança tem sobre as suas respostas diante das contra-argumentações (BAMPI, 2006, p. 52).

Na construção desse instrumento, elaborou-se uma entrevista clínica, que constou de entrevista verbal e de material concreto. Na elaboração desse instrumento, consideraram-se as particularidades dos indivíduos de 4 a 13 anos nos respectivos estágios de desenvolvimento, para que ele se tornasse adequado a todos os sujeitos. Fazer isso não é tarefa fácil, por isso há que seguir vários procedimentos até chegar ao instrumento final.

Na construção desse instrumento, os procedimentos tomados foram por meio de três etapas do estudo-piloto. Na primeira etapa, o instrumento se referia à origem, às maneiras de obtenção e ao uso do dinheiro. Na segunda etapa, o instrumento estava relacionado ao consumo. Na terceira etapa, o instrumento foi testado com as perguntas e com o material concreto⁵ sobre os

⁵ O material concreto são fichas com ilustrações referentes ao assunto estudado que servem de apoio ao pensamento infantil, pois as crianças têm dificuldade de compreender as perguntas sem observação de algo visível e manipulável.

tipos, a origem e as maneiras de obtenção dos recursos monetários sobre o conceito de consumo e sobre a relação dos recursos monetários vs. consumo.

Para obtenção dos dados referentes aos recursos monetários e à sua relação com o consumo, este estudo trata de uma pesquisa qualitativa, por permitir compreender as ideias dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos. A pesquisa qualitativa, conforme Godoy (1995), refere-se à busca de dados sobre pessoas e lugares, em que o pesquisador deve estar em contato direto com seu objeto de estudo para que possa compreender os fenômenos relatados pelos sujeitos do estudo.

3.1. População e Amostra

A população foi composta por crianças e adolescentes residentes na cidade de Viçosa, MG. A amostra constou de 60 sujeitos nas faixas etárias médias de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos, sendo 10 sujeitos por faixa etária. Eles frequentavam escolas públicas desse município em 2008, e 50 deles frequentavam a Escola Municipal B nas idades de 6, 7, 10, 11 e 13 anos; e os outros 10 sujeitos de 4 anos frequentavam a Escola Municipal A.

O conceito de criança e adolescente utilizado na pesquisa teve como parâmetro o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que em seu Art. 2º dá a seguinte conceituação: *considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre 12 e 18 anos de idade* (BRASIL, 2005, p. 9).

A amostra foi selecionada intencionalmente. Segundo Marconi e Lakatos (2006), a amostragem intencional é não probabilística, e o pesquisador define intencionalmente quais são os sujeitos que desejam pesquisar, baseando-se no estabelecimento de determinados critérios. O interesse do pesquisador é que os sujeitos opinem, por meio das palavras, dos atos, sobre questões levantadas sobre o tema.

Para selecionar os sujeitos que seriam entrevistados, o critério utilizado foi a idade, escolhendo-se aqueles que se encontravam na idade compreendida

em cada faixa etária; procurou-se equilibrar o número de sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino. A Tabela 1 apresenta o delineamento da amostragem dos sujeitos selecionados para a pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização da amostra dos sujeitos, Viçosa, MG, 2008

Média de Idade	Idades (anos)			Sexo		Total
	Menor	Maior	Média	F	M	
4 anos	4,3	4,7	4,5	4	6	10
6 anos	6,2	6,7	6,5	3	7	10
7 anos	7,1	7,11	7,3	4	6	10
10 anos	10,3	10,11	10,5	4	6	10
11 anos	11,4	11,9	11,6	5	5	10
13 anos	13,0	13,10	13,5	5	5	10
<i>Total</i>				28	32	60

Fonte: Dados da pesquisa.

Em algumas turmas não foi possível o equilíbrio entre a quantidade de sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, mas como essa diferença de gênero não foi objetivo deste estudo, esse desequilíbrio não foi relevante para a pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados sobre o instrumento de coleta de dados – entrevista clínica – ocorrerá por meio da análise da construção do instrumento, por meio do estudo-piloto, assim como pela análise das perguntas e do material concreto utilizado como apoio à entrevista com os sujeitos da pesquisa.

A construção do instrumento partiu dos objetivos propostos para a pesquisa. Além disso, as pesquisas de Delval e Denegri (2002) deram suporte

à construção das perguntas sobre a categoria recursos monetários, pois os mesmos apresentaram as perguntas e as respostas da entrevista clínica utilizada para compreender a fabricação do dinheiro.

As situações de consumo I – Desejo *vs.* necessidade e II – pode-se ter tudo o que se quer?, que fazem parte da categoria consumo, foram construídas com base no livro “Convivendo com o dinheiro” (2001)⁶, escrito por Laura Jaffé e Laure Saint-Marc. A categoria da relação dos recursos monetários com o consumo foi baseada em Delval (2002). As pesquisas que usam o método clínico, cada uma com seu instrumento de coleta diferente, foram relevantes para que o instrumento desta pesquisa fosse construído.

a) Estudo-Piloto

A elaboração da entrevista clínica passou por um estudo-piloto para sua estruturação até ficar adequada às crianças e aos adolescentes. Por se tratar de ampla variedade de idades, foi necessário passar por várias etapas do piloto.

A primeira etapa do estudo-piloto foi realizada em novembro de 2007, na escola particular A⁷, com uma criança de 5,3 anos. A entrevista constava de um roteiro de 20 perguntas sobre o conceito, origem, obtenção e uso do dinheiro. A entrevista durou 10 min e foi gravada. Com essa entrevista, foi possível verificar que esse instrumento precisa ser reajustado, pois algumas perguntas precisavam ser reformuladas; a ordem das questões foi ajustada, eliminando-se as questões repetitivas e inserindo outras.

Após as correções, foi realizada a segunda etapa do estudo-piloto expondo as situações de consumo para duas crianças, uma menina de 4,7 anos e um menino de 6,1 anos que frequentavam a escola particular A. As situações de consumo constaram de duas histórias, e a segunda dependia da primeira. Na primeira situação – desejo *vs.* necessidade estava exposto o desejo do sujeito

⁶ O livro “Convivendo com o Dinheiro” conta uma história de uma menina e seus desejos de consumir determinados objetos. Ele é dividido em três capítulos, e em cada capítulo é composto de uma parte da história, de informações sobre os recursos monetários e o consumo, e de jogos-teste para o leitor. Este livro é recomendado para crianças do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁷ Os estudos-piloto foram realizados em duas escolas particulares A e B, por considerar que o sujeito epistêmico é qualquer sujeito. E, além disso, a pesquisadora é funcionária da escola A, o que facilitava o acesso às crianças.

por consumir determinado produto, no entanto seus pais não possuíam dinheiro suficiente. Na segunda situação – pode-se ter tudo o que se quer?, o sujeito continuava desejando o mesmo produto, mas já estava querendo ganhar mais dois presentes de aniversário, e seus pais não tinham dinheiro para comprar os três produtos. Nessas duas situações, havia perguntas referentes a essa síntese. Esses pilotos foram gravados após a concordância dos entrevistados.

Em setembro de 2008, depois de ter sido confeccionado o material concreto como apoio às situações de consumo, aos tipos de dinheiro, às maneiras de obter o dinheiro e ao uso do dinheiro, partiu-se para a quarta etapa do estudo-piloto. Foi realizada com um adolescente de 13 anos, que frequentava a escola particular B, que permitiu adequar as situações de consumo – sendo as situações para as crianças com produtos desejados diferentes dos citados para os adolescentes. Com a transcrição deste estudo-piloto foi possível fazer os últimos ajustes nas perguntas, ficando a entrevista clínica pronta para a coleta de dados com os sujeitos do estudo. E observou-se que não havia necessidade do apoio das gravuras para os adolescentes, pois eles foram capazes de refletir e responder sobre a realidade econômica.

Esses testes do estudo-piloto foram necessários na construção do instrumento da pesquisa. A importância do piloto é confirmada por Bell (2008), que afirmou que os instrumentos de coleta de dados devem ser testados, quanto for preciso, por meio do piloto.

Os sujeitos que participaram das etapas do estudo-piloto possuíam idade correspondente aos dos sujeitos da pesquisa, pois, como afirmou Bell (2008), a experiência-piloto deve ocorrer com crianças que possuem idade similar ao do grupo selecionado para a pesquisa.

b) Entrevista clínica

Com a entrevista sistematizada, partimos para a definição da instituição em que seria realizada a pesquisa. Foram selecionadas duas escolas municipais, uma que atendia à educação infantil e outra que atendia ao ensino fundamental. O primeiro critério de seleção da escola foi verificar uma escola

pública no centro urbano de Viçosa, MG, que atendesse à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental no período matutino. A Escola Municipal A foi adequada, uma vez que atendia à Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino, e a Escola Municipal B, que atendia ao Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. O segundo critério foi verificar em qual turno os sujeitos com idades referentes à da pesquisa estudavam e a quantidade de sujeitos por turma.

Nessas escolas foi solicitada a autorização, por meio de carta, às diretoras para a realização das entrevistas. Essa carta continha o tema abordado na pesquisa, os respectivos objetivos, os responsáveis pela pesquisa e o contato deles para qualquer esclarecimento.

A coleta dos dados ocorreu de outubro/2008 a dezembro/2008, seguindo o cronograma, que foi sendo alterado no decorrer da realização das entrevistas à medida que imprevistos impunham necessidade de revê-lo. As entrevistas na Escola Municipal B ocorreram em uma sala, onde ficavam guardados materiais didáticos e que continha cadeiras e mesa. Na Escola Municipal A, as entrevistas foram realizadas na sala de TV, onde as crianças assistiam a alguns filmes, e, por isso, algumas vezes, as entrevistas ocorreram na sala da supervisora. Nessas salas, havia mesas e cadeiras que permitiam a realização das entrevistas.

Os sujeitos foram entrevistados individualmente e informados dos objetivos da pesquisa e que a entrevista seria gravada. Todos os sujeitos aceitaram participar, no entanto, quando alguns apresentaram muitas respostas com características não importistas, foi-lhes perguntado se desejavam parar a entrevistas. Mas todos quiseram continuar, o que pode ser identificado no extrato a seguir:

Se você não quiser continuar responder a entrevista, você pode falar: -Não, pode ser que algumas perguntas eu consiga, outras perguntas eu não estou conseguindo não (Criança 05 – 11,9 anos).

A entrevista clínica, exposta no Quadro 1, constou de 29 perguntas básicas e outras complementares e do material concreto⁸ para melhor entender o conhecimento econômico dos sujeitos. As perguntas da entrevista e o material concreto seguiam a lógica das três categorias preestabelecidas: consumo, recursos monetários e relação do dinheiro com o consumo.

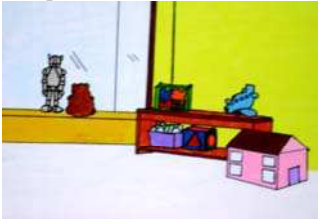

O Quadro 1 apresenta a entrevista clínica com as perguntas básicas e com as ilustrações do material concreto. As situações de consumo foram apresentadas às crianças e aos adolescentes de forma diferente, devido ao fato de os desejos das crianças e dos adolescentes em consumir produtos serem distintos. Assim, na entrevista clínica os itens que estão entre parênteses se referem às perguntas modificadas para os adolescentes.

Na categoria consumo, as perguntas básicas e complementares referiram-se ao conceito de comprar, à realização de compras, às coisas que desejariam consumir e às situações de consumo I – desejo *vs.* necessidade e II – posso ter tudo o que quero?, que estão apresentadas no próximo subitem do material concreto. Essas perguntas (Quadro 1) foram de grande valia, pois permitiram observar como são os atos de consumo das crianças e adolescentes, bem como de suas famílias.

Na categoria recursos monetários, as perguntas permitiram conhecer quais são os tipos de recursos monetários que os sujeitos conhecem; qual é a representação dos sujeitos sobre a origem e as formas de obtenção do dinheiro. No entanto, algumas perguntas ficaram parecidas com outras, tornando-se desnecessária, como: você acha que todas as pessoas possuem dinheiro? E você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar? (pergunta da relação dinheiro *vs.* consumo), pois as crianças respondiam a mesma coisa nas duas.





⁸ O material concreto foi confeccionado por Brunela Santos (estudante do curso de Educação Infantil). Para essa confecção, reunimos para discutir quais seriam as ilustrações e onde encaixariam na entrevista. Foram confeccionadas 10 imagens em papel prensado no tamanho A4; as ilustrações foram feitas em cartolina com tinta-guache e, depois, colocadas no papel prensado. Com as ilustrações feitas, foi passado papel contact para maior durabilidade do material concreto, pois as crianças iam manipulá-los.

Quadro 1 – Entrevista clínica

Entrevistador: Transcrição: Data da entrevista: Nº da fita: Início: Término: Duração: Local:	Nome do sujeito: Data de nascimento: Idade: Série: Instituição: Profissão do pai: Profissão da mãe: Irmãos:
Consumo	
1. Você sabe o que é comprar?	
2. Você faz compras?	
3. O que você mais gosta de comprar?	
4. Você ou seus pais compram tudo que você quer? Por quê?	
Situação de Consumo	
5. Uma (um) criança (adolescente) de sua idade foi a uma loja fazer compras com seus pais. Lá ela (e) viu um quebra-cabeça (videogame) de que gostou muito. Pediu a eles para comprar, mas seus pais não compraram, pois não tinham dinheiro, e ela (e) já tinha um quebra-cabeça (videogame). Assim, a criança (o adolescente) ficou chateada, chorou (discutiu) e gritou: a) Você acha que essa criança (esse adolescente) tinha que ganhar o quebra-cabeça (videogame)? Por quê? b) Você acha que os pais da criança (do adolescente) deveriam ter dado o quebra-cabeça (videogame), mesmo dizendo não ter o dinheiro? Por quê? c) O que os pais poderiam fazer para comprar o quebra-cabeça (videogame) para a criança (o adolescente)?	Situação (01)- Família em loja. A criança quer um quebra-cabeça. Criança chateada por não ter o brinquedo. 
6. A mãe dessa criança (desse adolescente) falou que no seu aniversário ela (e) poderia ganhar o quebra-cabeça (videogame). Mas ela (e) queria de presente de aniversário uma mochila (bicicleta). A criança foi assistir à TV e viu uma propaganda de uma bicicleta (celular). Então, a criança queria, também, ganhar a bicicleta (celular): a) Você acha que essa criança (esse adolescente) deveria ganhar os três presentes? Por quê? b) Os pais da criança (do adolescente) não possuíam dinheiro para comprar os três presentes; qual presente eles deveriam dar à criança (ao adolescente)? Por quê? c) Qual presente a criança (o adolescente) deveria escolher? Por quê?	Situação (02)- Criança desejando o quebra-cabeça, bicicleta e mochila. 
Tipos de Recursos Monetários	
7. Você pode me falar sobre o que está vendo? (Identificar)	Fichas Dinheiro/cheque/cartão de crédito/moedas.
8. Você sabe o que é dinheiro?	
9. Qual dessas gravuras você acha que é dinheiro?	
10. Qual das gravuras você pode usar para comprar?	
11. Eu só posso ter as coisas se eu tiver dinheiro?	
12. Se eu não tiver dinheiro, o que posso fazer para ter as coisas?	

Continua...

Quadro 1 – Cont.

Origem do Dinheiro		
13. De onde você acha que vem o dinheiro?		
14. Como você acha que se faz o dinheiro?		
15. Quanto de dinheiro se fabrica?		
16. Você acha que é preciso ter sempre dinheiro? Por quê?		
17. Você acha que sempre existiu dinheiro? Por quê?		
Maneiras de conseguir Dinheiro		
18. O que as pessoas fazem para ter dinheiro?	<p>Fichas (03)- Pessoa ganhando dinheiro no jogo.</p>  <p>Pessoas trabalhando: (04)- homem em fábrica.</p>  <p>(05)- mulher em loja.</p>  <p>(06)- Criança recebendo dinheiro (moedas/papel moeda) dos pais.</p> 	
19. Como você sabe que uma pessoa tem dinheiro?		
20. Você acha que todas as pessoas têm dinheiro? Por quê?		
21. Seus amigos possuem dinheiro?		
22. Você ganha (recebe) dinheiro?		
23. Como você consegue ter dinheiro?		
24. Você faz alguma coisa para ganhar dinheiro?		
25. Você gosta de ter dinheiro? Por quê?		

Continua...

Quadro 1 – Cont.

Uso do Dinheiro		
<p>26. Quando você recebe dinheiro, o que você faz?</p>	<p>Fichas Criança comprando: (07)- comida (arroz, feijão e carne).</p>  <p>(08)- bala, brinquedo</p>  <p>(09)- Criança guardando dinheiro no cofre.</p>  <p>(10)- Criança guardando dinheiro no banco com os pais.</p> 	
<p>27. Você quer ter dinheiro? Para fazer o quê?</p>		
<p>28. Para que serve o dinheiro?</p>		
<p>29. Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas? Por quê?</p>		

Gravuras

Pai - branco e negro

Mãe - branca e negra

Menino - branco e negro

Menina - branca e negra

Para a categoria dos recursos monetários e sua relação com o consumo, as perguntas da entrevista foram relevantes, pois se observou como as crianças e adolescentes usavam os recursos monetários deles e como eles refletiam sobre a realidade social ao perceberem que existem pessoas que não têm condições de sobreviver pela falta de recursos monetários. Outras perguntas tornaram semelhantes às da categoria recursos monetários. Observou-se que as perguntas semelhantes deveriam estar presentes na categoria da relação dos recursos monetários com o consumo.

As entrevistas tiveram duração média diferente, e os adolescentes responderam em cerca de 15 min, as crianças de 10 e 11 anos responderam na média de 20 min, as crianças de 6 e 7 anos responderam em 25 min e as de 4 anos por volta de 30 min. Os adolescentes responderam mais rápido, pois eles, por sua estrutura de desenvolvimento, são capazes de refletir e levantar hipóteses sobre os diversos assuntos. Os sujeitos de 10 e 11 estão descentrando dos aspectos visíveis dos objetos, pensam e respondem conforme o assunto, mas ainda dependem dos objetos concretos. Para isso, esses sujeitos manipularam os materiais concretos. As crianças de 6 e 7 anos estavam centradas nos aspectos visíveis dos objetos para responder e, assim, demoravam um pouco mais para pensar sobre o assunto e manipular os materiais concretos. As crianças de 4 anos respondia às questões conforme o que lembravam dos atos e condutas de seus pais e exploraram muito o material concreto, contando até histórias ao observarem as ilustrações do material.

A entrevista clínica, por meio das perguntas básicas e complementares e do material concreto, permitiu verificar as representações das crianças e dos adolescentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo e como o conhecimento vai evoluindo à medida que os sujeitos vão-se desenvolvendo cognitivamente.

O material concreto usado de apoio na entrevista clínica foi confeccionado com ilustrações relacionadas às perguntas da entrevista. Esses materiais foram explorados pelos sujeitos da pesquisa no decorrer da entrevista. Em cada uma das categorias foram apresentados os materiais

concretos, 10 imagens e outros materiais como os tipos de recursos monetários.

Para a categoria *recursos monetários*, na identificação da subcategoria tipos de recursos fez-se uso de moedas de R\$1,00; R\$0,50; R\$0,25; R\$0,10; R\$0,05, de cédulas sem valor de R\$1,00; R\$2,00; R\$5,00; R\$10,00; R\$20,00; R\$50,00; R\$100,00, de talão de cheque e quatro cartões, sendo três de crédito e 1 de débito e crédito.





Todas as crianças e adolescentes manipularam esses objetos e identificaram as cédulas e as moedas. Eles reconheceram que as cédulas não eram verdadeiras, porque estavam plastificadas, coladas em um “papelão duro” e eram pequenas.

Quanto aos cartões de débito e crédito, 50% das crianças de 4 anos, 40% das crianças com 6 anos e 30% com 7 anos não os identificaram como cartão de débito e, ou, crédito, mas como cartão telefônico, pois o mesmo servia para usar no orelhão para ligar para as pessoas. Os outros 50% das crianças com 4 anos não identificaram o cartão. Para 60% das crianças de 6 anos, para 70% com 7 anos, 30% com 10 anos e 10% com 11 anos, os cartões na função de débito eram usados pelas pessoas quando iam ao banco. As crianças, sendo 70% com 10 anos, 90% com 11 anos e 40% dos adolescentes consideraram os cartões como de débito e de crédito, mas a função do crédito não estava muito clara, pois eles não aceitaram o fato de ter que pagar a fatura, tendo-se que usar o dinheiro para tal evento. Sessenta por cento dos adolescentes consideraram os cartões como recursos monetários utilizados nas funções débito e crédito.

Com relação ao cheque, 100% das crianças de 4 anos declararam não saber o que era, ou fabularam. As crianças de 6 e 7 anos (100%), 30% com 10 anos, 20% com 11 anos e por 40% dos adolescentes com 13 anos também demonstraram não conhecer o cheque. A identificação do cheque foi representada por 70% dos sujeitos com 10 anos, por 80% com 11 anos e por 60% com 13 anos.

Na subcategoria obtenção dos recursos monetários, foram explorados quatro materiais concretos pelas crianças de 4, 6, 7, 10 e 11 anos. Pelo estudo-piloto, foi verificado que não seria necessário fazer o uso desse material com os adolescentes, o que era esperado, por estarem, teoricamente, no período operatório formal⁹. No Quadro 2 é apresentado o material concreto em relação às formas de obtenção do dinheiro.

Quadro 2 – Material concreto que serviu de apoio aos questionamentos sobre a obtenção do dinheiro, Viçosa, MG, 2009

<p>03 - Pessoa jogando em caça-níquel.</p> 	<p>04 - Homem trabalhando em loja de brinquedos.</p> 
<p>05 - Mulher trabalhando em loja de roupa.</p> 	<p>06 - Crianças recebendo dinheiro do pai.</p> 

Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças de 4 anos (100%), 50% de 6 anos e 20% de 7 anos não identificaram o caça-níquel do material concreto 3, relacionando-o ao caixa eletrônico dos bancos, ou seja, local de onde as pessoas retiram dinheiro. Essa relação que as crianças fizeram entre a ilustração do caça-níquel e com o caixa eletrônico pode ter ocorrido devido à semelhança no *design* deles ou pelo fato

⁹ O período operatório formal, descrito por Jean Piaget, refere-se ao fato de os adolescentes nesse período serem capazes de raciocinar logicamente e de levantar hipóteses.

de as crianças nunca terem visto um caça níquel, posto ser esse um jogo proibido por lei, e elas já terem observado os caixas eletrônicos de banco. No material concreto 4, essas crianças perceberam que a criança da ilustração desejava comprar os brinquedos. Elas também relataram, em relação ao material 5, que uma das mulheres estava comprando roupas, e no material concreto 6 elas o identificaram como o pai dando dinheiro às crianças.

Para 50% das crianças de 6 anos, 80% de 7 anos e 20% de 10 anos o caça-níquel (material concreto 03) era um jogo, e para poder ganhar o dinheiro nesse jogo era preciso acertar as frutas iguais. No material concreto 4, essas crianças relataram que a criança estava comprando e o homem estava vendendo. Com relação ao material 5, essas crianças identificaram que uma mulher comprava roupas e a outra vendia e, quanto ao material concreto 6, elas explicaram que as crianças estavam pedindo dinheiro ao pai e ele estava dando.

Oitenta por cento das crianças de 10 anos e 100% das crianças de 11 anos identificaram o caça-níquel (material concreto 03) como jogo ilegal e que não era uma maneira correta de obter dinheiro. Quanto ao material concreto 4, essas crianças de 10 e 11 anos identificaram que na loja havia um vendedor e um comprador. Essas crianças explicaram que uma mulher comprava e pagava as roupas, e a outra estava vendendo na loja no material concreto 05. No material concreto 06, elas o identificaram como as crianças recebendo dinheiro do pai.

Na categoria *consumo*, os materiais concretos pertencentes à situação I – desejo vs. necessidade e a situação II –, pode-se ter tudo que se quer? serviram para visualização de toda a argumentação envolvida, visto que a situação II era complemento da situação I. Os materiais concretos 1 e 2 eram acompanhados das imagens avulsas de dois casais com dois filhos (menino e menina) para cada casal, sendo um casal e seus filhos de cor negra, e os outros são de cor branca. Essas imagens eram apresentadas às crianças da pesquisa conforme sua cor, ou seja: se a criança era de cor branca, as imagens do casal e seus filhos seriam os de cor branca e vice-versa.

Essas imagens foram mostradas às crianças com idade média de 4, 6, 7, 10 e 11 anos e não apresentadas aos sujeitos de 13 anos, pelo fato de os adolescentes já serem capazes de pensar logicamente sem necessitar de apoio ao seu pensamento, pois, teoricamente, estão no período operatório formal; também, as situações de consumo eram diferentes, pois os desejos de consumo dos adolescentes são diferentes dos desejos das crianças.

O material concreto 1 da situação de consumo I – desejo vs. necessidade (Quadro 1) serviu de apoio nas representações das crianças de 4 anos (100%), de 6 anos (40%) e de 7 anos (20%), pois, como elas ainda estavam ligadas aos aspectos visíveis que fazem parte da realidade, sempre argumentavam que a criança queria, além do quebra-cabeça, os outros brinquedos percebidos na imagem. Para 60% das crianças de 6 anos, 80% de 7 anos, 40% de 10 anos e 20% de 11 anos, o material 1 serviu de apoio ao pensamento, porque o classificaram usando apenas um aspecto, que é a questão de os pais não possuírem dinheiro para satisfazer todos os desejos dos filhos.


Sessenta por cento das crianças com 10 anos e 80% das de 11 anos avaliaram o material concreto 1 por mais de um aspecto, considerando-se o fato de os pais não terem dinheiro e a criança já ter um brinquedo igual. Essa classificação usando dois aspectos mostra que os sujeitos conseguem estabelecer relação entre os aspectos da vida econômica, que segundo Delval e Denegri (2002) começam a se descentrar, possibilitando aos sujeitos de 10 a 13 anos considerar vários aspectos de uma vez.

Com relação à situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? (Quadro 1), as crianças de 4 anos (100%), de 6 anos (20%) e de 7 anos (10%) representaram os desejos da criança pelos seus desejos e que essas crianças deveriam ganhar vários presentes e citavam os brinquedos percebidos na imagem do material concreto 2. Os sujeitos de 6 anos (80%), de 7 anos (90%), de 10 anos (30%) e 11 anos (30%) ficaram ligados aos fatos da situação, porque a criança deveria ganhar um presente, pois os pais não possuíam muito dinheiro e o quebra-cabeça foi o primeiro brinquedo desejado. As crianças de

10 anos (70%) e de 11 anos (70%) descentraram dos aspectos mais perceptivos e responderam considerando outros aspectos, como: os pais e a criança deveriam escolher o presente que fosse mais barato e útil, dentro das condições financeiras deles.

O material concreto da categoria *relação dinheiro x consumo* foi manipulado pelas crianças nas faixas etárias de 4, 6, 7, 10 e 11 anos. Neste, quatro imagens se referem ao uso do dinheiro pelas crianças ao consumir. Esse material não foi apresentado aos adolescentes de 13 anos, pois o estudo-piloto indicou que era desnecessária sua utilização. O Quadro 3 apresenta o material concreto referente ao uso do dinheiro.

Quadro 3 – Material concreto que serviu de apoio aos questionamentos sobre o uso do dinheiro, Viçosa, MG, 2009

07 - Criança comprando comida (arroz, feijão, biscoito).	08 - Criança comprando bala, chiclete.
	
09 - Criança guardando dinheiro no cofre.	10 - Criança guardando dinheiro no banco com os pais.
	

Fonte: Instrumento para coleta de dados da pesquisa.

Os materiais concretos sobre o uso do dinheiro 07, 08 e 09 foram identificados por todas as crianças, em que as de 4 anos (100%), de 6 anos

(30%) e de 7 anos (10%) relataram que as crianças estavam comprando e guardando o dinheiro. O material concreto 10 não foi identificado por essas crianças; ao representarem, elas fabularam ou responderam que não sabia o que estava ocorrendo na gravura; 70% das crianças de 6 anos e 90% de 7 anos e 10% compreenderam nos materiais 07, 08 e 09, o que estava sendo comprado e o dinheiro guardado no cofre. No material concreto 10, para essas crianças as pessoas estavam indo ao banco.

Os sujeitos de 10 anos (100%) e de 11 anos (100%) consideraram em suas representações o que estava sendo comprado nos materiais 07, 08 e 09 e relacionaram as compras ao pagamento; relataram também que o dinheiro estava sendo poupado. Quanto ao material concreto 10, 40% dos sujeitos com 10 anos e 40% das crianças com 11 anos relataram que a criança vai com seu pai depositar dinheiro. As outras crianças de 10 e de 11 anos identificaram o banco como o local onde as pessoas vão tirar dinheiro, fazer empréstimo, pagar contas.

Como pode ser observado, o material concreto 10 não ficou adequado para identificação, pois deveria ter mais objetos que mostrasse a criança depositando o dinheiro no banco. No entanto, as representações das crianças mostram o contato que elas possuem com o banco, que podem acompanhar seus familiares para tirar dinheiro e fazer outras transações bancárias. Além disso, nem todas as crianças vão ao banco, sejam como acompanhantes ou não, para observarem ou realizarem algum pagamento, receberem dinheiro ou fazerem outro tipo de transação financeira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método clínico piagetiano mostrou-se adequado para se compreender a evolução do conhecimento social construído pelas crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 13 anos a respeito dos recursos monetários e de sua relação com o consumo.

Foi possível construir um instrumento de pesquisa que possibilitasse conhecer as representações das crianças e dos adolescentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. A construção desse instrumento não foi fácil, porque é preciso conhecer bem o método clínico, compreender o tema estudado para poder elaborar as perguntas e o material concreto. No entanto, através das etapas do estudo-piloto se pôde aperfeiçoar a entrevista verbal e adequá-la aos sujeitos de idades diferentes. O material concreto deixou o instrumento mais consistente e coeso no apoio às perguntas.

O instrumento de coleta de dados, composto de entrevista clínica e materiais concretos, foi muito importante para compreender como os sujeitos passam de um conhecimento pouco estruturado sobre o sistema econômico até alcançar um conhecimento mais elaborado, que permeia toda a realidade social em que estão inseridos.

A entrevista clínica planejada com o material concreto permitiu que o objetivo da pesquisa em analisar as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo fosse alcançado. O material concreto mostrou-se adequado aos questionamentos e ajudou nas argumentações das crianças. Esse material permitiu verificar o acesso que as crianças e adolescentes possuíam aos recursos financeiros e quais os atos de consumo a sua família tinha. No entanto, o material concreto “10” apresentou poucas características para que fosse possível a sua identificação até mesmo porque, muito provavelmente, os sujeitos da pesquisa não têm muita experiência em guardar dinheiro no banco para obter rendimentos.

Entrevistar crianças e adolescentes não é uma tarefa fácil e exige do pesquisador cuidados ao elaborar as questões, para que os sujeitos possam entender e responder ao que está sendo perguntado. Diante das considerações sobre a construção do instrumento, confirmou-se a hipótese de que é possível construir um instrumento de pesquisa que permita conhecer e compreender as representações de crianças e adolescentes sobre os recursos monetários e sua

relação com o consumo. Entretanto, mesmo realizando o piloto e tomando vários cuidados, há a necessidade de aperfeiçoar o material concreto.

Faz-se necessário utilizar esse instrumento de coleta de dados, abrangendo crianças de outras idades, de níveis socioeconômicos diferentes, de cultura diferenciada, no intuito de observar sua eficácia, bem como aprimorar o instrumento com novas perguntas e com novos materiais concretos. Novos estudos, focalizando a construção do conhecimento social, poderão contribuir para a análise e descrição do conhecimento social, tornando possível observar a representação da construção do conhecimento dos sujeitos a respeito da realidade do mundo.

6. REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classe de período integral e parcial.** 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, 2002.

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BAMPI, M. A. M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul, Florianópolis, 2006.

BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL – Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente.** 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, C. Concepciones Evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. **Investigación en la escuela**, n. 48, p. 55-70, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JAFFÉ, L.; SAINT-MARC, L. **Convivendo com o dinheiro**. São Paulo: Ática, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, A. P.; SILVA, R. P. Uma análise dos textos das crianças, o reconhecimento da alteridade da infância. In: MARTINS, M. L.; PINTO, M. (Orgs.). **Comunicação e cidadania** – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de ciências da comunicação. Braga, Portugal, 2007.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias e Letras, 1947-2005.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. 144 p.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

5.2. ARTIGO ORIGINAL 2

A REPRESENTAÇÃO DA ORIGEM, OBTENÇÃO E TIPOS DE RECURSOS MONETÁRIOS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA

RESUMO

ROCHA, Mônica, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2009.
A representação da origem, obtenção e tipos de recursos monetários por crianças e adolescentes numa perspectiva piagetiana. Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Neuza Maria da Silva e Marianela Del Carmen Denegri Coria.

Os recursos econômicos fazem parte do cotidiano das pessoas, e as crianças vivenciam, à sua maneira, tudo que está ocorrendo à sua volta. Com isso, são capazes de opinar sobre os recursos econômicos, pois manuseiam o dinheiro que ganham, realizam compras sozinhas ou acompanham seus familiares e observam os pais manuseando os recursos. Considerando que os sujeitos vão construindo os conhecimentos ao longo do desenvolvimento, este estudo problematizou: como crianças e adolescentes de 4 a 13 anos constroem o conhecimento a respeito dos recursos monetários? A hipótese foi de que as crianças desde os 4 anos fazem representações sobre os recursos monetários. À medida que os sujeitos vão-se desenvolvendo cognitivamente, eles explicam suas ideias com mais argumentos, e cada vez mais interligadas, que partem de representações pré-formadas até as mais abstratas. Assim, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos serão diferentes e norteadas pela estrutura de pensamento. No entanto, crianças da mesma faixa etária podem estar em níveis diferentes de conhecimento referente aos recursos monetários. O objetivo foi analisar e descrever as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos a respeito dos recursos monetários. O estudo está ancorado na pesquisa qualitativa, baseado no método clínico piagetiano. A

amostra da pesquisa foi composta por 60 sujeitos que frequentavam escolas públicas, sendo 10 sujeitos em cada média de idade de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos. Para coletar os dados, utilizou-se como instrumento a entrevista clínica piagetiana, que constou de perguntas básicas e complementares e do material concreto (ilustrações que serviram de apoio ao pensamento). A análise dos dados partiu do estabelecimento de categorias descritas por Delval e Denegri (2002), classificadas em níveis (pré-I, I, II e III). Quanto à conceituação e aos tipos de recursos monetários, as crianças do nível pré-I representavam o dinheiro como as cédulas e as moedas, sendo esses tipos de recursos monetários que servem para comprar. As crianças do nível I conceituaram o dinheiro como algo para comprar as coisas e reconhecem como tipos de recursos monetários as moedas, cédulas e cartões, mas só as cédulas e as moedas devem ser usadas em compras. Os sujeitos do nível II representaram o dinheiro como meio de pagamento utilizado na compra, e para isso devem-se usar as moedas, as cédulas e os cartões. Os adolescentes do nível III conceituaram o dinheiro como um meio de troca para se obter algo, e para isso são usados as cédulas, moedas, cartões e cheques. Com relação à origem do dinheiro e às maneiras de obtenção do dinheiro, as crianças do nível pré-I relataram que o dinheiro é originado de qualquer loja, mas não compreendem o que as pessoas fazem para obter dinheiro. As crianças do nível I representaram que o dinheiro é proveniente do banco e afirmaram que as pessoas obtêm dinheiro quando trabalham. Os sujeitos do nível II relataram que o dinheiro é originado da fábrica de dinheiro e que para se ter dinheiro as pessoas têm que trabalhar, mas podem vender, roubar, pedir emprestado, jogar e investir. Os adolescentes do nível III afirmaram que o dinheiro é procedente da fábrica de dinheiro que está ligada ao governo federal e que as pessoas podem trabalhar, roubar, vender, pedir emprestado, receber de aposentadoria, jogar e investir para conseguirem dinheiro. Pode-se inferir que os sujeitos vão construindo o conhecimento sobre os recursos monetários a partir de suas experiências e conforme as possibilidades que suas estruturas cognitivas permitem. As representações dos sujeitos confirmaram a hipótese, pois

mostraram a evolução dos conhecimentos numa progressão contínua, pois os sujeitos mais velhos conseguem explicar suas ideias com mais complexidade que os mais novos que ainda dependem dos aspectos visíveis dos objetos.

Palavras-chave: Recursos monetários; conhecimento social. Método clínico.
Crianças – adolescentes – desenvolvimento.

**REPRESENTATION OF THE ORIGIN, POSSESSION AND TYPES OF
MONETARY RESOURCES FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS
FROM A PIAGETIAN PERSPECTIVE**

ABSTRACT

ROCHA, Mônica M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2009.
**representation of the origin, possession and types of monetary
resources for children and adolescents from a Piagetian perspective.**
Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-Advisers: Neuza Maria da
Silva and Marianela Del Carmen Denegri Coria.

Financial resources are part of everyday life, and children experience, in their own way, all that happens around them. As such, they are able to opine on economic resources since they handle the money they earn, make purchases alone or accompany their families and see their parents handling these resources. Taking into consideration that the subjects are building knowledge during their development, this study conceptualized the following: how do children and adolescents aged 4 to 13 build knowledge about monetary resources? The hypothesis was that children from the age of 4 make representations of monetary resources. As the subjects develop cognitively, they explain their ideas with more, increasingly interconnected arguments, starting from pre-formed representations to the most abstract. Thus, at each level of development, the ideas of the subjects will be different guided by their thought structure. However, children of the same age may be at different levels of knowledge concerning financial resources. The objective was to analyze and describe the representations of children and adolescents aged 4 to 13 in respect to monetary resources. The study is anchored in qualitative research, based on Piaget's clinical method. The study sample consisted of 60 subjects who attended public schools, with 10 subjects each in average ages of 4, 6, 7, 10, 11 and 13. To collect the data a Piagetian clinical interview was used, which consisted of basic and additional questions and concrete material

(illustrations which served as a support to thought). Analysis of the data came from the establishment of categories described by Delval and Denegri (2002), classified in levels (pre-I, I, II and III). In terms of concept and types of monetary resources, the children at pre-I represented money as bills and coins, with these types of monetary resources used to buy. Children at level I conceptualized money as something to buy things with and recognized types of monetary resources as coins, bills and cards, but only bills and coins are to be used for purchases. The level II subjects represented money as a means of payment used to purchase, and for that you should use coins, bills and cards. Level III adolescents conceptualized money as a medium of exchange to get something, and that bills, coins, cards and checks are used. With respect to the origin of money and ways of getting money, pre-I children reported that money originates from any store, but do not understand what people do to get money. Level I children related that money comes from the bank and said that people get money when they work. The level II subjects reported that money originates from a money factory and in order to have money people have to work, but they can sell, steal, borrow, play and invest. Level III adolescents said the money comes from a money factory that is tied to the federal government and that people can work, steal, sell, borrow, receive retirement, play and invest to get money. It can be inferred that the subjects are building knowledge about monetary resources from their experiences and according to the possibilities their cognitive structures allow. The representations of the subjects confirmed the hypothesis, since they showed an evolution of knowledge in continuous progression, because the older subjects explained their thoughts with more complexity than the younger subjects who still depend on visible objects.

Keywords: Monetary resources, social knowledge, Clinical method, Children – adolescents – development.

1. INTRODUÇÃO

Os recursos econômicos fazem parte do cotidiano das pessoas, seja ao realizarem suas compras ou fazerem seu orçamento, ao ouvirem e comentarem sobre a economia mundial e como essa pode afetá-las em seu lar e trabalho. As crianças presenciam e vivenciam, à sua maneira, tudo que está ocorrendo em sua volta e, com isso, emitem suas opiniões sobre os recursos econômicos, pois manuseiam o dinheiro que ganham, observam os pais manuseando seus recursos monetários e realizando compras.

As crianças, desde cedo, procuram entender o funcionamento econômico, pois elas participam de experiências cotidianas, como fazer compras e ouvir informações dos adultos sobre economia (DENEGRÍ, 1999). Segundo Delval (2002), há muitos aspectos a serem estudados sobre a origem e fabricação do dinheiro, seu valor, a relação dinheiro x trabalho e meio para o consumo, entre outros.

O desejo de realizar esta pesquisa partiu da observação de crianças de 3 anos de idade realizando atividades na área de brinquedo dramático no Laboratório de Desenvolvimento Infantil LDI/UFV, onde representavam o ato de realizar compras e faziam o pagamento por meio de um pedaço de papel. A partir dessas observações, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre o assunto e, assim, foi elaborado o projeto de pesquisa.

O conceito de dinheiro, bem como o uso, as formas de obtenção, a origem e os tipos, é constituído de conhecimentos sociais, que são transmitidos pelas pessoas, e, dessa forma, as crianças vão construindo seus conhecimentos e são capazes de emitir suas representações. Diante disso, este estudo problematizou: como as crianças e os adolescentes de 4 a 13 anos constroem o conhecimento a respeito dos recursos monetários?

A hipótese do estudo era de que as crianças desde os 4 anos fazem representações sobre os recursos monetários. À medida que os sujeitos vão-se desenvolvendo cognitivamente, eles explicam suas ideias com mais argumentos e cada vez mais interligadas, que partem de representações pré-

formadas até as mais abstratas. Assim, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos são diferentes e norteadas por sua estrutura de pensamento. Porém, essas ideias não surgem com a idade, mas a partir das construções sucessivas que decorrem da experiência e da transmissão social.

As crianças, segundo Cruz (2008), são capazes de expressar as peculiaridades da sua vida e da sociedade por interagirem com os membros de sua família, com os membros de seus grupos sociais, com a natureza e a cultura da sociedade. Com isso, elas emitem impressões do que observam, os seus gostos, desejos e medos e atribuem significados a tudo que percebem e experimentam.

Os indivíduos, desde bebês, participam das atividades sociais no seu cotidiano com a família, parentes e os amigos; ou em outros espaços como a escola, a Igreja, o posto de saúde, a venda e a rua, entre outros. Com a interação com esses meios em que os sujeitos convivem, estes constroem seus conhecimentos sobre o mundo. Na escola, a criança encontra possibilidade de ampliar seus conhecimentos, estabelecendo relações entre as atividades que pratica em casa e em outros lugares e construindo novas relações com a diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais (BRASIL, 1998).

Segundo Delval (2002), é importante estudar o que as crianças compreendem sobre sua realidade, porque, quando estamos conversando com elas, as crianças expressam suas ideias e possuem maneiras de ver o mundo de uma forma diferenciada da do adulto. No entanto, suas representações são originais e mostram seu desenvolvimento cognitivo. A interação com as crianças ensina como é a maneira delas pensarem.

Diante da ideia de procurar ouvir os sujeitos sobre os recursos financeiros, os objetivos principais do estudo foram analisar e descrever as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos a respeito dos recursos financeiros. Especificamente, pretendeu-se:

- Identificar o conhecimento construído por crianças e adolescentes sobre a origem, obtenção e tipos de recursos financeiros.

- Comparar as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos sobre os recursos financeiros.
- Analisar a evolução da representação do conhecimento sobre os recursos monetários pelas crianças e adolescentes.

Como a construção do conhecimento social sobre os recursos monetários depende da interação dos sujeitos com os próprios recursos e com as pessoas, que transmitem as informações do sistema econômico, esta pesquisa, que é qualitativa, foi ancorada na teoria construtivista de Jean Piaget.

Esta pesquisa se torna importante para o Estudo da Família e Economia do Consumo Familiar – linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, ao contribuir com as informações sobre a construção do conhecimento dos recursos monetários relatadas pelas crianças e pelos adolescentes. As representações dos sujeitos permitiram verificar como o tema está sendo explorado e transmitido pela sociedade, por meio, principalmente, da família e da escola. Além disso, este estudo permite que cursos que tenham como objeto de estudo a família, como é o caso do Departamento de Economia Doméstica, possam construir conhecimento com o objetivo de auxiliar as famílias por meio das crianças e adolescentes a melhorar suas relações com os recursos monetários, visando à melhoria na qualidade de vida deles.

Todo esse estudo se faz relevante para quem procura estudar a família, pois as crianças e os adolescentes fazem parte como membros que opinam sobre tudo o que ocorre à sua volta, e, por isso, pesquisadores os elegem como fonte privilegiada de dados, pois, ao compreender as representações das crianças e dos adolescentes sobre a realidade econômica, está-se compreendendo as relações econômicas que se dão no mundo da família e da sociedade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está composto por dois itens que são a base para fundamentar os dados deste estudo. Assim, o primeiro item está relacionado à visão histórica sobre o dinheiro, e o segundo item se refere à construção do conhecimento da teoria piagetiana.

2.1. Visão Histórica sobre o Dinheiro

A psicologia econômica, segundo Denegri (2002), estuda como as pessoas compreendem o mundo econômico e as variáveis que influenciam nas tomadas de decisões individuais e coletivas. Seu objeto de estudo é o comportamento econômico das pessoas nos seus diferentes contextos, como as manifestações individuais e coletivas, os componentes simbólicos e estruturais. Para isso, devem-se considerar a motivação, as atitudes e as decisões tomadas pelos consumidores e produtores que são atores ativos na sociedade econômica.

Segundo Moreira (2002), o dinheiro está presente em todos os momentos da vida econômica e cotidiana das famílias, constituindo parte significativa da vida social. Estudar e compreender como os fenômenos econômicos afetam a vida dos indivíduos e como o comportamento deles influencia a economia é um dos objetivos da psicologia econômica.

A maior parte dos estudos sobre o desenvolvimento econômico estão concentrada na busca de compreender como as crianças e os adolescentes conceituam o dinheiro e o que entendem sobre a fabricação e origem do dinheiro. Essas investigações têm como objetivo comprovar que esses sujeitos são capazes de explicar o mundo econômico (DENEGRÍ, 2002).

A importância do dinheiro se dá por várias razões, como: as pessoas podem realizar compras de bens e serviços para satisfazer suas necessidades e desejos; atua como símbolo social, pois relaciona com a qualidade de vida e com os símbolos de diferenciação social da classe a que as pessoas pertencem

e se associa com sentimentos de satisfação e felicidade pessoal (DENEGRÍ, 2002).

O dinheiro é um produto da criação humana e possui as funções básicas: instrumento de troca, padrão de valor, reserva de valor e meio de pagamento. O dinheiro é apenas um símbolo monetário, algo que não tem vida própria, que substitui o objeto representado (BUIIONI, 2003). Na perspectiva econômica, o dinheiro tem sido conceitualizado como um meio de intercâmbio pelo qual se estabelece valor aos produtos e serviços. Desse modo, o dinheiro pode quantificar tudo o que existe no mercado por meio do preço (DENEGRÍ, 2002).

O dinheiro, pela sua força e utilidade simbólica, principalmente como meio de troca e instrumento de pagamento, é imensamente usado pelo sistema econômico como o mais universal mediador das relações sociais. Tudo passa a ser possível de ser quantificado em dinheiro. O dinheiro vem do século XIX quando o Estado começa a emitir a moeda como monopólio, poder que era reconhecido só para os banqueiros, senhores feudais, ourives etc. (BUIIONI, 2003). No entanto, na Idade da Pedra o dinheiro ainda não existia, mas os homens começaram a construir objetos e usá-los como meio de troca por outros objetos. Trocavam-se peles, caças, animais e os objetos fabricados (TEIXEIRA, 1999). Nessa época, surgiu o escambo e trocas de objetos se intensificaram, mas como os diversos produtos não tinham valores atribuídos, o escambo tornou-se difícil, pois uma pessoa queria trocar determinado produto por outro, porém a outra pessoa não desejava, sendo preciso encontrar outra pessoa que interessasse pelo produto (BRASIL, 2004).

Com o aumento da circulação de mercadorias e o escambo não servindo para a troca de produtos, a vida econômica tornou-se complicada, o que fez surgir o “dinheiro” para estabilizar e regular as trocas comerciais (SANTOS, 1999). De acordo com Tolotti (2007), o dinheiro foi inventado há mais de 3 mil anos e sempre esteve ligado ao comércio de mercadorias e envolvido nas relações de poder, pois quem possui mais dinheiro geralmente possui mais poder.

No mundo moderno, cada coisa que se tem e, ou, se deseja ter possui um preço que se mede em dinheiro. Esse preço se expressa por cédulas e moedas, pelo qual se pode comparar o valor dos diferentes bens e serviços disponíveis (BRASIL, 2002). Atualmente, o governo federal tem o poder soberano de regular a emissão da moeda. O dinheiro é de suma relevância para o Estado, pois, através do controle do fluxo monetário, pode regular toda a economia do país, fixar políticas econômicas e tudo isso interfere diretamente na vida dos cidadãos (BUITONI, 2003).

2.2. A Construção do Conhecimento na Teoria Piagetiana

Segundo Piaget, a criança vai construindo seu conhecimento por meio de sua ação e interação com o meio. Para ele, a base do conhecimento é a operação, pois a construção do conhecimento é um processo entre o que está fora do indivíduo e o que ocorre dentro dele. A criança dentro de seu contexto sócio-histórico é ativa em seu próprio desenvolvimento intelectual, pois constrói seu conhecimento ao interagir com o outro (CARVALHO; RUBIANO, 1996).

O desenvolvimento intelectual vai ocorrendo, conforme Piaget, por meio da transformação e da interiorização da ação no pensamento. O pensamento vai evoluindo de um sistema de operações lógicas mais simples para um sistema de operações mais complexas (HOUDÉ, 2002).

O desenvolvimento cognitivo, de acordo com Barreto (2008), depende da ação das invariantes funcionais da estrutura mental: adaptação e organização. As invariantes estão em todas as ações humanas, por isso estão em constante funcionamento. A adaptação é essencial para o funcionamento biológico e para o funcionamento intelectual, pois todos os organismos vivos têm a tendência de se adaptar ao ambiente em que estão. Essa adaptação ocorre por meio de dois processos básicos: assimilação e acomodação.

A assimilação se caracteriza pelo processo cognitivo de integração e, ou, de classificação de novos dados aos esquemas existentes e incorpora-os à

estrutura do sistema. A assimilação não é capaz de mudar os esquemas, mas afeta o crescimento e, assim, é parte do desenvolvimento. A acomodação é a variação de um esquema, a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Essas ações da acomodação resultam na mudança do esquema ou no seu desenvolvimento. A acomodação explica o desenvolvimento – mudança qualitativa, e a assimilação explica o crescimento – mudança quantitativa (BARRETO, 2008).

Quando o sujeito está realizando uma experiência, a assimilação e a acomodação estão numa constante ação, incorporando e modificando os esquemas com os novos conhecimentos que estão sendo construídos. Assim, o papel da organização é extremamente importante, pois têm que organizar todas as informações em seus devidos lugares, os novos esquemas nos esquemas existentes ou na criação de outros esquemas. O esquema é uma estrutura mental que está em constante construção (COLE; COLE, 2004).

O desenvolvimento cognitivo dos sujeitos é explicado pelos quatro fatores de desenvolvimento, que, segundo Piaget, são: maturação e hereditariedade, exercício e experiência, interações e transmissões sociais e equilíbrio. A maturação consiste no crescimento interno do organismo, e a hereditariedade versa sobre as características físicas que as pessoas herdaram de seus antepassados (CANTELLI, 2000).

Os fatores exercício e experiência são necessários para que a inteligência do sujeito se desenvolva. O exercício supõe a ação sobre os objetos. A experiência divide-se em: experiência física e experiência lógico-matemática. A experiência física consiste na ação exercida sobre os objetos pelo sujeito, pela qual abstrai as propriedades físicas dos objetos. A experiência lógico-matemática, também, depende da atuação do sujeito sobre os objetos e, a partir dela, abstrai as descobertas de suas ações. Esse é um fato autorregulador, pois aperfeiçoa os esquemas de ação.

A interação e transmissão social é o fator que depende da influência mútua das pessoas ao passar e receber informações que afetam na construção do conhecimento social, por isso é instrumental no processo ativo do

desenvolvimento (WADSWORTH, 1984). As transmissões culturais e educativas se elucidam diferentes em cada sociedade, por isso, neste processo, a assimilação ativa está presente em toda a ação. Os sujeitos precisam interagir com as pessoas para que possam desenvolver seu pensamento lógico, daí a importância dos intercâmbios e das trocas entre crianças e adultos (CANTELLI, 2000).

A equilibração é o elemento que coordena os outros três fatores de desenvolvimento, assegurando o equilíbrio entre as atividades do organismo e a influência do meio. É o fator central, pois sua autorregulação permite que o sistema cognitivo atinja a melhor adaptação dos esquemas (CANTELLI, 2000).

Segundo Barreto (2008), o sujeito, ao agir sobre os objetos, estrutura e adquire seu conhecimento. Para Piaget, todo conhecimento é uma construção resultante das ações da criança. Assim, distinguiu três tipos de conhecimentos: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. O conhecimento físico é o conhecimento em que os sujeitos precisam abstrair as características físicas dos objetos. O conhecimento lógico-matemático é o conhecimento que a criança deve abstrair a partir de suas ações. O conhecimento social é o conhecimento que a criança constrói ao abstrair informações das pessoas, ao interagir com elas (WADSWORTH, 1984).

O conhecimento social, segundo Cantelli (2000), é um conjunto de ideias que os sujeitos construíram a partir de seu próprio conhecimento, da inter-relação com as outras pessoas, grupos sociais e do próprio funcionamento da sociedade. De acordo com Wadsworth (1984), os sujeitos aprendem muitas coisas através de suas interações e ações com as pessoas, pois estas são carregadas de informações e de ideias como a linguagem, a cultura, os valores, as regras sociais, os símbolos utilizados pelos grupos. O conhecimento social é construído quando as informações que as pessoas nos transmitem são transformadas mentalmente.

De acordo com a teoria piagetiana, os sujeitos se desenvolvem e passam por uma sequência de estágios. Todos os sujeitos vão evoluindo

cognitivamente e passando pelos estágios, num sentido espiral, pois o desenvolvimento é contínuo (BARROS, 1996). Piaget afirmou que todas as crianças passam por uma sequência de estágios do aprendizado, e cada um deles é um prosseguimento do anterior. Todos os sujeitos passam pelos estágios na mesma ordem, variando, porém, de indivíduo para indivíduo, em função do desenvolvimento cognitivo de cada um (LEITE, 1997).

Como as crianças constroem seus conhecimentos ao interagir com o meio, a evolução de um nível de desenvolvimento para o outro se dá na tentativa de equilibrar o sistema cognitivo. No entanto, o equilíbrio dura pouco, pois a maturação biológica e as experiências adquiridas pelos sujeitos levam o sistema a desequilibrar, e a assimilação e a acomodação iniciam um novo “cabo-de-guerra” na busca de um novo equilíbrio e na condução de uma adaptação mais elevada e inclusiva do organismo. Os períodos de equilíbrios do organismo formam uma sequência de transformações qualitativas, ou os estágios de desenvolvimento (COLE; COLE, 2004).

Cada estágio de desenvolvimento, segundo Piaget, traduz uma forma particular de equilíbrio nas interações de cada indivíduo com o meio. Isso ocorre porque o conhecimento construído resulta da maneira como modificamos e transformamos o mundo. Por isso, o meio não influencia as crianças do mesmo jeito em todas as idades, mas a influência do ambiente depende de qual estágio de desenvolvimento o sujeito se encontra (COLE; COLE, 2004).

Diante disso, os estágios de desenvolvimento cognitivo são:

Sensoriomotor (até os 2 anos): neste período inicial, a criança se desenvolve de um nível neonatal, reflexo, sem nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo para uma organização relativamente coerente. Essa organização é prática e envolve os ajustamentos perceptivos e motores simples às coisas. A formação dos esquemas sensoriomotores permitirá a organização inicial dos estímulos ambientais; a partir disso é que a criança tem condições de lidar com o mundo. Este estágio representa a conquista, por meio da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança (BARRETO, 2008).

Pré-operatório (2 a 7 anos): consiste na representação simbólica de acontecimentos ausentes, seja por meio de imagens mentais, palavras ou gestos. As crianças neste estágio são egocêntricas e não conseguem distinguir seu ponto de vista dos outros e são influenciadas pela aparência dos objetos. Nesse período, a criança realiza suas primeiras tentativas de enfrentar um mundo novo, estranho e repleto de símbolos. Essas tentativas são relativamente desorganizadas. Esse estágio refere-se, também, ao desenvolvimento da linguagem e de outras formas de representação, pois os sujeitos possuem rápido desenvolvimento conceitual. O raciocínio, neste estágio, é pré-lógico (BARRETO, 2008).

Operatório concreto (7 aos 12 anos): O pensamento começa a descentrar e evoluirá de modo a operar com coerência e lógica matemática. As crianças são capazes de operar mentalmente, como classificar, seriar, ordenar, separar, combinar e entender as transformações. Essas ações são internalizadas e se convencionam no sistema lógico. No entanto, as ações são concretas, pois são realizadas na presença de objetos e eventos.

Operatório formal (a partir dos 12 anos): O sujeito é capaz de pensar sobre suas próprias operações, independentemente do conteúdo. Eles são capazes de manipular e organizar suas ideias abstratas em um todo coerente, no seu próprio processo de pensamento.

Segundo Piaget, os sujeitos dependem de suas interações com o meio para desenvolver o pensamento lógico, porque as ações exercidas sobre os objetos e pessoas levam ao desenvolvimento das operações que são ações internalizadas, e as operações levam ao desenvolvimento das estruturas (WADSWORTH, 1984).

Diante disso, a teoria construtivista explica como os sujeitos constroem o conhecimento. Assim, fundamentará a análise dos dados deste estudo, que busca compreender a evolução do conhecimento social sobre os recursos monetários.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a natureza do problema estudado, que buscou compreender as representações das crianças e adolescentes sobre os recursos monetários, esta pesquisa empírica caracteriza-se como qualitativa e consiste em um estudo exploratório para compreender as ideias dos sujeitos sobre a realidade em que está inserido.

A pesquisa qualitativa, conforme Godoy (1995, p. 58):

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Quanto aos objetivos da pesquisa, esta é exploratória e descritiva, por permitir explorar os dados, para depois descrever as características deles. A exploração dos dados irá esclarecer como vão ocorrendo as mudanças no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Para compreender como acontece essa mudança de conhecimento ao longo do desenvolvimento, utilizou-se o delineamento transversal, que segundo Cole e Cole (2004) é um delineamento que permite agrupar as informações dadas pelos sujeitos de diferentes idades ao mesmo tempo.

O método utilizado para compreender a construção do conhecimento a respeito dos recursos monetários foi o método clínico que se constitui numa conversa livre, em que se permite que os sujeitos tenham *o máximo possível de tomada de consciência e de conseguir formular as suas próprias atitudes mentais* (PIAGET, 1967, p. 9). O método clínico consiste numa constante intervenção do pesquisador ao realizar perguntas em função das respostas dos sujeitos, visando seguir o caminho de seus pensamentos (DELVAL, 2002).

3.1. População e Amostra

A população foi composta por crianças e adolescentes residentes na cidade de Viçosa, MG. A amostra constou de 60 sujeitos com média de idade de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos, sendo 10 sujeitos por idade. Eles fazem parte de escolas públicas deste município, e 50 deles frequentavam a Escola Municipal B nas idades de 6, 7, 10, 11 e 13 anos e os outros 10 sujeitos de 4 anos, a Escola Municipal A.

O conceito de criança e adolescente utilizado na pesquisa seguiu o conceito do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que no Art. 2º *considera-se criança, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aqueles entre 12 e 18 anos de idade* (BRASIL, 2005, p. 9).

A seleção dos sujeitos foi feita conforme amostragem intencional que, segundo Marconi e Lakatos (2006), é uma amostragem não probabilística em que o pesquisador define intencionalmente quais são os sujeitos que deseja pesquisar, baseando-se no estabelecimento de determinados critérios. O interesse do pesquisador é que os sujeitos opinem por meio das palavras, dos atos e das questões levantadas sobre o tema.

O critério utilizado na seleção da amostra foi a idade dos sujeitos, escolhendo-se aqueles que se encontravam na idade compreendida para cada faixa etária definida para o estudo, e procurou-se escolher cinco sujeitos do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A Tabela 1 mostra a caracterização da amostragem da seleção dos sujeitos.

Como em algumas turmas não havia sujeitos suficientes, há um desequilíbrio entre a quantidade de sujeitos de cada sexo. Como a diferença de gênero não foi objetivo deste estudo, esse desequilíbrio não foi relevante para a pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização da amostra dos sujeitos, Viçosa, MG, 2008

Faixa Etária	Idades (anos)			Sexo		Total
	Menor	Maior	Média	F	M	
4 anos	4,3	4,7	4,5	4	6	10
6 anos	6,2	6,7	6,5	3	7	10
7 anos	7,1	7,11	7,3	4	6	10
10 anos	10,3	10,11	10,5	4	6	10
11 anos	11,4	11,9	11,6	5	5	10
13 anos	13,0	13,10	13,5	5	5	10
<i>Total</i>				28	32	60

Fonte: Dados da pesquisa.

3.2. Procedimentos para Coleta dos Dados

O primeiro procedimento foi contactar as diretoras das escolas selecionadas. Foram apresentados a elas os objetivos da pesquisa, o pedido de permissão e a autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização, foi feito levantamento dos sujeitos nas turmas do 1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental da Escola Municipal B e nas turmas do 1º período da Educação Infantil da Escola Municipal A. A partir desse levantamento, foram selecionados os sujeitos a serem entrevistados.

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu por meio de entrevista individual, do tipo clínica, que consta de perguntas básicas e de perguntas complementares que surgem a partir da resposta da criança, a fim de seguir o curso do seu pensamento e entender a compreensão que os sujeitos possuem sobre os recursos monetários. Como apoio à entrevista, utilizaram-se materiais concretos – ilustrações que foram usadas como apoio ao pensamento das crianças – nas seguintes situações: para os diferentes tipos de recursos monetários foram utilizados moedas, cartões de crédito e débito, cheque e gravuras de cédulas; sobre as formas de obtenção do dinheiro, utilizaram-se quatro imagens: pessoa jogando em caça-níquel, homem trabalhando em loja de brinquedo, mulher trabalhando em loja de roupa e crianças recebendo dinheiro de um homem.

O instrumento de coleta de dados – entrevista clínica – foi testado quatro vezes por meio do estudo-piloto, sendo em cada fase feitas correções e ajustes necessários nas perguntas básicas das entrevistas até chegar ao modelo final e que pudesse ser compreendido pelas crianças de 4 a 13 anos.

As entrevistas foram gravadas e ocorreram em salas nas respectivas escolas. Ao iniciar a entrevista, explicava-se aos sujeitos o seu objetivo e perguntava se eles queriam participar. Todos os sujeitos aceitaram fazer parte da entrevista. Anotaram-se, em protocolo de entrevista, os dados dos sujeitos, a data, a duração da entrevista e as reações das crianças. Após as entrevistas, estas foram transcritas em protocolos específicos.

3.3. Procedimentos para Análise dos Dados

Para analisar os dados, foi feita uma classificação das respostas de cada sujeito, conforme os cinco tipos de respostas descritos por Piaget, que são: não importismo (as crianças não importam com a pergunta e respondem qualquer coisa), fabulação (as crianças inventam uma história ao serem questionadas), crença sugerida (o pesquisador sugere a criança a resposta que ele deseja), crença desencadeada (o sujeito raciocina sobre a pergunta e responde conforme o que pensou) e crença espontânea (a criança responde sem precisar pensar por já ter construído esse pensamento).

A análise das representações foi realizada a partir da definição das categorias de análise estabelecidas para a pesquisa, que foram relacionadas e comparadas com as categorias de análises descritas em níveis de desenvolvimento propostos por Delval e Denegri (2002ab). Em suas pesquisas com crianças e adolescentes de 6 aos 16 anos, foram estabelecidos os níveis I, II e III.

A classificação dos níveis desta pesquisa foi a seguinte: nível pré-I, nível I, nível II e nível III. Como nas pesquisas de Delval e Denegri, em suas amostras as crianças na faixa etária de 4 anos não foram incluídas, sendo necessário criar o nível pré-I para abrangê-las. Todas as representações dos

sujeitos que foram classificadas como não importistas e fabuladas foram qualificadas como do nível pré-I. No Quadro 1 está exposta a descrição do nível pré-I sobre os recursos monetários.

Quadro 1 – Níveis de compreensão sobre os recursos monetários para os sujeitos do nível pré-I

Faixa Etária	Nível Pré-I – Recursos Monetários
4 a 6 anos	-As ideias das crianças são fabuladas e não importistas -Ausência de sistemas interpretativos -A criança não entende a função do dinheiro -As representações são baseadas na realidade cotidiana

O Quadro 2 refere-se aos níveis de compreensão sobre os recursos monetários descritos com base em Delval e Denegri (2002ab).

O conceito de representação, utilizado neste estudo, seguiu o da teoria da representação de Piaget, que afirma ser tudo aquilo que o ser humano faz. Para representar sua ideia, o ser humano usa símbolos e signos. Piaget distingue o conceito de representação do conceito de abstração. A abstração consiste não apenas em extrair informações dos objetos e coordenar as relações que os sujeitos fazem, mas, também, em acrescentar relações ao dado perceptivo. A distinção entre a abstração e a representação ocorre porque as crianças podem manipular os objetos concretos e representar com símbolos, em um nível alto ou baixo de abstração. Assim, um ser humano que esteja representando em um nível baixo de abstração reflexiva usa símbolos em um nível baixo de abstração. Quando a pessoa atingir um nível mais alto de abstração reflexiva, começará a representar os mesmos símbolos em um nível mais alto (BARRETO, 2008).

Quadro 2 – Níveis I, II e III de compreensão sobre os recursos monetários

Níveis	Recursos Monetários
Nível I (6 a 10 anos)	<p>-As crianças baseiam suas explicações sobre o dinheiro a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos</p> <p>-Predominam explicações que não são especificamente econômicas, o que indica que os sujeitos não compreendem a função real do dinheiro dentro das trocas</p> <p>-Todos os sujeitos sabem que o dinheiro serve para comprar e que para tê-lo basta ir a uma venda/loja. Porém, as trocas desempenham uma função ritual</p> <p>-Os sujeitos sustentam que para se comprar é preciso ter dinheiro, porém não sabem para que serve, a quantidade que devem pagar, o que o vendedor faz com o dinheiro</p> <p>-Esses sujeitos não compreendem que o dinheiro é escasso, pois pensam que esse recurso está disponível a todos</p> <p>-As crianças pensam que o dinheiro é proveniente do banco ou da fábrica da moeda, pois consideram que o dinheiro é fabricado e pode ser comprado como qualquer outra mercadoria</p> <p>-A maior parte dos sujeitos sabe que o dinheiro se fabrica, mas alguns acham que o dinheiro vem de Deus</p> <p>-Para os sujeitos de 8 a 10 anos, a instalação da fábrica de dinheiro requer autorização ou pertence ao Presidente da República</p> <p>-A quantidade de dinheiro fabricada depende da necessidade de dinheiro pelas pessoas</p> <p>-Começam a ter a ideia de que a fabricação do dinheiro é regulada pelo governo federal</p> <p>-O dinheiro pode ser obtido do trabalho, estabelecendo com isso as primeiras relações entre trabalho e remuneração</p> <p>-As crianças dos 6 aos 8 anos não possuem nenhuma consciência dos requisitos institucionais, referindo-se somente às propriedades dos produtos, e por isso o único requisito é que as cédulas estejam bem feitas</p> <p>-Os sujeitos compreendem a função básica do dinheiro como instrumento de intercâmbio</p>

Continua...

Quadro 2 – Cont.

Nível II (10 a 13 anos)	<ul style="list-style-type: none">-Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir das informações de que se dispõem-Os sujeitos começam a formular uma concepção mais realista da fabricação do dinheiro na fábrica-Estabelecem relações com outros aspectos da vida econômica num sentido limitado, porque não entendem bem os efeitos da fabricação do dinheiro sobre os da economia global-Os sujeitos começam a atribuir papel muito importante ao governo federal na fabricação do dinheiro-A quantidade de dinheiro que se fabrica está determinada pelas necessidades que existem, mas há outros fatores que limitam a emissão monetária-Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez. É capaz de estabelecer relações entre aspectos que estavam separados no nível anterior e compreende que existem fatores diversos que operam no mundo econômico, mesmo quando não compreendem em sua totalidade suas inter-relações-As pessoas não possuem dinheiro porque não trabalham-Surge a ideia de escassez e que os recursos são limitados-Surge a ideia de que o dinheiro não compra as necessidades afetivas. Essa ideia marca um avanço cognitivo, pois os sujeitos estabelecem relações de oposição: o que se pode comprar e o que não se pode comprar com o dinheiro-Permanece a ideia de que para se comprar é preciso ter dinheiro
Nível III (a partir dos 13 anos)	<ul style="list-style-type: none">-O sujeito é capaz de coordenar pontos de vista e de refletir sobre o possível. Este é o principal avanço cognitivo desse nível, pois os sujeitos se tornam capazes de pensar “em sistemas”, superando a casualidade que é própria do pensamento concreto-Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações-Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação-Os sujeitos possuem muito mais informações sobre o funcionamento social, sabem como integrá-lo e, ou, como fazê-lo, de tal forma que as partes passam a formar um todo comum: os sistemas estão relacionados-Começam a construir as primeiras conceituações-Permanece a ideia de que se deve trabalhar para obter dinheiro e sabem que existem outras formas de obter dinheiro-Permanece a ideia de que o dinheiro não compra as necessidades afetivas

Fonte: DELVAL; DENEGRI, 2002.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta categoria dos recursos monetários, as representações foram apresentadas em três subcategorias: tipos de recursos monetários, origem do dinheiro e maneiras de obtenção do dinheiro. Em cada uma delas serão apresentadas as representações dos sujeitos com média de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos de idade.

Subcategoria: Tipos de recursos monetários

Esta subcategoria corresponde à compreensão dos sujeitos sobre os tipos de recursos monetários como moedas, cédulas, cheque e cartão de débito/crédito. Além disso, os sujeitos representaram a conceituação de dinheiro e se haveria necessidade de ter dinheiro para fazer compras.

O material concreto utilizado como apoio para esta subcategoria foram os seguintes: moedas (R\$1,00; R\$0,50; R\$0,25; R\$0,10; R\$0,05), cédulas sem valor (R\$1,00; R\$2,00; R\$5,00; R\$10,00; R\$20,00; R\$50,00; R\$100,00), talão de cheque e quatro cartões (sendo três de crédito e um de débito e crédito). Esse material foi apresentado a todos os sujeitos da pesquisa, os quais puderam manipulá-los. A Tabela 2 apresenta os dados relacionados aos níveis de conhecimento sobre os tipos de recursos monetários.

Tabela 2 – Média dos níveis de conhecimento sobre os tipos de recursos monetários, Viçosa, MG, 2009

Média de Idade	Tipos de Recursos Monetários			
	Níveis (%)			
	PNI	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	40	60	-	-
7 anos	20	80	-	-
10 anos	-	30	70	-
11 anos	-	20	80	-
13 anos	-	-	40	60

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à subcategoria tipos de recursos monetários, como pode ser observado na Tabela 2, 100% das crianças com 4 anos, 40% das crianças de 6 anos e 20% das crianças com 7 anos possuem representações no nível pré-I. Verifica-se o movimento das crianças de diferentes idades que se encontram no mesmo nível de conhecimento sobre os tipos de recursos monetários, mas em estágios de desenvolvimento cognitivo diferentes. Esse movimento ocorre devido às diferenças individuais e à própria transmissão social que cada sujeito recebe ao interagir com os outros.

Quanto à conceituação de dinheiro, as crianças que se encontraram no nível pré-I, como pode ser visto no extrato da criança 10, relataram que o dinheiro são as moedas, cédulas ou notas. Essa definição encontra-se próximo da conceituação de Ferreira (2005, p. 319), que afirmou que *dinheiro são os meios de pagamento: cédulas, moedas e depósitos bancários*. As representações das crianças ainda não podem ser consideradas conceitos, pois elas citaram os objetos (cédulas e moedas) e não os relacionaram como meio de troca.

Você sabe o que é dinheiro? – *Reais e pratinha* (Criança 10 – 4,7 anos – Nível Pré-I).

Quanto aos materiais concretos, as crianças do nível pré-I, 100% delas com 4 anos, identificaram e consideraram as cédulas e as moedas como dinheiro, pois servem para comprar. O cartão de débito e, ou, crédito, para 50% delas, serve para usar no orelhão para ligar para as pessoas. Como existem vários tipos de cartões como o telefônico e o cartão de débito e, ou, crédito, as crianças confundiram os tipos. Essa confusão de coisas diferentes com nomes iguais mostra quanto o mundo é confuso e contraditório para a criança. Os extratos das crianças 10 e 3 mostraram quais são os tipos de recursos monetários que as crianças de 4 anos consideram:

Você pode me falar sobre o que está vendo? Cédulas: -Dinheiro. Moedas: -moedinhas. Cartão de crédito: -cartão. Cheque: - triângulo. Qual dessas gravuras você acha que é dinheiro? –Notas e moedas. E o cartão, você acha que é dinheiro? – Não. Por quê? –

Ele é um cartão de por no telefone (Criança 10 – 4,7 anos – Nível Pré-I).

Qual das gravuras você pode usar para comprar? – Dinheiro e pratinhas. Por quê? – Porque, porque o cartão não compra as coisas. O cartão é só para ligar (Criança 03 – 4,5 anos - Nível Pré-I).

Para as crianças do nível pré-I, como se percebe no extrato da criança 4 de 4 anos, só podemos ter as coisas se tivermos dinheiro; sem este não se compra nada. E, quando os pais não têm dinheiro, eles podem pegar emprestado e comprar à prestação, recorrendo à abertura de uma conta no estabelecimento.

Se eu não tiver dinheiro, o que posso fazer para ter as coisas? - Arrumar R\$ 10,00. E como eu vou fazer pra arrumar R\$ 10,00? – Pedir a alguém. Tem mais alguma coisa que posso fazer para ter as coisas? – Não. Uma criança, de sua idade, me falou que as pessoas que não tem dinheiro, algumas ganham as coisas, o que você acha? – Quando fazer aniversário, pode ganhar o quebra-cabeça. Essa mesma criança me falou que algumas pessoas roubam as coisas, o que você acha? – Se roubar, chama as polícias; e as polícias prende (Criança 4 – 4,6 anos - Nível Pré-I).

Essas representações mostram como as crianças de 4 anos têm seu pensamento ligado ao concreto, ou seja, elas percebem os aspectos visíveis dos objetos e respondem conforme o que veem e manipulam, como as cédulas e as moedas usadas no ato da compra. O uso do cartão de débito e crédito não foi presenciado porque as crianças não os identificaram. A centração das crianças em aspectos visíveis dos recursos monetários está compatível com Denegri (1999), quando citou que as crianças de 4-5 anos até 10-11 anos são centrados nos aspectos chamativos e desconhecem restrições na realidade econômica.

As representações de 60% das crianças com 6 anos, 80% com 7 anos, 30% com 10 anos e 20% das crianças com 11 anos (Tabela 2 – p. 131) são pertencentes do nível I, quanto aos tipos de recursos monetários. Esses sujeitos representam os tipos de recursos monetários pelos aspectos visíveis que percebem, pois eles, segundo Piaget e Inhelder (2006), possuem o pensamento

intelectual egocêntrico, o qual não permite que percebam outros pontos de vistas além do seu e concentram suas explicações no que percebem. Os sujeitos de 10 e 11 anos estão no caminho de descentrar suas ideias dos aspectos visíveis.

As crianças do nível I definem o dinheiro como meio de pagamento e por sua utilidade, pois serve para comprar as coisas. Elas observaram a importância do dinheiro e o que se pode comprar com ele. Essa conceituação, como pode ser vista nas representações da criança 2 com 6 anos e da criança 01 com 7 anos, está de acordo com a definição dada por Ferreira (2005), ao conceituar o dinheiro como meio de pagamento que utiliza as cédulas e as moedas.

Você sabe o que é dinheiro? *-Dinheiro é o que a gente compra as coisas com ele (Criança 2 – 6,6 anos – Nível I).*

O que é dinheiro? *-O que é dinheiro? O que você acha que é dinheiro? -É dinheiro, dá pra gente comprar tudo, que dá o que a gente quer (Criança 1 – 7,4 anos – Nível I).*

As crianças do nível I, quanto ao material concreto, identificam as moedas, as cédulas e o cartão. Consideram como tipos de recursos monetários as moedas e as cédulas porque servem para comprar. Elas não consideram o cartão como um tipo de recurso monetário, pois ele serve para tirar dinheiro no banco. Os extratos a seguir expõem as representações das crianças sobre a identificação do material concreto:

Você pode me falar sobre o que está vendo? (Identificar) *-Uma nota, um cartão e uma moeda. E este aqui, você sabe o que é? (mostrei o cheque) -É um papel do banco. Qual dessas gravuras você acha que é dinheiro? -A nota de R\$ 100,00. Tem mais algum que você acha que é dinheiro? -A nota e a moeda. Por quê você acha que as notas e as moedas são dinheiro? -Porque a gente só vê esses dinheiros. Por quê você acha que o cartão não é dinheiro? -Porque a gente não compra nada com ele, só tira dinheiro no banco. Qual das gravuras você pode usar para comprar? -A nota e a moeda. -Por quê você acha que com o cartão a gente não pode comprar? -Porque só tira dinheiro do banco. -Uma criança de sua idade me falou que com o cartão a gente pode comprar, o que você acha? -Porque no Bahamas a gente usa o cartão. -Então, o cartão serve para comprar? -É. -Por quê você acha que este cartão aqui, a*

gente não pode comprar? *-Pode compá (Criança 09 - 6,6 anos – Nível I).*

Você pode me falar sobre o que está vendo? Identificar: Dinheiro: *- Dinheiro (2 reais, 1 real, 50 reais, 2 reais, 10 reais, e 5 reais).* Cheque: *-Negócio de banco.* Cartão de crédito: *-Cartão de tirar dinheiro.* Moedas: *-Moeda.* Qual das gravuras você acha que é dinheiro? *-Dinheiro e moeda.* O cartão, você acha que não é dinheiro? *-Não. É pra tirar dinheiro, aí a gente coloca o cartão assim no negócio, aí a gente puxa assim e aí o dinheiro sai naquele negócio, e aí a gente tem que puxar o dinheiro (Criança 07 – 7,3 anos – Nível I).*

Qual das gravuras você pode usar para comprar? *-O dinheiro, as moedas e o cheque.* Por quê você acha que o cartão não serve para comprar as coisas? *-O cartão também pode passar, aí depois tem que pagar. Sei tudo direitinho! (Criança 02 – 7,9 anos – Nível I).*

Como pode ser visto nas representações da criança 9 com 6 anos e das crianças 7 e 2 com 7 anos, as crianças de 6 e 7 anos elaboram seus pré-conceitos a partir do que percebem e escutam e de suas participações com o uso e manipulação dos recursos monetários. Segundo Delval e Denegri (2002a), as crianças na faixa etária de 6 a 8 anos estão construindo uma variedade de ideias sobre o dinheiro e sua circulação, e as informações novas são incluídas às existentes, mas nem sempre o sistema cognitivo consegue organizar todas as informações, por haver incapacidade de estabelecer relações entre todos os conhecimentos.

As crianças do nível I relataram que, ao comprar, deve-se ter dinheiro para pagar, e se não tiver dinheiro deve-se trabalhar, passar o cartão, pedir dinheiro emprestado ou ganhar as coisas, mas roubar não pode porque é feio e é sem pedir permissão ao dono. Essa ideia está exposta nos extratos da criança 06 com 6 anos e da criança 09 com 7 anos:

Eu só posso ter as coisas se eu tiver dinheiro? *-Sim. Por quê? - Porque quando você recebe, o que você faz com seu dinheiro? você compra suas coisas, compra seus móveis.* Se eu não tiver dinheiro, o que posso fazer para ter as coisas? *-Aí, você não vai comprar nenhuma coisa, só se você tiver dinheiro.* Tem alguma maneira de ter as coisas sem ter dinheiro? *-Tem, comprar e depois pagar.* Tem mais alguma forma? *-Tem, esperar o dia que falar pra depois pagar.* Uma criança de sua idade me falou, que existe uma maneira da gente ter as coisas, sem ter dinheiro, que é quando você ganha, o que você acha? *-Quando a gente ganha as coisas, e depois dando as coisas pro nosso colega também.* Essa mesma

criança, me falou, que algumas pessoas que roubam as coisas, quando não tem dinheiro, o que você acha? *-Que isso é feio (Criança 06 – 6,4 anos – Nível I).*

Eu só posso ter as coisas se eu tiver dinheiro? *-É. Por quê? -Porque se você não tiver dinheiro, você não pode comprar. Agora, se você tiver dinheiro pra comprar, você compra. Se eu não tiver dinheiro, o que posso fazer para ter as coisas? -Você passa o cartão. Existe outra maneira de ter as coisas sem ter dinheiro? -Não. Uma criança, de sua idade, me falou, que a gente pode ganhar as coisas, outras pessoas roubam, outras pedem, o que você acha? -Eu acho que isso tá errado. Porque você acha que está errado? -Ganhar não tá errado, porque a gente ganha porque trabalha. E roubar, a gente quebra os vidros e, quebra a máquina pra gente pegar o dinheiro (Criança 09 - 7,10 anos – Nível I).*

Essas representações das crianças do nível I estão de acordo com Delval e Denegri (2002b), que citaram que a função do dinheiro para os sujeitos de 6 a 10 anos está relacionada ao ato da compra, e para fazer compras é preciso levar dinheiro ao estabelecimento comercial. O ato de ter que levar dinheiro para fazer compras é norma estabelecida socialmente, e as pessoas devem seguir essas normas, pois não se compra sem dinheiro; comprar sem dinheiro é o mesmo que roubar.

Para os sujeitos do nível II, sendo 70% deles com 10 anos, 80% com 11 anos e 40% dos adolescentes com 13 anos (Tabela 2 – p. 131) o dinheiro é o meio de pagamento utilizado no ato da compra. Esta definição dada pelos sujeitos dos níveis II está coerente com Ferreira (2005), que citou que o dinheiro é um meio de pagamento que utiliza as cédulas, as moedas e os depósitos bancários. Essa ideia é representada nos extratos da criança 10 com 10 anos e da criança 1 com 11 anos:

Você sabe o que é dinheiro? *-Dinheiro é um negócio que a gente pode comprar as coisas (Criança 10 – 10,11 anos – Nível II).*

Você sabe o que é dinheiro? *-Dinheiro? Dinheiro é aquilo que a pessoa consegue pra comprar comida, é alimento, um brinquedo pra criança, um móvel pra casa, comprar as coisas pra fazer a casa da gente. Eu acho que dinheiro é isso (Criança 01 – 11,4 anos – Nível II).*

Os sujeitos do nível II, sendo 100% das crianças com 10 anos e 100% das com 11 anos, identificaram e consideraram, por meio do material concreto,

as cédulas, as moedas e os cartões como tipos de recursos monetários. Entretanto, o cheque foi identificado por 70% das crianças com 10 anos e por 80% daquelas com 11 anos. A identificação do material concreto está elucidada nos extratos da criança 1 com 10 anos e da criança 2 com 11 anos:

Você pode me falar o que está vendo? *-Essa aqui eu vejo um cartão de banco, né?. Está aqui eu vejo umas moedas de verdade. Esta aqui eu vejo cheque. E esta aqui eu vejo dinheiro de mentirinha. Qual das gravuras você acha que é dinheiro? -As moedas são dinheiro, o cheque (se for ao banco pode trocar por dinheiro), o cartão, e isso aqui é dinheiro falso. E essas notas fossem de verdade, seria dinheiro? -Seria. Qual das gravuras você pode usar para comprar? -Todos servem pra comprar, o cartão, o cheque, as moedas e o dinheiro (Criança 1 – 10,4 anos – Nível II).*

Qual dessas gravuras você acha que é dinheiro? *-Todos. Por quê? -Porque todos eles a gente usamos pra pagar as coisas, pagar conta, farmácia e fazer compras. Qual das gravuras, você pode usar para comprar?-Todos, mas eu uso as notas e as pratas (Criança 2 – 11,4 anos – Nível II).*

Com relação aos sujeitos do nível II, sendo 70% com 10 anos e 60% com 11 anos, só podemos ter as coisas se tivermos dinheiro, pois sem dinheiro não se pode comprar nada, como relatou a criança 7 com 11 anos no extrato a seguir. Essa representação se encontra de acordo com Delval e Denegri (2002a), porque afirmaram que as crianças dos 10 aos 13 anos são conscientes de que só se pode comprar alguma coisa se tiver dinheiro.

Eu só posso ter as coisas se eu tiver dinheiro? *-Hum hum (sim). Por quê? -Porque sem dinheiro é difícil comprar as coisas, né? (Criança 7 – 11,5 anos – Nível II)*

Eu só posso ter as coisas se eu tiver dinheiro? *-Não. Por quê? -Por causa que a gente não compra o amor, não compra a felicidade (Criança 3 – 11,5 anos – Nível II).*

A representação da criança 3 com 11 anos é confirmada por Delval e Denegri (2002a), ao citarem que os sujeitos de 10 a 13 anos começam a perceber que os recursos são escassos e o dinheiro não compra as necessidades afetivas.

Com relação ao nível III, 60% dos sujeitos com 13 anos consideraram o dinheiro como meio de pagamento para adquirir as mercadorias que querem comprar. Essa ideia está representada pelo adolescente 10. Esse conceito é confirmado por Ferreira (2005), quando citou que o dinheiro é um meio de pagamento, ou seja, é um meio de troca para se obter alguma coisa, estando de acordo com Delval e Denegri (2002), quando afirmaram que o dinheiro é fundamental nas atividades de intercâmbio para os seres humanos.

O que é dinheiro? -Dinheiro? Ah! Dinheiro é uma coisa que com ele você compra as coisas, os objetos pra casa, roupas, essas coisas material (Adolescente 10 – 13,7 anos – Nível III).

Os sujeitos do nível III, 100% dos adolescentes, representados pelo adolescente 5, quanto ao material concreto identificaram e consideraram as cédulas, as moedas, os cartões de crédito e o cheque como tipos de recursos monetários. Para esses sujeitos, os tipos de recursos monetários são usados pelas pessoas para comprar as coisas de que necessitam e desejam. Os adolescentes identificam os tipos de recursos monetários conforme o tipo de recurso utilizado por eles e pelos familiares ao realizarem o pagamento das coisas que adquirem.

O que você considera dinheiro? -As notas. Só as notas? -Não, tudo aqui pode ser é dinheiro, porque o cartão de crédito a gente pode comprar as coisas, se a gente tiver dinheiro no banco a gente pode tirar pra comprar as coisas no cartão. O cheque a gente pode usar pra comprar assim, no valor que precisa. O dinheiro pode comprar as coisas no valor exato que a gente precisa. As moedas podem comprar, e interar as notas pra pagar, por exemplo, pagar a lotação é R\$ 1,25, a gente pagar com uma nota de R\$ 1,00 e a moeda de R\$ 0,25 (Adolescente 5 – 13,4 anos – Nível III).

Entre os sujeitos do nível III, 60% dos adolescentes afirmaram que não se podem adquirir todas as coisas com o dinheiro, pois este não compra as necessidades afetivas; também, relataram que, quando se ganham as coisas, não precisa comprá-las. Essa ideia foi representada pelo adolescente 1. No entanto, 40% dos adolescentes se encontravam no nível II, pois continuaram afirmando que só se poderiam comprar as coisas se tivessem dinheiro e

justificavam que sem este ficariam endividados, como pode ser observado na representação do adolescente 2.

Eu só posso ter as coisas se eu tiver dinheiro? -Não. Não, porquê, você não compra o amor com o dinheiro. Você não compra o carinho com o dinheiro (Adolescente 01 – 13,0 anos – Nível III).

Eu só posso ter as coisas se eu tiver dinheiro? -Sim. Por quê? - Porque se você não tiver dinheiro vai ficar endividado, aí quando você precisar de uma coisa mesmo, você não vai poder comprar porque não vai ter como pagar aquela outra conta aí assim vai arrumando muitas contas (Adolescente 2 – 13,2 anos – Nível II).

Pelas representações dos adolescentes do nível III, verificou-se que suas ideias apresentavam maior clareza, objetividade, coesão e maiores argumentos do que as do nível II. Esse resultado vem ao encontro da afirmação de Denegri (1999), ao observar que os adolescentes entre 12 e 15 anos possuíam maior capacidade de descentrar; entendiam as transformações e eram capazes de considerar vários aspectos de uma única vez. Eles estabeleciam relações e compreendiam diversos fatores do sistema econômico que os sujeitos dos níveis anteriores ainda não eram capazes de construir.

Subcategoria: Origem do dinheiro

Esta subcategoria se refere às ideias das crianças e dos adolescentes sobre a origem do dinheiro, a quantidade de dinheiro fabricado, se é necessário ter sempre dinheiro e sobre a existência do dinheiro em todos os tempos. A Tabela 3 apresenta os níveis de conhecimentos sobre a origem do dinheiro por média de idade dos sujeitos do estudo.

Conforme a Tabela 3, as crianças do nível pré-I, 100% delas com 4 anos, 40% com 6 anos e 40% com 7 anos, acham que o dinheiro é proveniente de qualquer loja comercial, seja um bar, um restaurante, uma venda. Essa ideia ocorre porque esses sujeitos ainda não compreendem que o dinheiro é fabricado. As crianças, ao acompanharem seus familiares nas compras, manuseiam e observam o manuseio do dinheiro e acham que este seja proveniente de qualquer local comercial.

Tabela 3 – Média dos níveis de conhecimento sobre a origem do dinheiro, Viçosa, MG, 2009

Média	Origem do dinheiro			
	Níveis (%)			
	PNI	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	40	60	-	-
7 anos	40	60	-	-
10 anos	-	70	30	-
11 anos	-	30	70	-
13 anos	-	10	70	20

Fonte: Dados da pesquisa.

A origem do dinheiro representada pela criança 10 com 4 anos foi representada diferentemente da que Denegri (1999) encontrou em sua pesquisa, pois citou que as crianças pré-escolares explicam que o dinheiro vem de Deus, ou seja, o dinheiro é proveniente de meios místicos ou fantásticos. Nenhum dos sujeitos entrevistados com 4 anos relatou meios místicos para o dinheiro, como pode ser visto no extrato a seguir. Esse dado chamou a atenção porque mostra como essas crianças já representam a realidade econômica, entendendo que o dinheiro é proveniente de algum lugar que possui dinheiro e não é “caindo do céu”.

De onde você acha que vem o dinheiro? *-Do bar. Por quê você acha que vem do bar? -Porque lá tem muito dinheiro (Criança 10 – 4,7 anos – Nível pré-I).*

De onde você acha que vem o dinheiro? *-Isso eu não sei. O que você acha? -Da venda. Por quê? -Porque. eu não sei, que a minha irmã, eu acho que a minha irmã ela pode saber, porque ela nasceu primeiro do que eu, eu nasci depois. Por quê você acha que vem da venda? -É, porque eu já entrei na venda do meu pai, e vi um monte, é pouco dinheiro porque ninguém vai lá. Aí, quando eu for fazer compra lá, eu tenho que levar o meu dinheiro, só que eu tenho pouco dinheiro, aí eu vou ter que juntar (Criança 1 – 6,2 anos – Nível pré-I).*

De onde você acha que vem o dinheiro? *-Do banco. Por quê você acha que vem do banco? -Não sei não (Criança 6 - 7,3 anos – Nível pré-I).*

As representações das crianças 1 de 6 anos e 6 de 7 anos são consideradas no nível pré-I, pois não refletem sobre os assuntos que convivem e respondem pelo fato perceptivo de que lembraram enquanto eram entrevistados; 40% das crianças de 6 anos e 40% das de 7, porque representam a origem do dinheiro pelo fato de perceberem que as pessoas recebem e manuseiam o dinheiro em algum lugar.

As crianças do nível pré-I ainda não compreendem que o dinheiro é fabricado, por isso elas não sabem como se faz o dinheiro, e suas respostas são fabuladas. A quantidade de dinheiro fabricado é qualquer valor, como pode se observar no extrato da criança 8 de 4 anos, pois essas crianças ainda não construíram a noção de quantidade de dinheiro. Para elas, é preciso ter sempre dinheiro para poder comprar as coisas que precisam.

Quanto de dinheiro se fabrica? *-Esse tanto assim, R\$ 10,00.* (Mostrou as duas mãos abertas) Por quê você acha que esse tanto de dinheiro? *-Porque, porque, porque, porque é, porque, porque, eu achei muito.* Você acha que é preciso ter sempre dinheiro? *-* (Balança a cabeça pra cima e pra baixo) Por quê? *-Porque, pra comprar as coisas (Criança 08 – 4,5 anos – Nível pré-I).*

A procedência do dinheiro para as crianças do nível I, sendo 60% delas com 6 anos, 60% com 7 anos, 70% com 10 anos, 30% com 11 anos e 10% com 13 anos (Tabela 3), é o banco, pois, segundo esses sujeitos, é nesse local que as pessoas vão pegar dinheiro. As representações da criança 3 com 6 anos, da criança 3 com 7 anos e da criança 10 com 10 anos mostram que, para elas, o dinheiro é originado do banco, pois é lá que os seus familiares recebem seus rendimentos.

De onde você acha que vem o dinheiro? *-Do banco.* Por quê você acha que vem do banco? *-Porque toda vez que a gente quer dinheiro, tem no papel do dinheiro escrito: banco (Criança 3 – 6,7 anos – Nível I).*

De onde você acha que vem o dinheiro? *-Eu acho que vem do banco.* Por quê você acha que vem do banco? *-Ah! Não sei, porque sempre quando meu avô, se não minha vó tira dinheiro do banco, tiram dinheiro, eles vão no banco (Criança 3 – 7,10 anos – Nível I).*

De onde você acha que vem o dinheiro? -*Do banco. Por quê? - Porquê quando os outros pega o cartão assim, a gente coloca dentro do banco e aí sai dinheiro (Criança 10 – 10,11 anos – Nível I).*

As crianças de 10 e 11 anos que representaram que o dinheiro é proveniente do banco diferem das crianças do estudo de Denegri (1999), pois, segundo essa pesquisadora, a ideia de o banco ser a fonte de dinheiro desaparece nas crianças de 10 e 11 anos. E nessa faixa etária as crianças consideram que a origem do dinheiro é a fábrica de dinheiro.

Para os sujeitos do nível I, como a criança 1 com 7,4 anos expôs, o dinheiro é feito de papel, fabricado na máquina da fábrica de dinheiro. Elas relataram que é fabricado muito dinheiro para que todas as pessoas o tenham, pois precisam dele para adquirir o que necessitam, e a máquina fabrica muito rápido. Segundo essas crianças, é preciso ter sempre dinheiro para poder comprar as coisas de que precisam.

Como você acha que se faz o dinheiro? -*Não sei. O que você acha? -Eu acho que, que eles fazem assim: pega um papel como esse aqui, só que mais fino, vai e tira cópia do outro e vai fazendo o dinheiro. (Falou segurando na cédula de dinheiro). Quanto de dinheiro se fabrica? -Quanto? Muito dinheiro, não sei falar nem quanto. Por quê? -Porque tem que dá pra todo mundo, não só em Viçosa, mas pra todo o Brasil também. Você acha que é preciso ter sempre dinheiro? -É. Por quê? -Porque quando a gente precisa das coisas, precisa de dinheiro né? (Criança 1 - 7,4 anos – Nível I).*

Esse relato da criança 1 vem ao encontro dos estudos de Delval e Denegri (2002a), ao descreverem que as crianças de 6 e 7 anos mencionam que a quantidade de dinheiro fabricada depende da demanda dos clientes. Denegri (1999) complementa que as crianças de 6 a 7 anos compreendem que o dinheiro é fabricado, mas não entendem que a emissão monetária é controlada e que o dinheiro é institucionalizado. Elas acham que a fabricação do dinheiro ocorre livremente e que qualquer um pode fazer, basta querer.

Para 100% das crianças de 6 e as de 7 anos, o dinheiro sempre existiu, porque as pessoas precisam comprar as coisas e pagar as contas. Essa ideia está presente nas crianças do nível pré-I e do nível I, porque, provavelmente,

não obtiveram a informação de que o dinheiro, na idade da pedra, não existia. Esse conhecimento a ser construído não depende só das experiências das crianças ao manipular o dinheiro ou realizar compras, mas precisa ser transmitido pelos outros, e na escola esse conceito só é explorado no 5º ano do ensino fundamental.

Os sujeitos do nível II (Tabela 3) são 30% de crianças com 10 anos, 70% das crianças com 11 anos e 70% dos adolescentes com 13 anos. Esses sujeitos acham que o dinheiro é proveniente da fábrica de dinheiro e que sua fabricação é um ato institucionalizado, ou seja, a fabricação não ocorre livremente, mas está ligada ao governo federal. Segundo essas crianças e adolescentes, o dinheiro é feito de papel, de metal, em máquinas das fábricas de dinheiro. Nas máquinas é fabricado muito dinheiro, porque todas as pessoas precisam de dinheiro. Essas ideias foram expostas pela criança 2 com 10 anos e pela criança 1 com 11 anos:

De onde você acha que vem o dinheiro? –De um banco lá de Brasília onde se fabrica o dinheiro. Você acha que alguém manda fazer o dinheiro? –Acho que o Presidente. Que presidente? –O Lula, Presidente do Brasil (Criança 2 – 10,5 anos – Nível II).

Como você acha que se faz o dinheiro? –Dinheiro? Dinheiro se faz com papel. Onde se faz o dinheiro? –Acho que o dinheiro é feito em máquinas. Por exemplo: a gente coloca o papel lá e sai dinheiro. Quanto de dinheiro se fabrica? –Acho que uns bilhões, trilhões de dinheiro, eu acho, porque tem dinheiro espalhado pelo mundo inteiro nê? (Criança 1 – 11,4 anos - Nível II).

Diante da representação da criança 2 de 10 anos, que relata que a fabricação do dinheiro está ligada ao governo federal, ainda falta elementos que confirmem que a fabricação é um ato institucionalizado. Para isso, Denegri (1999) ressaltou que os sujeitos da faixa etária de 10 a 13 anos ainda fazem uma representação rudimentar, pois, mesmo que citem a presidência da república como dono ou mandatário da fábrica do dinheiro, eles ainda não conseguem entender as inter-relações, o poder e a hierarquia entre a Casa da Moeda, o Banco Central e o Presidente da República. O critério usado nas

representações das crianças é de que o dinheiro deve ser para todos, e isso se deve ao fato de elas saberem que o dinheiro é valioso e que se usa para gastar.

Os sujeitos do nível II, representados pela criança 3 com 10 anos e pela criança 3 com 11 anos nos extratos a seguir, acham que precisamos ter sempre dinheiro para comprar as coisas e pagar as contas; acham que o dinheiro não é tudo, não compra a felicidade e não precisamos de dinheiro a todo o momento. Relataram que o dinheiro antigamente não existia, o que havia eram trocas entre mercadorias.

Você acha que sempre existiu dinheiro? –*Acho que sim. Por quê? – Porque dinheiro é uma coisa que, que todos precisam. Uma criança, de sua idade, me falou, que antigamente, há muitos anos atrás, não existia dinheiro, o que você acha? –Tá certo, há muitos atrás, não existia dinheiro não, as pessoas não pegava, não pegava as coisas, elas trocavam (Criança 3 – 10,9 anos – Nível II).*

Você acha que sempre existiu dinheiro? –*Não. Por quê? –Porque antes, antigamente era através de troca (Criança 3 – 11,5 anos – Nível II).*

Para 70% das crianças com 10 anos e 30% de 11 anos (Tabela 3), o dinheiro sempre existiu porque precisamos dele para comprar coisas, e no banco sempre há dinheiro. Com isso, essas crianças se encontravam em trânsito do nível I para o nível II, na categoria origem do dinheiro, pois apresentam representações características dos dois níveis, mas consideram que o dinheiro sempre existiu.

As representações das crianças desse nível II são confirmadas por Denegri (1999) ao afirmar que as crianças de 8 a 10-11 anos continuam centrado em alguns aspectos e possuem muita dificuldade de compreender e conceitualizar as relações e os processos do funcionamento econômico, seja a origem ou a circulação do dinheiro que para os sujeitos são partes isoladas e com informações difusas. As crianças, nessa fase, são contraditórias por não conseguirem coordenar vários aspectos de uma só vez e apresentam dificuldade em pensar nos sistemas. Todavia, elas conseguem separar as relações pessoais das relações sociais e institucionalizadas.

Para os sujeitos do nível III, ou seja, 20% dos adolescentes de 13 anos (Tabela 3), o dinheiro vem da fábrica de dinheiro, que está relacionada à Casa da Moeda, ligada ao Banco Central e ao Presidente da República. Segundo eles, o dinheiro é feito de papel e de metal e fabricado em máquinas próprias nas fábricas de dinheiro. Nessas máquinas é fabricado muito dinheiro, porque todas as pessoas precisam de dinheiro e este circula por todos os lugares. Para esses adolescentes, o Presidente da República manda fazer o dinheiro. Essas ideias são observadas nos extratos dos adolescentes 2 e 10:

De onde você acha que vem o dinheiro? *-De uma fábrica. Que fábrica é essa? -Fábrica que faz dinheiro. Você acha que tem alguém que manda fazer o dinheiro? -Eu acho que tem. Quem poderia mandar fazer o dinheiro? -Os presidentes dos países (Adolescente 10 – 13,7 anos – Nível III).*

Como você acha que se faz o dinheiro? *-Através de máquina. Onde se faz o dinheiro? -Lá em Brasília, deve ser lá. Por quê? -Fica perto do presidente da república. Você acha que existe algum lugar específico para se fazer o dinheiro? -Em fábricas. Quanto de dinheiro se fabrica? -Deve ser mais de bilhões de reais. Por quê você acha que é essa quantidade? -Porque todos precisam de dinheiro né? E dinheiro rola por todo lado, porque a gente quer pagar uma conta, já sai dá mão da gente do que a gente recebe. Tá vindo pra gente, aí o dinheiro vai pra muitas pessoas. Todos precisam de dinheiro! (Adolescente 2 – 13,2 anos - Nível III).*

A representação do adolescente 10 é confirmada por Denegri (1999) ao afirmar que a fabricação do dinheiro é um processo institucional que depende do governo. Entretanto, os adolescentes dos 13 aos 15 anos ainda não compreendem que há restrições na emissão monetária.

Os sujeitos que se encontram no nível III acham que nem sempre precisamos de dinheiro, pois este não compra tudo; não compra a felicidade, o carinho e o amor. Esses sujeitos sabem que nem sempre existiu o dinheiro, pois antigamente, na Idade da Pedra, havia trocas de mercadorias, como está exposto na representação do adolescente 10:

Você acha que sempre existiu dinheiro? *-Sempre existiu? Não. Por quê? -Eu estudei em história que antes era troca de produtos de mercadorias, antes (Adolescente 10 – 13,7 anos - Nível III).*

Os sujeitos de 10, 11 e 13 anos são capazes de representar corretamente sobre a existência do dinheiro, pois este é um conhecimento transmitido em conteúdos explorados na escola, especificamente na disciplina de História no 5º ano do Ensino Fundamental, em que os alunos se encontram na faixa etária dos 10 anos. E, para que as crianças construam esse conhecimento da origem do dinheiro, além do conteúdo transmitido é preciso que elas assimilem ativamente essas informações.

Subcategoria: Obtenção do dinheiro

Nesta subcategoria serão apresentadas as representações das crianças e dos adolescentes quanto às diversas maneiras de as pessoas obterem dinheiro. Além disso, os sujeitos relataram como conseguem ter dinheiro se seus amigos possuem ou não dinheiro e como eles sabem que as pessoas possuem ou não dinheiro. A Tabela 4 apresenta a média dos sujeitos nos respectivos níveis de conhecimento sobre as maneiras de as pessoas obterem dinheiro.

Tabela 4 – Média dos níveis de conhecimento sobre a obtenção dos recursos monetários, Viçosa, MG, 2009

Faixa Etária (Média)	Obtenção dos Recursos Monetários			
	Níveis (%)			
	PNI	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	50	50	-	-
7 anos	20	80	-	-
10 anos	-	20	80	-
11 anos	-	-	100	-
13 anos	-	10	30	60

Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças do nível pré-I, sendo 100% com 4 anos, 50% com 6 anos e 20% com 7 anos, não conseguem compreender o que as pessoas fazem para obter dinheiro. Entre as crianças com 4 anos, 20% acham que é só pegar na carteira, e 80% acham que as pessoas devem ir ao local de trabalho para ter dinheiro, como pode ser observado no extrato da criança 7 de 4 anos:

O que as pessoas fazem para ter dinheiro? -*É pá compá comida. O que as pessoas fazem para terem dinheiro para comprarem comida? -É pegá o dinheiro. Onde que as pessoas pegam dinheiro? -Na carteira. O que o seu pai faz para ter dinheiro? -É... pega o dinheiro na carteira dele. O que a sua mãe faz para ter dinheiro? -Ela pega dinheiro na carteira do meu pai. Uma criança de sua idade me falou, que as pessoas trabalham para terem dinheiro, o que você acha? -É, minha mãe também tabaia (Criança 07 – 4,5 anos - Nível pré-I).*

Esse exemplo de representação da criança 7 se encontra de acordo, segundo Denegri (1999) ao afirmar que as crianças, na faixa etária de 4-5 anos a 7-8 anos, não conseguem separar as relações pessoais das relações sociais e institucionalizadas e explicam suas ideias aplicando as regras particulares em função da regras sociais e institucionalizadas.

Quanto ao material concreto, sobre algumas maneiras de se obter o dinheiro, os sujeitos de 4, 6, 7, 10 e 11 anos manusearam as ilustrações para explicar suas ideias. O Quadro 3 mostra o material concreto.

Os sujeitos do nível pré-I fabularam ao representar os materiais concretos. Entre as crianças com 6 anos, 50% se encontram no nível pré-I, pois suas representações não formam um todo coerente. Assim, as crianças do nível pré-I representaram o caça-níquel como caixa eletrônico, no material 3; no 4, relataram sobre a criança que estava comprando e não sobre o vendedor; no 5, as crianças se manifestaram sobre a outra mulher que olhava as roupas; para elas, a mulher estava comprando. No material 6, as crianças se representaram como o pai dando dinheiro para as crianças.

Quadro 3 – Material concreto que serviu de apoio aos questionamentos sobre a obtenção do dinheiro, Viçosa, MG, 2009

03 - Pessoa jogando em caça-níquel.



04 - Homem trabalhando em loja de brinquedos.



05 - Mulher trabalhando em loja de roupa.



06 - Crianças recebendo dinheiro do pai.



Fonte: Instrumento para coleta de dados da pesquisa.

As crianças do nível pré-I sabem que as pessoas possuem dinheiro quando estas estão fazendo compras em algum estabelecimento comercial. Acham que todas as pessoas possuem dinheiro. Sabem que os amigos têm dinheiro quando estes mostram o dinheiro. Elas ganham dinheiro de seus pais e, ou, familiares, e esta é a forma de eles terem dinheiro. As crianças gostam de ter dinheiro para comprarem as coisas, sem especificar quais são essas coisas. Essa ideia está exposta nas representações das crianças 4 e 3 com 4 anos:

Você ganha (recebe) dinheiro? *-Não, só ganho R\$ 0,10. Como você consegue ter dinheiro? -Minha mãe e meu pai me dão. Você faz alguma coisa para ganhar dinheiro? -Não (Criança 4 – 4,6 anos - Nível pré-I).*

Você gosta de ter dinheiro? *–(Balança a cabeça pra baixo e pra cima) Por quê? –Porque dinheiro pode comprar negócio pra gente*

comer, pode comprar negócio pra gente tomar (Criança 3 – 4,5 anos – Nível pré-I).

As crianças com 4 anos se encontram no nível pré-I (100%), pois, segundo Piaget e Inhelder (2006), essas crianças que estão no estágio de desenvolvimento pré-operatório possuem o pensamento ligado ao concreto, sendo um pensamento egocêntrico. Diante disso, ainda não conseguem entender as transformações, não formam conceitos lógicos sobre as coisas que vivenciam, mas elaboram pré-conceitos. Contudo, as crianças representaram suas ideias conforme o que presenciaram, por exemplo: manipular moedas e cédulas. Esses pré-conceitos mostram quanto o pensamento delas é intuitivo e influenciado pelos aspectos perceptivos, ou seja, a criança elabora suas ideias a partir de suas percepções.

Para as crianças do nível I, sendo 50% de crianças com 6 anos e 80% de crianças com 7 anos, as pessoas obtêm o dinheiro quando trabalham, ou seja, o dinheiro é proveniente da remuneração salarial em troca do trabalho exercido pelas pessoas. Além disso, as pessoas podem pedir dinheiro emprestado, ganhar de outros e podem pegar dinheiro no banco. Os extratos da criança 2 com 6 anos e da criança 8 com 7 anos exemplificam essas ideias:

O que as pessoas fazem para ter dinheiro? *-Trabalham. Tem mais alguma forma das pessoas terem dinheiro? –Também, pode ganhar dinheiro! Os outros ficam com dó... e dá dinheiro. As pessoas fazem mais alguma para terem dinheiro? –Não. Uma criança de sua idade me falou quer roubar é outra maneira de ter dinheiro, o que você acha? –É, mas roubar é feio! (Criança 02 – 6,6 anos - Nível I).*

O que as pessoas fazem para ter dinheiro? *-Trabalham. As pessoas fazem mais alguma coisa para ter dinheiro? -Pedir aos outros emprestados, aí depois, aí depois dá o dinheiro (Criança 08 – 7,7 anos - Nível I).*

Esse relato da criança 8 é confirmado por Denegri (1999), ao citar que, para as crianças de 5 a 7 anos, as pessoas têm uma única forma de obter o dinheiro, que é o trabalho, e essa ideia implica a conexão que eles conseguem estabelecer entre o trabalho e a remuneração. Mesmo com essa ideia do

trabalho pela remuneração salarial, elas ainda continuam pensando que o banco é a fonte do dinheiro que é disponível e inesgotável a todos que precisam do recurso financeiro.

As crianças do nível I, quanto ao material concreto (Quadro 2), identificaram o material 3 como de uma pessoa jogando para ter dinheiro se acertar as frutas; no material 4, as crianças relataram que a criança estava comprando e, quando lhes eram perguntado sobre o homem da gravura, falavam que ele estava vendendo; no material 5, as crianças manifestaram que a mulher olhava e comprava roupas, e a outra mulher estava vendendo; e no material 6 as crianças identificaram que o pai estava dando dinheiro às crianças, ou que elas estavam pedindo dinheiro ao pai. A criança 9 de 6 anos e as crianças 9 e 10 com 11 anos representaram o material concreto da seguinte forma:

Você pode me falar sobre o que está vendo nas gravuras? 03 - *Essa pessoa tirou o dinheiro, apertando o botão e com o cartão. Isso é o dinheiro e a máquina de tirar o dinheiro, fica um monte de dinheiro e tem um caminhão do banco.* 04 - *O menino tá com o dinheiro na mão, comprando carrin.* 05 - *A mãe tá comprando a roupa e o vestido. Você acha que esta é uma maneira de ter dinheiro? -É. -Por quê? -Porque a gente comprando, a gente recebe o toco.* 06 - *O pai tá dando dinheiro (Criança 9 – 6,6 anos - Nível I).*

Você pode me falar sobre o que está vendo, nestas gravuras? 03 - *A gente aperta o negócio, e vai dando fruta, aí as frutas que dá, aí sai o dinheiro por aqui.* 04 - *O menino foi comprar o brinquedo que ele quiser, tipo a cartola, o carrinho, patinete, quebra-cabeça, boneca, patins, carro. Esta é uma maneira de se ter dinheiro? -Não. Por quê? -Porque o menino vai gastar o dinheiro dele. E este homem? -O homem está ganhando dinheiro porque ele está vendendo (...)* (Criança 10 - 7,11 anos - Nível I).

(...) 05 - *A moça tá querendo uma saia e uma blusa, a moça pega o dinheiro e põe no caixa e, ela vai pra casa com o vestido e a blusa.* 06 - *As crianças que não têm dinheiro, pede ao pai dinheiro pra vê se ele tem dinheiro, para a gente poder comprar (Criança 9 - 7,10 anos - Nível I).*

As crianças do nível I relataram que sabiam que as pessoas possuíam dinheiro ao verem elas trabalhando, comprando, doando, tirando dinheiro da

carteira. Sobre essa ideia, os extratos a seguir mostram as representações das crianças 3 e 2:

Como você sabe que uma pessoa tem dinheiro? *-Porque uma pessoa pode ir na venda, ou comprar uma coisa, aí eu vou ficar sabendo que ela tem dinheiro (Criança 3 – 6,7 anos - Nível I).*

Você acha que todas as pessoas têm dinheiro? *-Quase todas. Por quê? -Porque tem umas que são pobres que usam roupas rasgadas, e têm outras que usam roupas bem chiques (Criança 2 - 7,9 anos - Nível I).*

As crianças do nível I sabiam que nem todas as pessoas possuíam dinheiro, pois algumas não trabalhavam, não tinham onde morar e usavam roupas rasgadas. Sabiam, também, que os amigos possuíam dinheiro porque eles falavam que possuíam e, ou, mostravam o dinheiro. Elas gostavam de ter dinheiro, pois podiam comprar as coisas que desejavam; essas coisas eram alimentos para toda a família. Os extratos da criança 3 com 6 anos e da criança 4 com 7 anos elucidam essas ideias:

Como você consegue ter dinheiro? *-Minha mãe, quando eu peço a ela, ela vai ver se tem dinheiro, se ela tiver ela me dá, se não eu falo: ta bom, mãe! (Criança 3 – 6,7 anos - Nível I).*

Você gosta de ter dinheiro? *-Gosto. Por quê? -Porque quando eu faço alguma coisa certa, eles me dão, aí eu posso comprar o que eu peço (Criança 4 – 7,10 anos - Nível I).*

Entretanto, 50% dos sujeitos de 6 anos se encontravam no nível pré-I, pois achavam que todas as pessoas possuíam dinheiro, e, quando achavam que nem todas as pessoas possuíam dinheiro, não conseguiam explicar o porquê; isso caracteriza que estavam em mobilidade para o nível I.

As crianças do nível I disseram que recebiam dinheiro de seus pais e familiares. Entretanto, 30% das crianças com 7 anos relataram que faziam alguma coisa para receber dinheiro, seja uma tarefa doméstica, seja uma tarefa fora de casa.

Você ganha (recebe) dinheiro? *-Sim. Como você consegue ter dinheiro? -Eu peço aos meus pais, aí eles me dão dinheiro pra comprar biscoito, pra comprar lanche pra mim trazer pra aula.*

Você faz alguma coisa para ganhar dinheiro? –*Faço. O que você faz? –É, porque minha mãe, todo dia, me pede pra ir na rua, comprar alguma coisa pra ela, aí ela me dá um dinheiro (Criança 4 – 7,10 anos - Nível I).*

Com relação ao trabalho exercido por essas crianças, como no exemplo da representação da criança 4 com 7 anos, Souza (2008) confirmou que crianças dos 7 aos 12 anos exercem atividades para ajudar suas famílias. As atividades realizadas pelas crianças são feitas no intuito de receber dinheiro pelo serviço e não são vistas como um “treinamento de papel”, ou seja, treinamento para ser doméstica ou secretária de lar.

As crianças do nível II, 80% das crianças de 10 anos e 100% das de 11 anos, achavam que para ter dinheiro as pessoas tinham que trabalhar e podiam fazer outras coisas para conseguir dinheiro, como: vender, roubar, pedir emprestado, jogar jogos de azar, investir em algum negócio e ganhar de presente. Essas ideias são exemplificadas nos extratos da criança 8 com 10 anos e da criança 10 com 11 anos:

O que as pessoas fazem para ter dinheiro? –*Eles, muitos trabalham né? Trabalham, tem alguns que jogavam na loteria e ganham. As pessoas fazem mais alguma coisa para terem dinheiro? –Tem alguns que investem no negócio (Criança 8 – 10,7 anos - Nível II).*

O que as pessoas fazem para ter dinheiro? –*Elas trabalham. As pessoas fazem mais alguma coisa para terem dinheiro? –Quando você vende as coisas, você vai lá, quando você tem uma coisa sua muito cara, uma TV, aí você precisa pagar alguma coisa, aí você vai lá e vende ela pra ganhar dinheiro. As pessoas fazem mais alguma coisa? - Quando você recebe também, tipo o aposentado, ele não pode trabalhar, aí ele recebe dinheiro (Criança 10 – 11,9 anos – Nível II).*

As crianças do nível II identificaram todo o material concreto, e 50% das com 10 anos e 50% das com 11 relataram que o jogo de caça-níquel é um jogo ilegal e que o dinheiro proveniente do jogo de azar não é um dinheiro “limpo”. Como as crianças de 11 anos identificaram os materiais concretos 3, 4, 5 e 6, referentes à obtenção do dinheiro, isso confirma que esses materiais

não se faziam necessários para o apoio ao pensamento dos adolescentes.

Diante disso, a criança 2 com 11 anos, por exemplo, representou:

Você pode me falar sobre o que está vendo, nestas gravuras (03) - *O moço tá jogando para ter dinheiro. Você acha que essa é uma maneira de ter dinheiro?* -Acho. Por quê? -*Porque se ele jogar e acertar aí ele ganha o dinheiro.* (04) -*Esse aqui é um moço, ou é um senhor que tá vendendo brinquedos pra conseguir dinheiro.* (05) -*Essa outra é uma moça comprando roupas. Você acha que é uma maneira de ter dinheiro?* -Acho que a vendedora, ela está vendendo roupas pra ganhar, pra ganhar o dinheirinho dela pra comprar as coisas que ela precisa em casa. (06) -*Aqui é o pai dessas crianças dando a mesada deles* (Criança 2 – 11,4 anos - Nível II).

Os sujeitos do nível II, como as crianças 8 de 10,7 anos e 3 de 11,5 anos, sabem que as pessoas possuem dinheiro quando trabalham, compram, pelas coisas que usam e quando mostram o dinheiro. Essas crianças sabem que nem todas as pessoas possuem dinheiro porque existem aquelas que moram na rua, ficam pedindo e não trabalham, por exemplo a criança 2 de 11,4 anos, que representou:

Como você sabe que uma pessoa tem dinheiro? -*Porque... quando eu vou no banco, tem muitas pessoas lá que eu conheço, pegando dinheiro. Existe mais alguma maneira que mostre que a pessoa tem dinheiro?* -*Quando ela vai comprar alguma coisa que ela paga quando a gente vê o troco, assim!* Tem mais alguma maneira de você saber que a pessoa tem dinheiro? -*Quando a pessoa trabalha e no final do mês ela recebe, aí você sabe que ela tem dinheiro. Quando você vê uma pessoa na rua, o que você vê nela, que te mostre que ela tem dinheiro?* -*É... eu acho que as roupas... o estilo. Outro dia, eu vi na rua um cara todo estiloso, com as coisas... com colar de ouro, brinquim de ouro, tudo assim... bonito assim... com paletó, terno...aí chegou lá na padaria pra comprar um pão, aí o cara não tinha troco, por causa que o cara deu uma nota de R\$ 100,00, ele só tinha uma nota de R\$ 100,00 na carteira* (Criança 8 – 10,7 anos – Nível II).

Como você sabe que uma pessoa tem dinheiro? -*Ah! Quando ela, tipo assim: ela compra, ela investe. Tem mais alguma maneira de você saber que a pessoa tem dinheiro?* -*Não. Quando você vê uma pessoa na rua, o que você vê nela, que te mostre que ela tem dinheiro?* -*Ah! Tipo assim, ela usa, ela tá bem vestida, ela tá num carro bom, num emprego bom também* (Criança 3 – 11,5 anos - Nível II).

Você acha que todas as pessoas têm dinheiro? -*Não. Por quê?* -*Porque tem gente, igual os mendigos.. Os mendigos que vive na*

rua... porque eles não tem dinheiro pra comprar uma casa para viver. (Criança 2 – 11,4 anos - Nível II).

As crianças do nível II sabem que seus amigos possuem dinheiro pelos objetos que possuem, quando dizem e mostram o dinheiro, como exemplificou a criança 1 de 10,4 anos no extrato a seguir. As crianças do nível II disseram gostar de ter dinheiro para comprar as coisas que queriam, como representou a criança 1 de 11,4 anos. Elas ganham dinheiro de seus pais e, ou, familiares, sendo essa a forma de eles terem dinheiro, mas para alguns essa não é a única forma, principalmente para os mais velhos.

Seus amigos possuem dinheiro? –Meus amigos? Alguns! Como você sabe que eles possuem dinheiro? –Por causa... por causa que vão pra aula... chegam com uma nota de R\$ 20,00, aí... eu vejo que eles têm dinheiro. Todo dia vem... traz lanche caro... bombom (Criança 1 – 10,4 anos – Nível II).

Você gosta de ter dinheiro? –Eu gosto. Por quê? –Porque tem horas assim que, a gente não pensa que é a coisa melhor do mundo, mas a gente pode comprar uma coisa assim, quando a gente tá com fome né? Igual eu tava com minha irmã, que vou buscar ela, e ela vê coisa gostosa na rua, aí ela fica me pedindo, aí às vezes fico dó dela, né? (Criança 1 – 11,4 anos - Nível II).

Cinquenta por cento das crianças de 10 anos relataram que realizavam tarefas domésticas e cuidavam dos irmãos como forma de receberem dinheiro de seus pais e, ou, avós; 60% das crianças de 11 anos relataram que faziam tarefas domésticas e trabalhavam como babá para conseguirem dinheiro. Sobre o trabalho exercido, a criança 1 com 10,4 anos e a criança 1 com 11,4 anos exemplificaram:

Como você consegue ter dinheiro? –Quando trabalho em minha casa! O que você faz, na sua casa, para receber dinheiro? –Eu cuido do meu irmão, eu lavo vasilha, arrumo casa. Quem paga seus serviços? –Minha mãe! (Criança 1 – 10,4 anos – Nível II).

Como você consegue ter dinheiro? -Eu cuido de um menino, e quando eu faço um favor pro meu pai, aí sobra dinheiro, meu pai vai me dá (Criança 1 – 11,4 anos – Nível II).

Como expuseram as crianças do nível II sobre o trabalho exercido, Souza (2008) confirmou que crianças dos 7 aos 12 anos de camadas populares, da periferia de Goiânia, GO, realizam atividades domésticas, seja no âmbito familiar ou fora, por desejo e por obrigação de ajudar suas famílias, principalmente as mães, que possuem muitas das vezes uma dupla jornada de trabalho. Dessa maneira, as crianças começam a ser estimuladas a trabalhar, para que conquistem a “independência financeira”.

Sessenta por cento dos adolescentes do nível III achavam que para terem dinheiro as pessoas devem trabalhar, ou podem roubar, pedir emprestado, jogar, investir em algum negócio, ganhar de presente e receber de pensões e aposentadorias. Eles citaram o roubo, mas foram enfáticos quanto ao fato de que essa é uma maneira errada de obter dinheiro; e os que citaram o jogo relacionaram que o dinheiro proveniente da jogatina não é “limpo”, pois é de jogo de azar. O adolescente 10 de 13,7 anos representou a obtenção do dinheiro pelo seguinte exemplo:

O que as pessoas fazem para ter dinheiro? -Trabalham e vendem as coisas, algumas roubam, vendem drogas e fazem um monte de coisas errada (Adolescente 10 - 13,7 anos - Nível III).

Os sujeitos do nível III citaram que sabiam que as pessoas possuem dinheiro quando vão ao banco, pelas coisas que possuem ou que estão usando, quando são aposentadas, quando fazem compras, quando as veem trabalhando, doando, tirando dinheiro da carteira, como exemplificou o adolescente 4. Eles foram convictos, como no exemplo do adolescente 8, de que nem todas as pessoas possuem dinheiro porque algumas são mendigas, outras estão desempregadas. Os sujeitos deste nível acrescentaram aos seus relatos que seus amigos possuíam dinheiro pelos objetos que tinham como citou o adolescente 1.

Como você sabe que uma pessoa tem dinheiro? –Como a gente sabe que as pessoas têm dinheiro? Porque a gente vê as pessoas comprando as coisas, pagando as contas. Quando você vê uma pessoa na rua, o que você vê nela que te mostra que esta pessoa tem dinheiro? –É o jeito de vestir, o jeito de vê a pessoas entrando

no mercado e saindo cheia de sacolas (Adolescente 4 – 13,3 anos - Nível III).

Você acha que todas as pessoas têm dinheiro? –Não. Por quê? – Porque tem algumas que sabe? Que moram na rua e não tem dinheiro. Com o dinheiro que eles recebem na rua, dá pra eles comprar um pão ou alguma coisa pra comer (Adolescente 8 – 13,10 anos - Nível III).

Seus amigos possuem dinheiro? -Alguns sim, alguns não! Como você sabe que eles possuem dinheiro? -Pelas coisas que eles têm (Adolescente 1 – 13,7 anos - Nível III).

Os adolescentes ganham dinheiro de seus pais e, ou, familiares, e essa é a forma com que 50% deles obtêm dinheiro. Mas para os outros 50%, como o adolescente 1, essa não é a única maneira, pois trabalhavam para ganhar dinheiro, sendo 30% deles babás e os outros 20% cuidavam da casa e dos irmãos. Todos os adolescentes gostavam de ter dinheiro para comprar as coisas que desejavam e precisavam, como vestimentas e produtos tecnológicos.

Como você consegue ter dinheiro? –Trabalhando! Tem alguma outra forma? –Meu pai minha mãe dando, de aniversário, dando assim, de vez em quando. Você gosta de ter dinheiro? -Tem horas que eu gosto, porque... Oh! Tem horas que vou me sentir triste não vou poder comprar minha alegria com dinheiro. Agora, assim... quando eu quero uma roupa, eu tendo o dinheiro, compro (Adolescente 1 – 13,7 anos - Nível III).

As representações dos sujeitos do nível III, como a do adolescente 1, vieram ao encontro dos resultados da pesquisa de Denegri (1999), quando relatou que os sujeitos de 12 a 15 anos entendem que tanto no mundo social quanto no mundo econômico existem restrições e resistências; e que não basta somente o desejo pessoal para atingir o objetivo, mas que as relações impessoais interferem nas decisões econômicas (DENEGRÍ, 1999).

A partir da análise dos dados dos tipos de recursos monetários, da origem do dinheiro e das formas de obtenção do dinheiro, obteve-se a média dos dados referentes a toda categoria de recursos monetários, que são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Média dos níveis de conhecimento sobre a categoria recursos monetários, Viçosa, MG, 2009

Faixa Etária (Média)	Categoria Recursos Monetários			
	Níveis (%)			
	PNI	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	43	57	-	-
7 anos	27	73	-	-
10 anos	-	40	60	-
11 anos	-	17	83	-
13 anos	-	7	46	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à construção do conhecimento social sobre os recursos monetários, os sujeitos apresentaram evolução cognitiva, como pode ser observado na Tabela 5, na qual se constata a mudança de compreensão à medida que os sujeitos vão-se desenvolvendo. A evolução cognitiva está de acordo com Delval e Denegri (2002a), que afirmaram que as representações dos sujeitos seguem uma progressão clara, pois, à medida que as crianças se desenvolvem, maior é número de explicações e melhor a elaboração de suas respostas.

Para as crianças que se encontravam no nível I, sendo 100% das com 4 anos, 43% das com 6 anos e 27% das crianças com 7 anos, pois elas conceituaram o dinheiro como as notas e as moedas. Para elas, a origem do dinheiro é qualquer loja comercial. Para 57% das crianças com 6 anos, 73% das de 7 anos, 40% com 10 anos, 17% com 11 anos e 7% de adolescentes com 13 anos que estão no nível II, o dinheiro é conceituado como algo que se compra as coisas, e para isso precisam de moedas e cédulas. O dinheiro é proveniente do banco, e as pessoas devem trabalhar para obtê-lo.

Os sujeitos que estão no nível II, sendo 60% com 10 anos, 83% com 11 anos e 46% dos adolescentes de 13 anos, consideraram o dinheiro como meio de pagamento por serviços e produtos que procuram consumir. Consideravam

as moedas, cédulas e cartões como tipos de recursos monetários que podem ser usados para pagar suas compras e contas. O dinheiro é originado da fábrica de dinheiro, e as pessoas podem trabalhar, roubar, jogar para obterem dinheiro.

Para 47% dos adolescentes que se encontravam no nível III, o dinheiro é um meio de troca pelos produtos e serviços que desejam consumir, e, para isso, podem-se usar as moedas, cédulas, cartão de crédito/débito e cheque, como tipos de recursos monetários. O dinheiro é fabricado na fábrica de dinheiro, e sua fabricação está ligada ao Governo Federal. As pessoas podem fazer várias atividades para obterem dinheiro, como: trabalhar, roubar, jogar, receber pensão/aposentadoria.

Os sujeitos de faixas etárias diferentes que se encontravam no mesmo nível de compreensão sobre os recursos monetários estavam em transição de um nível a outro, devido ao fato de que a construção do conhecimento social dos recursos monetários depende do que as crianças abstraem ao interagir e do que é transmitido pelas outras pessoas. Diante disso, Piaget e Inhelder (1966/2006) afirmaram que, embora as transmissões sociais e educativas sejam essenciais para a construção do conhecimento social e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do indivíduo, sem a presença da assimilação ativa é ineficaz qualquer transmissão. Além da transmissão, as interações sociais são relevantes, pois consistem nas trocas, discussões, colaborações de informações e ideias que os sujeitos trocam entre seus grupos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise e descrição dos dados, pôde ser observado que as crianças e adolescentes representaram os tipos, a origem e as formas de obtenção dos recursos financeiros, conforme a construção desse conhecimento que cada um já realizou a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas e do que foi transmitido socialmente. O conhecimento social é construído a partir da

interação e transmissão social, mas, além disso, o sujeito precisa de maturidade biológica, bem como realizar experiências e que o organismo se equilibre constantemente. Ou seja, a transmissão social não é determinante na construção do conhecimento, pois sem a assimilação ativa do sistema cognitivo a transmissão se faz ineficaz.

As representações dos sujeitos apresentam as mudanças ocorridas com o desenvolvimento dos sujeitos, pois as crianças de 4 anos ainda não possuem sistemas interpretativos, e 70% dessas crianças apresentaram suas ideias sobre os recursos monetários como fabuladas e não importistas. Os sujeitos com 6 e 7 anos explicam os recursos monetários conforme os aspectos visíveis que percebem e não consideram os aspectos ocultos.

Enquanto os sujeitos de 10, 11 e 13 anos já possuem conhecimento mais complexo, descentrados dos aspectos visíveis que os recursos monetários possuem. Os sujeitos de 10 e 11 anos percebem os aspectos ocultos, ou seja, aqueles que não estão visíveis nos objetos, mas eles ainda necessitam do objeto concreto para formular seu pensamento, que já é lógico. Os adolescentes conseguem explicar suas ideias, examinando as várias possibilidades que a situação lhe permite, coordenando seus pontos de vista e integrando-os num todo coerente.

As representações das crianças do nível pré-I são baseadas na sua realidade cotidiana e nos aspectos visíveis que estão presentes nos objetos manipulados, como moedas e cédulas. As crianças do nível I explicam suas representações conforme as características visíveis que percebem, entendem o dinheiro como elemento simbólico usado como intercâmbio. Elas já sabem que para ter dinheiro é preciso trabalhar.

As crianças do nível II começam a inferir e a entender as transformações que ocorrem na sua realidade. Eles começam a formular conceitos sobre os recursos monetários e consideram vários aspectos de uma única vez, começando a entender que as partes fazem um conjunto. Compreendem que existem outras formas de obter o dinheiro, e o dinheiro não compra os aspectos afetivos. Os adolescentes do nível III começam a pensar

sobre o possível, por isso suas representações são integradas num todo. Entendem que há regras que limitam a fabricação do dinheiro e que elas dependem de decisões do Banco Central e do Presidente da República.

Pelas comparações entre os sujeitos dos níveis pré-I, I, II e III, observa-se a evolução do conhecimento social sobre a realidade econômica, o que elucidou a ratificação da hipótese desse estudo. Confirmou-se a hipótese de que crianças desde os 4 anos fazem representações sobre os recursos monetários. As representações vão-se modificando em uma progressão contínua, partindo das ideias pré-formadas até as mais abstratas, pois, à medida que os sujeitos vão ficando mais velhos, são capazes de explicar suas ideias com mais argumentos, interligando-as num todo coerente. Assim, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos serão diferentes e norteadas pela estrutura de pensamento.

Como os sujeitos, segundo Piaget, constroem seus conhecimentos a partir da sua interação com o meio em que estão inseridos, a realidade social dos sujeitos pesquisados influenciou na construção do conhecimento sobre os recursos monetários, pois estes pertencem a uma classe menos favorecida socialmente.

A manipulação do dinheiro em espécie deixa-os mais convictos de suas situações financeiras e como deve usá-los, pois a maioria dos sujeitos disse que queria ter dinheiro para comprar os itens necessários para a sobrevivência. Reconhecem que, quando se usam o cartão de crédito e o cheque, é preciso ter conta no banco para poder ter acesso a esses tipos de recursos monetários.

Os aspectos econômicos sociais e morais, segundo Denegri (1999), devem estar presentes na escola. A transversalidade requer uma base sólida na ação educativa, e os recursos econômicos devem fazer parte do currículo por ser multidisciplinar. Entretanto, para inserir esse tema transversal na escola é preciso conhecer as representações das crianças sobre o mundo econômico e quais conteúdos e conceitos as crianças nas diferentes idades são capazes de compreender.

Este estudo se faz relevante para o Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, pois entender o que as crianças e os adolescentes conhecem sobre os recursos monetários permite compreender que tipos de recursos monetários as famílias usam, bem como entender o que está sendo transmitido socialmente sobre os recursos monetários, seja na esfera familiar ou por outros meios como a escola e os meios de comunicação. Outros estudos com sujeitos de outros grupos sociais, com nível socioeconômico diferente, são importantes para conhecer se há diferenças e, ou, semelhanças nas representações das crianças sobre os recursos monetários, bem como verificar a eficácia da entrevista clínica.

6. REFERÊNCIAS

BARRETO, M. L. M. **Fundamentos da teoria piagetiana**. ECD 330 – Fundamentos da teoria piagetiana. Viçosa, MG: UFV, 2008 (Notas de Aula).

BARROS, C. S. G. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL – Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL – Banco Central. **Banco central: fique por dentro**. 3. ed. Brasília: BCB, 2004.

BRASIL – Banco Central. **O que é o dinheiro?** Brasília, 2002 (Cadernos BC – Série Educativa).

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUITONI, A. Reparar os danos morais pelos meios morais. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, n. 16, 2003.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. R. B. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, C. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los tipos de comprensión. **Investigación en la escuela**, n. 48, p. 39-54, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, C. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. **Investigación en la escuela**, n. 48, p. 55-70, 2002.

DENEGRI, M. **Introducción a la psicología económica**. Bogotá: Psicon Editores, 2002.

DENEGRI, M. La Comprension de la economia en la infancia y adolescencia. In: DENEGRI, M. D. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. Temuco/Chile: Kolping Impresores Ltda., 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HOUDÉ, O.; MELJAC, C. **O espírito piagetiano**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LEITE, L. B. **Recursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOREIRA, A. S. Dinheiro no Brasil: um estudo comparativo do significado do dinheiro entre as regiões geográficas brasileiras. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 379-87, 2002.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. 144 p.

SANTOS, M. O Dinheiro e o território. **GEOgraphia**, n. 1, p. 7-13, 1999.

SOUZA, S. M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão – inclusão social. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, M. R. **Matemática em mil e uma histórias: quem inventou o dinheiro?: sistema monetário e história do dinheiro**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

TOLOTTI, M. **As armadilhas do consumo: acabe com o endividamento**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

5.3. ARTIGO ORIGINAL 3

AS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES SOBRE O CONSUMO NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA

RESUMO

ROCHA, Mônica, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2009.
As representações de crianças e de adolescentes sobre o consumo numa perspectiva piagetiana. Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto.
Coorientadoras: Neuza Maria da Silva e Marianela del Carmen Denegri Coria.

Uma grande diversidade de atividades acerca do consumo é representada pelas crianças e adolescentes, ao experimentar, observar e imitar seus pais e seus amigos e, ou, por influência dos meios de comunicação. Assim, eles constroem seus conhecimentos pelas informações que recebem e pela observação das condutas de outros consumidores. Considerando que os sujeitos vão construindo seus conhecimentos ao longo de seu desenvolvimento, este estudo problematizou: como as crianças e os adolescentes de 4 a 13 anos constroem o conhecimento a respeito do consumo? Levantou-se a seguinte hipótese: crianças, desde os 4 anos, fazem representações sobre consumo. Essas representações vão-se modificando em uma progressão contínua, partindo das ideias menos complexas até as mais abstratas. Pois, à medida que os sujeitos se desenvolvem, eles são capazes de explicar suas ideias com mais argumentos, interligando-as num todo coerente. Assim, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos serão diferentes e norteadas pela estrutura de pensamento. No entanto, nem todas as crianças da mesma faixa etária estão no mesmo nível de construção desse conhecimento social. Os objetivos deste estudo foram analisar e descrever as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos a respeito do consumo. O estudo foi ancorado na pesquisa qualitativa e baseado no método

clínico piagetiano. A amostra foi composta de 60 sujeitos de escola pública, sendo 10 sujeitos nas faixas etárias médias de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos. Para coletar os dados, utilizou-se como instrumento a entrevista clínica piagetiana, que constou de perguntas básicas e complementares e do material concreto. A análise dos dados partiu do estabelecimento de categorias descritas por Delval e Denegri (2002), classificadas em níveis (pré-I, I, II e III). Com relação à categoria consumo, as crianças do nível pré-I realizam compras com seus pais. Para 70% das crianças com 4 anos, seus pais não compram tudo o que desejam. As crianças do nível I realizam compras com seus pais, e eles não compram tudo o que querem porque não possuem dinheiro suficiente. Os sujeitos do nível II fazem compras sozinhas ou com seus pais e não compram tudo o que desejam porque seus pais priorizam comprar produtos alimentícios. Os adolescentes que estão no nível III realizam compras sozinhos ou com seus pais e amigos, mas não compram tudo o que querem, pois possuem pouco dinheiro e não podem se endividar. Percebe-se que os sujeitos constroem o conhecimento social sobre o consumo a partir de suas experiências e conforme a possibilidade que suas estruturas cognitivas permitem. As representações dos sujeitos mostram que houve evolução progressiva e contínua de seus conhecimentos sociais sobre o consumo, passando de um conhecimento mais elementar para um mais complexo; essa evolução nas representações confirma a hipótese do estudo. Aos 10 e 11 anos, os sujeitos compreendem a escassez do dinheiro e que, se comprarem sem dinheiro, as pessoas podem ficar endividadas.

Palavras-chave: Consumo, conhecimento social. Método clínico. Crianças – adolescentes – desenvolvimento.

REPRESENTATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS ON CONSUMPTION FROM A PIAGETIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

ROCHA, Mônica, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2009.
Representations of children and adolescents on consumption from a Piagetian perspective. Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-Advisers: Neuza Maria da Silva and Marianela del Carmen Denegri Coria.

A wide variety of consumption activities are represented by children and adolescents observing and imitating their parents and friends, or through the influence of the media. As such they form their knowledge from the information they receive and by observing the behavior of other consumers. Taking into consideration that the subjects are building their knowledge throughout their development, this study looks at: how children and adolescents aged 4 to 13 learn about consumption? The following hypothesis is proposed: children from 4 years of age make representations about consumption. These representations will be changing in a continuous progression, building on less complex ideas to the most abstract. Thus, as the subjects develop, they are able to explain their ideas with more arguments, connecting them into a coherent whole. Thus, at each level of development the ideas of the subjects are different and will be guided by the thought structure. However, not all children of the same age group are on the same level of the construction of social knowledge. The objectives of this study were to analyze and describe the representations of children and adolescents aged 4 to 13 on consumption. The study was anchored in qualitative research based on Piaget's clinical method. The sample consisted of 60 subjects from public schools, with 10 subjects with average ages of 4, 6, 7, 10, 11 and 13. To collect the data, a Piagetian clinical interview was used, which consisted of basic and additional questions and concrete material. Analysis of the data came from the

establishment of categories described by Delval and Denegri (2002), classified in levels (pre-I, I, II and III). Regarding the consumption category, the children at pre-I made purchases with their parents. For 70% of 4 year old children, their parents did not buy everything they wanted. Children in level I made purchases with their parents, and they did not buy anything they wanted because they did not have enough money. The subjects in level II shopped alone or with their parents and did not buy everything they wanted because their parents gave priority to groceries. Adolescents who are in level III made purchases alone or with their parents and friends, but did not buy everything they wanted, because they had little money and could not go into debt. It was observed that individuals construct knowledge about social consumption from their experiences and according to the possibilities that their cognitive structures allow. The representations of the subjects showed that there was a progressive and continuous development of their knowledge about social consumption from more basic to more complex, this evolution in the representation confirms the hypothesis of the study. At 10 and 11 years of age, the subjects understand the scarcity of money and that if they buy with no money, they can accumulate debt.

Keywords: Consumption, social knowledge, Clinical method, Children - adolescents - development.

1. INTRODUÇÃO

Com o avanço da globalização e a necessidade de todos se adequarem aos novos sistemas econômicos, os cidadãos devem-se preparar para o consumo consciente, principalmente compreendendo que os recursos são escassos, e por isso devem atuar com condutas voltadas ao desenvolvimento econômico sustentável (DENEGRÍ et al., 2006).

A revolução do consumo, segundo Braudel (1973 *apud* McCRACKEM, 2003), ocorreu junto com a revolução industrial, porque o consumo representa na sociedade não só uma mudança nas preferências e nos hábitos das compras, mas também no tempo, no espaço, nos indivíduos, na família, no estado, na cultura e, portanto, na alteração da própria sociedade moderna. O consumo moderno é resultado das mudanças ocorridas social, econômica e culturalmente.

A socialização do consumo, segundo Denegri e Martinez (2004), começa com as crianças pré-escolares e avança rapidamente até chegar aos adolescentes. As crianças pré-escolares, mesmo não compreendendo a complexidade do mundo econômico, mas experimentando, observando e imitando os adultos já representam uma grande quantidade de estereótipos acerca do consumo. As crianças e os adolescentes adquirem a maioria das informações e condutas como consumidores de modo informal, quer dizer, elas constroem seus conhecimentos a respeito do consumo pela imitação dos seus pais e seus amigos e, ou, por influência dos meios de comunicação.

Os sujeitos constroem seus conhecimentos sobre o consumo a partir de suas experiências e de suas ideias, e essas interações permitem que eles consigam explicar o mundo (DENEGRÍ, 1999). Segundo Piaget, as representações construídas pelas crianças sobre o mundo dependem de uma construção mental, que é interna, bem como de suas experimentações, que são externas (ALESSANDRINI, 1997).

As representações das crianças sobre o mundo social são qualitativamente diferentes das dos adultos, indicando que a construção do conhecimento social

não deve ser atribuído somente à transmissão de informações, mas, também, pelo esforço mental da criança em selecionar e organizar coerentemente as suas experiências com as informações sociais adquiridas e com as possibilidades do aparato cognitivo (DENEGRÍ et al., 2006).

Escutar as crianças, expor suas representações sobre o mundo social mostra que suas ideias não são mera reprodução da cultura dominante e hegemônica, mas uma forma de observar como elas *sentem, pensam, produzem significações acerca de sua própria vida e o mundo e das possibilidades de construção da sua existência na estrutura social* (ROCHA, 2008, p. 46).

A criança é um ser que sente e pensa o mundo de forma muito própria. Nas interações que estabelecem desde muito pequenas com as pessoas próximas e com o meio que a circunda, a criança revela seu esforço para compreender o mundo em que vive. No processo de construir o seu conhecimento, a criança utiliza diferentes linguagens¹⁰ e é capaz de expressar suas ideias e levantar hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar (BRASIL, 1998).

Diante disso, este estudo problematizou: como as crianças e os adolescentes de 4 a 13 anos constroem o conhecimento a respeito do consumo? A hipótese da pesquisa foi: crianças desde os 4 anos fazem representações sobre consumo. Essas representações vão-se modificando em uma progressão contínua, partindo das ideias menos complexas até as mais abstratas, pois, à medida que os sujeitos se desenvolvem, são capazes de explicar suas ideias com mais argumentos interligando-as num todo coerente. Assim, em cada nível de desenvolvimento as ideias dos sujeitos serão diferentes e norteadas pela estrutura de pensamento. Entretanto, nem todas as crianças da mesma faixa etária ou do mesmo estágio de desenvolvimento

¹⁰ As linguagens que as crianças utilizam ao se expressarem dizem respeito não só à linguagem oral, mas à linguagem escrita, à linguagem expressa pelo corpo como os gestos e o movimento, à linguagem musical, à linguagem das artes visuais, à linguagem da natureza e da sociedade e à linguagem matemática.

cognitivo estão no mesmo nível de construção do conhecimento social sobre consumo.

Para compreender como os sujeitos constroem o conhecimento social sobre consumo, este estudo objetivou: analisar e descrever a representação das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos a respeito do consumo. Especificamente, pretendeu-se:

- Identificar o conhecimento construído por crianças e adolescentes sobre consumo.
- Comparar as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos sobre consumo.
- Analisar a evolução nas representações do conhecimento das crianças e dos adolescentes sobre consumo.

Como a construção do conhecimento social sobre o consumo depende das experiências e das observações dos sujeitos quando estes desejam, compram e usufruem os produtos e serviços, esta pesquisa qualitativa está ancorada na teoria construtivista de Jean Piaget.

Este estudo é relevante às ciências sociais e aplicadas porque compreender o que as crianças e adolescentes têm a dizer sobre o consumo permite uma reflexão sobre como as famílias e a sociedade estão lidando com o consumo e que conhecimentos estão sendo transmitidos. Além disso, este estudo é importante para quem procura estudar a família, pois as crianças e os adolescentes são membros que opinam sobre tudo o que ocorre à sua volta e, por isso, nós, pesquisadores, os elegemos como fonte privilegiada de dados, pois, ao compreendermos as representações das crianças e dos adolescentes sobre a realidade, estaremos compreendendo as relações sociais que se dão no mundo da família e no mundo da sociedade.

Também, este estudo tem a importância socioeconômica para o consumidor devido aos papéis que desempenha ao escolher produtos e serviços; o estudo apresentará os impactos que o consumo tem no bem-estar do indivíduo e de sua família. É importante para as crianças, adolescentes e

suas famílias, enquanto consumidores de hoje e do futuro. Para o país é relevante, pois, pela análise dos dados, poderão surgir políticas públicas visando à educação para o consumo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está composto de dois itens que fundamentarão as representações das crianças e adolescentes deste estudo. O primeiro item refere-se aos pressupostos sobre consumo, e o segundo item é sobre a construção do conhecimento com base na teoria piagetiana.

2.1. Pressupostos sobre Consumo

No mundo atual, a formação da criança desde a mais tenra idade acontece em estreita relação com a cultura do consumo. As crianças, desde que nascem, já estão envolvidas numa materialidade constituída de objetos agregados de valores. As crianças, ao interagirem com os adultos e com outras crianças, já são capazes de trocar os códigos da cultura do consumo. E, por meio do contato com mercadorias e serviços, quer seja pela manipulação ou por observação do que percebem seus familiares e os grupos de referência, fazendo, ou por meio da publicidade, seja em televisão, *outdoors*, as crianças aprendem as regras de convívio social (SOUZA, 2009). Cognitivamente, segundo Denegri (2002), a primeira característica relacionada ao consumo é a capacidade dos sujeitos em sentir e perceber as coisas. O consumidor recebe e abstrai qualquer informação pelos sentidos.

De acordo com Karsaklian (2000), as pessoas não nascem consumidoras, mas aprendem a sê-lo em um contexto cultural e social. As crianças, aos poucos, vão tomando consciência de que possuir um produto ou serviço constitui o aparecimento de um desejo, mas que teve como base uma necessidade.

Atualmente, nessa realidade social a criança é instituída como consumidor ativo, com *status* de cliente que opina, exige e consome e, para isso, nem sempre procura ouvir a opinião de um adulto. Assim, torna-se alvo das estratégias de consumo, principalmente da propaganda (SOUZA JUNIOR et al., 2009).

Os meios de comunicação são fontes de informações e de influências para as pessoas que os acompanham e, muitas vezes, modelam as famílias e outras instituições. A influência, principalmente por meio da televisão, ocorre durante toda a vida, pois ensina as pessoas a necessitar e desejar produtos e serviços de que nem sempre precisam (RODRIGO, 1994 citado por DENEGRÍ, 2002).

A publicidade, vinculada pela mídia, é um dos principais agentes que garantem a transmissão da cultura de consumo. A publicidade ultrapassou o propósito de informar sobre os produtos e serviços e passou à persuasão, pois manipula a imagem e a mercadoria e passa a carregar valores subjetivos e individuais, que não essenciais (BAUDRILLARD, 1981). De acordo com o Sampaio (2009), as crianças são bombardeadas pelos meios de comunicação, principalmente pela televisão, ao assistirem seus programas preferidos, pois nos intervalos comerciais são expostas ofertas de produtos que levam os pequenos consumidores a influenciar as compras da família.

Para os consumidores, os produtos e serviços representam uma fonte de satisfação. Entretanto, essa satisfação vai depender da cultura, dos valores, das normas e dos hábitos que o indivíduo leva em consideração quando pretende comprar seus bens e serviços (KARSAKLIAN, 2000).

Segundo Kloter e Keller (2006), o comportamento das pessoas, quando vão realizar uma compra, também é influenciado pelos fatores psicológicos, culturais, sociais e pessoais. A criança nasce em um ambiente social, com cultura e costumes definidos; assim, ela vai construindo e adquirindo valores, preferências e sendo influenciada pelos comportamentos de sua família e de outras instituições em que ela está inserida.

Os fatores psicológicos compreendem a percepção, a motivação, a personalidade, a aprendizagem e as atitudes. Os fatores culturais – a cultura e a subcultura na qual o consumidor está inserido – também exercem significativa influência sobre suas escolhas. Os fatores sociais se referem aos grupos aos quais o consumidor pertence, entre os quais se destaca a família, assim como os grupos de referência e a classe social. As decisões do consumidor são também afetadas por fatores pessoais como idade, posição no ciclo de vida, sua profissão e ocupação e condições financeiras (KLOTTER; KELLER, 2006).

Riesman (citado por GADE, 1980) comentou sobre a importância de se examinar o desenvolvimento dos padrões de consumo a partir de um estudo com crianças, porque é na infância e na adolescência que se estabelecem as expectativas e desejos por bens e serviços a serem consumidos no presente e no futuro quando forem adultos.

2.2. A Construção do Conhecimento na Teoria Piagetiana

A epistemologia genética, teoria criada por Piaget, consiste no estudo da construção do conhecimento desde a sua gênese, ou seja, como o conhecimento evolui do mais elementar até o mais elaborado. Essa construção se dá pela interação do sujeito com o meio em que vive. O meio é um fator fundamental na construção do conhecimento, pois este pode influenciar no desenvolvimento mental dos indivíduos porque existem diferenças econômicas e sociais que podem afetar a disponibilidade de informações com as quais os sujeitos interagem (ALESSANDRINI, 1997).

Os componentes biológicos e os componentes do meio externo têm a mesma relevância na construção do conhecimento. Para a construção, o sujeito deve agir sobre os objetos, e essa ação deve ser no nível físico e no mental para serem integrados aos esquemas de ação. O objeto do conhecimento é definido por Piaget como qualquer objeto físico, ou uma pessoa, a cultura, um sentimento, a natureza, um tipo de língua, ou seja, tudo o que pode ser

conhecido. Define-se o sujeito como epistêmico, que é qualquer sujeito de qualquer lugar, de qualquer nível socioeconômico, de qualquer cor (BARROSO, 2000).

Os objetos são integrados ao sistema cognitivo por meio da adaptação e da organização que são as invariantes funcionais da estrutura mental que estão em constante funcionamento por estarem presentes em todas as ações humanas. A adaptação é essencial para o funcionamento intelectual e biológico, porque os organismos vivos devem se adaptar ao meio em que vivem. A adaptação se divide em assimilação e acomodação. A assimilação é a incorporação das informações aos esquemas existentes no sistema cognitivo. A acomodação é a transformação de um esquema no organismo. Essa transformação acarreta mudança do próprio organismo (ALESSANDRINI, 1997).

A organização é o autorregulador do sistema cognitivo porque os esquemas são organizados num todo coerente. A construção de novas estruturas mentais ocorre a partir da adaptação e da organização. Essas invariantes funcionais são indissociáveis e possibilitam aos sujeitos maior capacidade de compreender e representar o mundo (BARROSO, 2000).

O desenvolvimento mental, segundo Piaget, ocorre baseado no processo interno de organizar o sistema cognitivo e no processo externo de adaptação ao meio, onde o sujeito interage com tudo que está à sua volta para construir seu conhecimento. As estruturas mentais vão sendo construídas ao longo do desenvolvimento por meio dos processos de assimilação e acomodação ao modificar os esquemas a partir das informações recebidas pela experimentação dos sujeitos. *A assimilação tende a fazer a realidade adaptar-se às necessidades (desequilíbrios) do organismo e a acomodação leva o organismo a adaptar-se, para sobreviver, à realidade* (CAMPOS, 1987, p. 47).

As estruturas cognitivas possuem um sistema aberto enquanto o sujeito está interagindo com o meio, ou seja, enquanto os esquemas estão adaptando as informações, e um sistema fechado para organizar os esquemas que foram adaptados e assimilados nas estruturas (ALESSANDRINI, 1997).

O desenvolvimento mental é resultado do processo de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Para que o desenvolvimento se mantenha em constante construção, Piaget definiu quatro fatores de desenvolvimento mental que são: maturação e hereditariedade – consiste no crescimento mental do organismo, principalmente dos sistemas nervoso e endócrino. A hereditariedade, através do mapa genético, é que nos define como humanos. Esse fator é essencial, por possibilitar a condição fundamental para o surgimento de determinadas condutas (BARROSO, 2000; ALESSANDRINI, 1997).

Exercício e experiência – representado pelas ações e pelas coordenações dessas ações. A experiência divide-se em experiência física e experiência lógico-matemática. A experiência física diz respeito à ação dos sujeitos sobre os objetos, pelo qual abstrai deles suas características físicas. A experiência lógico-matemática versa na coordenação das ações, que é feita mentalmente a partir da abstração reflexiva. A experiência física é fundamental para a construção do conhecimento físico, e a experiência lógico-matemática é essencial para o conhecimento lógico-matemático (ALESSANDRINI, 1997).

Interação e transmissões sociais – é o estabelecimento de relações sociais. As trocas sociais são comuns em todas as sociedades, mas a transmissão de informações é diferente nas diversas sociedades, o que pode ser responsável por adiantamentos ou atrasos no desenvolvimento cognitivo. Esse fator explicará a construção do conhecimento social. Ele não explica a construção das estruturas cognitivas, mas é fundamental na construção delas (BARROSO, 2000).

Equilíbrio – é responsável pela estabilidade do sistema cognitivo nas construções parciais e nos fechamentos que ocorrem de uma passagem de um estágio para o outro. A noção do equilíbrio consiste numa adaptação do organismo com o esforço que o sujeito faz para superar os desequilíbrios das informações exteriores incorporadas à estrutura cognitiva. Além disso, a afetividade motiva a superação dos conflitos e dos desequilíbrios. Esse fator é

fundamental para o desenvolvimento intelectual e possui a atribuição de coordenar os outros fatores (BARROSO, 2000).

A afetividade tem papel fundamental na evolução mental da criança, por ser a mola propulsora do desenvolvimento mental, pois o indivíduo tem a necessidade de crescer, amar e ser valorizado. O desenvolvimento mental e o desenvolvimento afetivo são os dois polos da ação humana (BARROSO, 2000). A afetividade deve ser considerada, pois Piaget considera o desenvolvimento intelectual como tendo dois componentes: um cognitivo e um afetivo. O aspecto afetivo influencia no desenvolvimento intelectual, pois pode influenciar quais são estruturas que serão modificadas. No entanto, a afetividade não pode modificar as estruturas cognitivas (BARRETO, 2008).

De acordo com a teoria construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas é construído a partir da assimilação do real às estruturas cognitivas. Essa construção é proveniente das ações externas e internas que são reguladas pela equilíbrio. A construção do conhecimento é individual, pois cada criança vai-se desenvolvendo a partir de suas experiências (CANTELLI, 2000). Diante disso, Piaget considerou três tipos de conhecimentos que possuem características diferentes, mas estão inter-relacionados. Esses conhecimentos são descritos da seguinte forma:

Conhecimento físico: esse conhecimento é construído quando o sujeito age sobre os objetos e descobre suas propriedades físicas (cor, tamanho, forma, peso, gosto). A construção depende da abstração empírica, que é a dissociação de uma característica de outra.

Conhecimento lógico-matemático: é construído a partir da coordenação das ações do sujeito pela abstração reflexiva. O sujeito precisa refletir sobre suas ações. Esse conhecimento, uma vez construído, jamais será esquecido.

Conhecimento social: sua construção se dá pela interação do sujeito com as pessoas. A interação e a transmissão social permitem as trocas de ideias sobre a realidade. Esse conhecimento é arbitrário, assimilado a partir das representações que as crianças têm do mundo, e fundamenta-se no consenso social. As trocas sociais que são estabelecidas pelas crianças vão

definir e determinar as construções de conhecimento em cada faixa etária, o que corresponde às aquisições mentais e à organização delas; assim, podem-se verificar as estruturas cognitivas integradas num conjunto (PIAGET, 1964).

O desenvolvimento cognitivo vai-se transformando e se equilibrando para a sua evolução. Os sujeitos vão desequilibrando e se equilibrando cognitivamente, e cada vez que isso ocorre há mudança no desenvolvimento cognitivo, o que acarreta evolução das estruturas de desenvolvimento (ALESSANDRINI, 1997).

Piaget definiu o desenvolvimento intelectual como um processo contínuo, num movimento espiral. Esse processo é evolutivo e a progressão do desenvolvimento, percebida nas estruturas da inteligência ou de estágios de desenvolvimento. A classificação por estágios é um meio para compreender o processo de desenvolvimento do ser humano. Cada estrutura traduz uma forma particular de equilíbrio nos intercâmbios do ser humano com o meio (BARRETO, 2005). Os estágios de desenvolvimento podem ser descritos da seguinte forma:

Sensoriomotor (do nascimento até os 2 anos): nesse período, a criança se desenvolve de um nível neonatal, reflexo, de completa indiferenciação entre o eu e o mundo para uma organização inteiramente prática que envolve os movimentos perceptivos e motores simples às coisas. As experiências dos bebês são ações reflexas que passam a ser voluntárias no decorrer do desenvolvimento. Os bebês coordenam as percepções sensórias e as ações motoras. No final deste estágio, as crianças construíram a permanência do objeto e começaram a representar as imagens e as palavras como objetos familiares (BARRETO, 2008).

Pré-operatório (2 aos 7 anos): a passagem para este estágio é caracterizado pela capacidade de representação simbólica da criança, ou seja, representar algo que não está presente naquele momento, mas que foi presenciado pela criança anteriormente. O desenvolvimento da linguagem faz com que os sujeitos possam representar verbalmente o que desejam e antecipar ações futuras. O raciocínio das crianças é intuitivo e baseado na percepção das

coisas. As ações são interiorizadas e centradas nos aspectos visíveis, o que impede as crianças de entender as transformações e a reversibilidade. Nesse período, as crianças são egocêntricas, ou seja, elas não compreendem o ponto de vista do outro, mas apenas o seu (ALESSANDRINI, 1997).

Operatório concreto (7 aos 12 anos): a criança é capaz de raciocinar logicamente, mas ainda depende da manipulação de objetos concretos. As ações passam a ser reversíveis, as quais permitem que os sujeitos possam classificar, seriar e conservar os objetos. A criança torna-se capaz de cooperar, pois o egocentrismo diminui, o que permite dissociar e coordenar o ponto de vista dos outros.

Operatório formal (a partir dos 12 anos): os sujeitos são capazes de raciocinar e conceituar de forma lógica e sistemática. Eles são capazes de analisar mentalmente grande variabilidade de possibilidades, de levantar hipóteses e comprová-las no plano abstrato das ideias (CAMPOS, 1987).

Segundo Piaget, os sujeitos dependem de suas ações físicas e mentais para desenvolver o pensamento lógico, porque as ações exercidas sobre os objetos e pessoas levam ao desenvolvimento das operações que são ações internalizadas e as operações, ao desenvolvimento das estruturas (WADSWORTH, 1984).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a natureza do problema estudado, que buscou compreender as representações das crianças e adolescentes sobre os recursos monetários, esta pesquisa é empírica e qualitativa, pois consiste em um estudo exploratório para compreender as ideias dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos.

A pesquisa qualitativa, conforme Godoy (1995, p. 58),

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a

situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

O objetivo desta pesquisa, exploratória e descritiva, foi explorar os dados para depois descrever as suas características. A exploração dos dados esclareceu como vão ocorrendo as mudanças no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. E, para compreender como se dá essa mudança de conhecimento ao longo do desenvolvimento, este estudo utilizou o delineamento transversal que, segundo Cole e Cole (2004), permite agrupar as informações dadas pelos sujeitos de diferentes idades ao mesmo tempo.

O método utilizado para compreender a construção do conhecimento a respeito do consumo foi o método clínico que constitui uma conversa livre, em que permite que os sujeitos tenham *o máximo possível de tomada de consciência e de conseguir formular as suas próprias atitudes mentais* (PIAGET, 1967, p. 9). O método clínico consiste numa constante intervenção do pesquisador ao realizar perguntas em função das respostas dos sujeitos, visando seguir o caminho de seus pensamentos (DELVAL, 2002).

3.1. População e Amostra

A população foi composta por crianças e adolescentes residentes na cidade de Viçosa, MG. A amostra constou de 60 sujeitos com médias de idade de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos, sendo 10 sujeitos por faixa etária. Eles faziam parte de escolas públicas do Município de Viçosa, ressaltando-se que 50 deles frequentavam a Escola Municipal B nas idades de 6, 7, 10, 11 e 13 anos, enquanto os outros 10 sujeitos de 4 anos, a Escola Municipal A.

O conceito de criança e adolescente utilizado na pesquisa seguiu o conceito do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que no Art. 2º *considera-se criança, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre 12 e 18 anos de idade* (BRASIL, 2005, p. 9).

A seleção dos sujeitos foi feita conforme amostragem intencional, que, segundo Marconi e Lakatos (2006), é uma amostragem não probabilística, em que o pesquisador define intencionalmente quais são os sujeitos que desejam pesquisar, baseando-se no estabelecimento de determinados critérios. O interesse do pesquisador é que os sujeitos opinem por meio das palavras, dos atos a questões levantadas sobre o tema.

Os sujeitos a serem entrevistados foram selecionados a partir do critério idade dos sujeitos, escolhendo aqueles que se encontravam nas idades compreendidas em cada faixa etária e, em cada faixa etária, procurou escolher cinco sujeitos do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A Tabela 1 mostra a caracterização da amostragem dos sujeitos selecionados.

Tabela 1 – Caracterização da amostra de sujeitos, Viçosa, MG, 2008

Média de Idade	Idades (anos)			Sexo		Total
	Menor	Maior	Média	F	M	
4 anos	4,3	4,7	4,5	4	6	10
6 anos	6,2	6,7	6,5	3	7	10
7 anos	7,1	7,11	7,3	4	6	10
10 anos	10,3	10,11	10,5	4	6	10
11 anos	11,4	11,9	11,6	5	5	10
13 anos	13,0	13,10	13,5	5	5	10
<i>Total</i>				28	32	60

Fonte: Dados da pesquisa.

Como em algumas turmas não havia sujeitos suficientes, aconteceu um desequilíbrio entre a quantidade de sujeitos de cada sexo. No entanto, como a diferença de gênero não constituiu objetivo deste estudo, tal desequilíbrio não foi relevante para esta pesquisa.

3.2. Procedimentos para Coleta dos Dados

O primeiro procedimento foi contactar as diretoras das escolas selecionadas, apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar permissão e autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização, foi feito um levantamento dos sujeitos nas turmas do 1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal B e nas turmas do 1º período de Educação Infantil da Escola Municipal Professora A.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista individual, do tipo clínica (Apêndice 2), que constou de perguntas básicas e de perguntas complementares que surgiram a partir da resposta da criança, a fim de seguir o curso do seu pensamento e entender a compreensão que os sujeitos possuem sobre o consumo. Como apoio à entrevista, utilizou-se material concreto que foi composto por ilustrações condizentes às perguntas. Na situação de consumo I – desejo *vs.* necessidade, utilizou uma imagem com ilustrações de brinquedos e figuras de dois casais com duas crianças (menino e menina), sendo um casal e filhos de cor branca e um casal e filhos de cor negra. Na situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer?, utilizou-se uma imagem com ilustrações de brinquedos que eram os desejos da criança da história e empregou as figuras dos casais e crianças de cor branca e de cor negra.

O instrumento foi testado quatro vezes, por meio do estudo-piloto, sendo em cada fase feitos correções e ajustes necessários nas perguntas básicas das entrevistas até chegar ao modelo final, que pudessem ser compreendidas pelas crianças de 4 anos até os adolescentes de 13 anos.

As entrevistas foram gravadas e ocorreram em salas nas respectivas escolas. Ao iniciar a entrevista, explicava-se aos sujeitos o objetivo da pesquisa e perguntava se eles queriam participar do estudo. Todos os sujeitos aceitaram participar da entrevista. Os dados dos sujeitos foram anotados em protocolo de entrevista, bem como as suas reações enquanto eram entrevistados. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas.

3.3. Procedimentos para Análise dos Dados

Para analisar os dados, foi feita uma classificação das respostas de cada sujeito conforme os cinco tipos de respostas descritos por Piaget, quais sejam: não importismo (as crianças não importam com a pergunta e responde qualquer coisa), fabulação (as crianças inventam uma história ao ser questionada), crença sugerida (o pesquisador sugere à criança a resposta que ele deseja), crença desencadeada (o sujeito raciocina sobre a pergunta e responde conforme o que pensou) e crença espontânea (a criança responde sem precisar pensar, por já ter construído esse pensamento).

A análise das respostas foi realizada a partir da definição das categorias de análise estabelecidas para a pesquisa, que foram relacionados e comparados com as categorias de análises descritas, em níveis de desenvolvimento, por Delval e Denegri (2002ab). Em suas pesquisas, descritas no artigo “Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los tipos de comprensión” com crianças e adolescentes dos 6 aos 16 anos, foram estabelecidos os níveis I, II e III. Também, na descrição dos níveis deste estudo, baseou-se em Karsaklian (2000) e Solomon (2002).

A classificação dos níveis desta pesquisa foram definidos da seguinte forma: nível pré-I, nível I, nível II e nível III. Como nas pesquisas de Delval e Denegri (2002), as crianças na faixa etária de 4 anos não foram incluídas, foi necessário criar o nível pré-I para abranger essas crianças. Além disso, todas as respostas dos sujeitos que foram classificadas como não importistas e fabuladas foram qualificadas como nível pré-I. No Quadro 1 está exposta a descrição do nível pré-I sobre a compreensão do conhecimento do consumo.

Quadro 1 – Níveis de compreensão do conhecimento sobre consumo dos sujeitos na faixa etária de 4 a 6 anos

Idade	Nível pré-I – Consumo
4 a 6 anos	<ul style="list-style-type: none">-As ideias das crianças são fabuladas e não importistas.-Ausência nos sujeitos de sistemas interpretativos.-As representações são baseadas na realidade cotidiana.-Acompanham os pais em compras.-Solicitam produtos que desejam.

No Quadro 2 está exposta a descrição dos referidos níveis sobre a compreensão do conhecimento do consumo.

O conceito de representação, utilizado neste estudo, segue o da teoria da representação de Piaget, que afirma ser tudo aquilo que o ser humano faz. Assim, para representar sua ideia, o ser humano usa símbolos e signos. Piaget distingue o conceito de representação do conceito de abstração. A abstração consiste não apenas em extrair informações dos objetos e coordenar as relações que os sujeitos fazem, mas também em acrescentar relações ao dado perceptivo. A distinção entre a abstração e a representação ocorre porque as crianças podem manipular os objetos concretos e representar os símbolos em um nível alto ou baixo de abstração. Assim, um ser humano que esteja representado em um nível baixo de abstração reflexiva usa símbolos em um nível baixo de representação. Quando a pessoa atingir um nível mais alto de abstração reflexiva, começará a representar um nível mais alto (BARRETO, 2008).

Quadro 2 – Níveis I, II e III de compreensão do conhecimento sobre consumo

Níveis	Consumo
Nível I (6 a 10 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -As crianças baseiam suas explicações sobre o consumo a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos. -A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si que se assemelha a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam. -Esses sujeitos não compreendem que o dinheiro é escasso. -Os menores não possuem nenhuma consciência dos requisitos institucionais, referindo-se somente às propriedades dos produtos. -Os sujeitos se dão conta de que as lojas podem obter objetos desejáveis, e o dinheiro aparece envolvido nessa obtenção. -Os sujeitos começam a perceber a relação entre o dinheiro e o ato de comprar. -Realizam compras junto com os pais e familiares. -Escolhem produtos que estão acostumados a consumir.
Nível II (10 a 13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação de que se dispõe. -Surge a ideia de escassez de recursos. -Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez. -Entendem que para comprar as coisas é preciso ter dinheiro. -Surge a ideia de endividamento. -Começa a aparecer a relação do preço das mercadorias com a sua aquisição. -Realizam compras independentemente. -Participam, junto com as famílias, das tomadas de decisões.
Nível III (a partir dos 13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> -Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações. -Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação. -O sujeito é capaz de coordenar pontos de vista e de refletir sobre o possível. -Começam a construir as primeiras conceituações. -Os sujeitos tornam-se críticos com a ordem social existente, emitem juízo sobre o que está bom ou o que não está de acordo na ordem social e propõem soluções alternativas. -Entendem que para comprar as coisas é preciso ter dinheiro. -Relacionam o endividamento com compras sem dinheiro. -Relacionam as mercadorias a qualidade, utilidade e preço. -Observam, selecionam e compram mercadorias.

Fonte: DELVAL; DENEGRI, 2002; KARSAKLIAN, 2000; SOLOMON, 2002.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As representações dos sujeitos sobre o consumo serão mostradas em três subcategorias: conceito de consumo, situação de consumo I – desejo vs. necessidade e situação de consumo II – pode-se ter tudo que quer? Em cada uma das subcategorias são apresentadas as ideias dos sujeitos com média de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos de idade.

Subcategoria: Conceito de consumo

Nesta subcategoria, relativa ao “conceito de consumo”, encontram-se as representações dos sujeitos sobre o conceito de comprar, o que eles gostam de comprar e se eles e, ou, seus pais compram tudo o que eles desejam. A Tabela 2 apresenta os dados em percentual nos níveis de representação pré-I, I, II e III sobre o conhecimento social referente ao consumo.

Tabela 2 – Percentual dos níveis de representação do conhecimento sobre o conceito de consumo, Viçosa, MG, 2009

Média de Idade	Conceito de Consumo			
	Níveis (%)			
	PNI	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	40	60	-	-
7 anos	20	80	-	-
10 anos	-	40	60	-
11 anos	-	30	70	-
13 anos	-	10	30	60

Fonte: Dados da pesquisa.

Para as crianças do nível pré-I, 100% com 4 anos, 40% com 6 anos e 20% com 7 anos, comprar é adquirir algo concreto, como comida, roupas, brinquedos. Considerando que para eles comprar é realizar uma aquisição,

esse conceito vem ao encontro de Ferreira (2005), que citou que comprar é adquirir algo por compra. As representações da criança 7 com 4,5 anos, da criança 10 com 6,7 anos e da criança 1 de 7,10 anos aparentemente são baseadas na realidade cotidiana, que é a de comprar comida, pois elas pertencem a um nível socioeconômico menos favorecido, em que se prioriza a compra de produtos de primeira necessidade.

Você sabe o que é comprar? -*Sim. O que você acha que é comprar?*
-*É compá comida (Criança 7 – 4,5 anos – Nível pré-I).*

Você sabe o que é comprar? - *Tomprar as toisas (Criança 10 – 6,7 anos – Nível pré-I).*

Você sabe o que é comprar? -*Comprar?* O que você acha que é comprar? - *Pra gente não ficar sem nada. Ficar sem o quê? – Das coisas que tem na loja, na venda (Criança 1 – 7,10 anos, nível pré-I).*

Esses tipos de representações são confirmados por Piaget e Inhelder (2006) ao citarem que as crianças de 4 anos a 7 anos, teoricamente pré-operatórias, são influenciadas por suas atividades preceptivas e suas noções são internalizadas pelas representações simbólicas, mas o pensamento é ligado às características físicas que são percebidas nos objetos. A criança de 7,10 anos está, teoricamente, no estágio operatório concreto e, mesmo possuindo o pensamento lógico, ainda necessita do concreto para realizar suas representações. As crianças, 40% com 6 anos e 20% com 7 anos, estão apresentando a transição de um nível para outro, pois começam a representar seus preconceitos, mas ainda não conseguem ligar uma ideia à outra, formando uma ideia coerente.

As crianças do nível pré-I relataram que faziam compras com seus pais, irmãos e avós e citaram que gostavam muito de comprar bala e pirulito. Para 70% das crianças com 4 anos, os pais compram tudo o que elas querem. Essas ideias podem ser vistas nos extratos a seguir:

Você faz compras? -(Balança a cabeça pra baixo e pra cima) *Pego algumas coisas que eu gosto. Com quem você costuma fazer compras? -Com meu pai mais com minha mãe (Criança 8 – 4,5 anos – Nível pré-I).*

O que você mais gosta de comprar? -*Ogute, bala, pirulito, banana, chiclete, todddy (Criança 1 – 4,5 anos – Nível pré-I).*

Você ou seus pais compram tudo que você quer? -(Balança a cabeça pra baixo e pra cima). Por quê? -*Porque eles compram, até tem um carrinho lá (Criança 05 – 4,3 anos – Nível pré-I).*

Essas representações das crianças com média de 4 anos estão de acordo com Solomon (2002), ao citar que as crianças a partir dos 2 anos de idade, quando vão a uma loja, já fazem suas escolhas; entre os 3 e 4 anos selecionam os produtos que querem e por volta dos 5 anos realizam suas compras junto com os pais e avós.

Para as crianças do nível I, sendo 60% dos sujeitos com 6 anos, 80% com 7 anos, 40% com 10 anos, 30% com 11 anos e 10% com 13 anos, comprar é ir a algum estabelecimento comercial e fazer as compras das coisas que precisam, mas não relacionam o uso do dinheiro como meio de pagamento (Tabela 2, p. 180). As representações das crianças com 2, 6,6 anos e 8 com 7,7 anos exemplificam essa ideia e estão de acordo com Ferreira (2005), ao citar que comprar é o ato de adquirir produtos por meio da compra.

Você sabe o que é comprar? -*A gente compra as coisas na venda. A gente pode comprar sabão, biscoito (Criança 2 – 6,6 anos – Nível I).*

Você sabe o que é comprar? -*A gente vai na loja e compra. Compra o quê? -Lápis, caderno e bolsinha (Criança 8 – 7,7 anos – Nível I).*

Por esses exemplos de representações das crianças com 6 e com 7 anos, verifica-se que elas respondem conforme aquilo que é mais visível e o que elas podem fazer: como pegar um produto e colocar na cesta. Os sujeitos com 10 anos (40%), os de 11 (30%) e os de 13 anos (10%), que se encontram no nível I, ainda não conseguem explicar o que é comprar e citam que é comprar alguma coisa ou consumir as coisas que comprou. Isso ocorre porque esses sujeitos ainda não conseguiram se descentrar dos aspectos visíveis que permeiam as compras, como pode ser observado nos exemplos de representações da criança 1 com 10,4 anos e da criança 7 com 11,5 anos.

Você sabe o que é comprar? – *Hum Hum* (Sim). Você pode me falar o que é comprar? – *Quando nós compra alguma coisa* (Criança 1 – 10,4 anos – nível I).

Você sabe o que é comprar? – *Comprar? Hum Hum* (sim). O que você acha que é comprar? – *Sei o que é, mas não sei explicar não.* Você pode falar do seu jeito: – *Comprar alguma coisa precisa* (Criança 7 – 11,5 anos – nível I).

As crianças que estão no nível I realizam compras com seus pais, avós e tios, mas é com a mãe que elas costumam fazer as compras. Quando vão às compras, o que mais gostam de comprar é biscoito e outros produtos alimentícios. Entretanto, os pais não compram tudo que elas pedem, pois não possuem dinheiro suficiente. As representações das crianças 1 com 6,2 anos e da 4 com 7,10 anos exemplificam esse tipo de representação:

O que você mais gosta de comprar? – *Compro biscoito, compro folhinha, umas coisas lá que eu gosto: tomate, cebola e também, folhinha.* Você ou seus pais compram tudo que você quer? – *Não.* Por quê? – *Porque nós não têm muito dinheiro não. Aí nós compra pouca coisas, pra nós pagar nossa conta* (Criança 1 – 6,2 anos - Nível I).

Você faz compras? – *Não.* Você não acompanha seus pais, quando eles vão fazer compras? – *Ah! Eu acompanho.* Então, você faz compras? – *Faço, às vezes eu faço com minhas irmãs, com meu pai e com minha mãe.* O que você mais gosta de comprar? – *É, eu gosto de comprar é, biscoito, toddy e, e as balinhas que tem no mercado da minha mãe.* Você ou seus pais compram tudo que você quer? – *Às vezes não.* Por quê? – *Porque que ele não tem, porque às vezes ele não tem muito dinheiro* (Criança 4 – 7,10 anos – Nível I).

As representações das crianças do nível I estão conforme a descrição de Karsaklian (2000), quando afirmou que as crianças de 4 a 6 anos desejam e pedem muitos produtos que são específicos e escolhidos por elas e são pagos pelos pais. As crianças do nível I encontram-se de acordo com Solomon (2002), ao afirmar que as crianças que fazem compras com o auxílio dos pais e outros familiares estão no estágio 4 do desenvolvimento do consumidor.

Em relação ao fato de os pais não comprarem tudo o que as crianças desejam pela falta de dinheiro, Delval e Denegri (2002) comentaram que, na

faixa etária dos 6 aos 10 anos, as crianças não compreendem a escassez do dinheiro.

Para as crianças do nível II, 60% com 10 anos, 70% com 11 anos e 30% com 13 anos, comprar é escolher o produto que deseja e pagar com dinheiro, ou seja, elas já entendem que comprar não é só pegar as coisas, precisa-se pagar para poder levar as mercadorias e consumi-las. Além disso, o conceito de comprar, segundo Ferreira (2005), é o ato de adquirir mercadorias por meio do dinheiro. A capacidade de conceituar o que é comprar, pode ser observado nos exemplos das representações da criança 3 com 10,9 anos e da criança 8 com 11,6 anos:

Você sabe o que é comprar? -Mais ou menos. O que você acha que é comprar? -Comprar é, é você ir lá, pegar o que você precisa e pagar (Criança 3 – 10,9 anos – Nível II).

Você sabe o que é comprar? -Comprar é comprar as coisas. A gente troca uma coisa pela outra, essa outra que a gente vai trocar é o dinheiro. A gente troca o dinheiro por outra coisa (Criança 8 – 11,6 anos – Nível II).

As representações das crianças do nível II se encontram de acordo com Delval e Denegri (2002), ao citarem que a capacidade de conceituação se dá porque os sujeitos dos 10 aos 13 anos começam a perceber os aspectos não visíveis e a inferir sobre as informações que podem ser organizadas no sistema cognitivo, mas ainda se referem à compra concreta.

As crianças do nível II realizam compras sozinhas ou com seus pais e avós. O que elas mais gostam de comprar são: chocolates, doces e biscoitos. Devido à classe social das crianças, elas e seus pais não compram tudo o que querem, pois não possuem muito dinheiro, e compram, primeiramente, os produtos que mais precisam. Sobre essas ideias, a criança 6 com 10,5 anos e a criança 1 com 11,4 anos representam da seguinte forma:

Você faz compras? -Sim, com a minha mãe. O que você mais gosta de comprar? -Biscoito, quando a minha mãe vai no supermercado. Tem mais alguma coisa que você gosta de comprar? -Iogurte. Você ou sua mãe compra tudo que você quer? -Não. Por quê? - Porquê, quando peço a ela, ela não têm muito dinheiro pra comprar as

coisas, aí, ela compra comida... pra casa. Quando você pede o quê? - Às vezes, quando eu peço pra ela comprar iogurte, e ela não tem como comprar, tem que comprar comida pra gente (Criança 6 – 10,5 anos – nível II).

Você faz compras? -Faço. Só faço compras com minha mãe. O que você mais gosta de comprar? -Eu gosto mais de comprar chocolate. Você ou seus pais compram tudo que você quer? -Não. Por quê? -Não, porque o dinheiro é contado pra fazer as compras, tem que fazer a compra né? Aí, não tem jeito de comprar o que eu quero. Aí, quando sobra ela compra, mas quando não sobra ela não pode comprar (Criança 1 – 11,4 anos – nível II).

As representações das crianças do nível II sobre suas realizações de compras são confirmadas por Solomon (2002) ao relatar que as crianças com mais de 8 anos se tornam hábeis como consumidoras, pois são capazes de escolher as mercadorias que desejam comprar. Além disso, elas são capazes de realizar as compras independentemente, ou seja, sozinhas.

Os sujeitos do nível III, que são 60% dos adolescentes de 13 anos, consideram comprar como a troca de uma mercadoria pelo dinheiro. Esse conceito está de acordo com Ferreira (2005), quando citou que comprar é o ato de adquirir produtos por dinheiro. Essa ideia é exemplificada pelo adolescente 10 com 13,7 anos:

O que você acha que é comprar?-"Eu acho que, por exemplo, você tem um dinheiro aí você vê uma roupa, uma coisa lá, você dá o dinheiro e ela te dá o produto que você precisa" (Adolescente 10 – 13,7 anos – Nível III).

As representações dos sujeitos do nível III mostram como eles conseguem explicar suas ideias a partir de inferências (DELVAL; DENEGRI, 2002). A diferença entre os sujeitos do nível II e do nível III é que os do nível II ainda explicam suas ideias a partir da compra concreta e para os do nível III não há essa necessidade, pois são capazes de pensar lógica e formalmente, inferindo sobre as diversas possibilidades e levantando hipóteses.

Os adolescentes do nível III fazem compras sozinhos ou acompanham seus pais e amigos. O que eles mais gostam de comprar é alimentos, roupas e calçados. Quando fazem compras com seus pais ou sozinhos não compram

tudo que querem porque não possuem muito dinheiro. Além disso, um dos sujeitos relatou que se comprar tudo o que querem não sobra dinheiro para comprar os alimentos. Os extratos a seguir à realização de compras exemplificam:

Você faz compras? –Compra minha, faço só! Compro as coisas pra mim! Quando é um boné... essas coisas pra mim. Compras lá de casa, antes eu comprava com minha avó, só que agora não vou mais não. O que você mais gosta de comprar? –Roupas, essas coisas (Adolescente 10 – 13,7 anos – Nível III).

Você ou seus pais compram tudo que você quer? -Não. Por quê? - Às vezes o dinheiro não dá, não tem dinheiro, não tem condições de comprar (Adolescente 2 - 13,2 anos – Nível III)

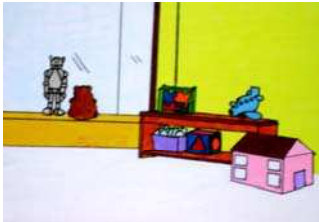
Os sujeitos, acima dos 13 anos, pertencentes ao nível III, como os sujeitos deste estudo, são capazes de coordenar seus pontos de vista, examinar e entender as diversas possibilidades que existem em uma situação e, assim, ser capazes de emitir suas primeiras conceituações que são inferidas (DELVAL; DENEGRÍ, 2002).

Subcategoria: Situação de consumo I – Desejo vs. necessidade

Esta subcategoria consta da exposição de uma história sobre uma criança que deseja comprar um produto. A história foi adaptada aos adolescentes, pois os produtos desejados por eles são diferentes dos produtos que os adolescentes querem consumir. Essa situação I – desejo vs. necessidade é acompanhada de material concreto que serviu de apoio para os sujeitos dos 4 aos 11 anos. A história da situação de consumo para as crianças dos 4 aos 11 anos se encontra no Quadro 3.

A Tabela 3 apresenta os dados referentes à média dos níveis de representação sobre o conhecimento dessa situação de consumo I – desejo vs. necessidade.

Quadro 3 – Situação de consumo I – desejo vs. Necessidade das crianças, Viçosa, MG, 2009

<p>Uma criança de sua idade foi a uma loja fazer compras com seus pais. Lá ela viu um quebra-cabeça de que gostou muito. Pediu a eles para comprar, mas seus pais não compraram, pois não tinham dinheiro, e ela já tinha um quebra-cabeça. Assim, a criança ficou chateada, chorou e gritou:</p> <p>a) Você acha que essa criança tinha que ganhar o quebra-cabeça? Por quê?</p> <p>b) Você acha que os pais da criança deveriam ter dado o quebra-cabeça, mesmo dizendo não ter o dinheiro? Por quê?</p> <p>c) O que os pais poderiam fazer para comprar o quebra-cabeça para a criança?</p>	<p>Material Concreto:</p> 
--	---

Fonte: Instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Tabela 3 – Média dos níveis de representação de conhecimento sobre a situação de consumo I – desejo vs. necessidade, Viçosa, MG, 2009

Média de Idade	Situação de Consumo I – Desejo vs. necessidade			
	PNI	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	40	60	-	-
7 anos	20	80	-	-
10 anos	-	40	60	-
11 anos	-	20	80	-
13 anos	-	10	30	60

Dados da pesquisa.

Nessa situação de consumo I – desejo vs. necessidade, as crianças do nível pré-I, sendo 100% com 4 anos, 40% com 6 anos e 20% com 7 anos, achavam que a criança citada na história tinha que ganhar o quebra-cabeça para que ela ficasse feliz. Para elas, os pais não tinham que dar o presente à criança porque não possuíam dinheiro. As crianças do nível pré-I achavam que

os pais deveriam pegar dinheiro emprestado ou pegar o brinquedo na conta para dar o presente à criança. Os extratos a seguir elucidam essas ideias:

Você acha que essa criança tinha que ganhar o quebra-cabeça? – (Balança a cabeça pra cima e pra baixo). Por quê? – *Porque tinha*. Por quê a criança tinha que ganhar o quebra-cabeça? – *Porque ela com o quebra-cabeça, não fica triste* (**Criança 1 – 4,3 anos – Nível pré-I**).

Você acha que os pais da criança deveriam ter dado o quebra-cabeça, mesmo dizendo não ter o dinheiro? – *Não*. Por quê? – *Porque não, eles não têm dinheiro* (**Criança 5 – 4,3 anos – Nível pré-I**).

O que os pais poderiam fazer para comprar o quebra-cabeça para a criança? – *Pegar emprestado o dinheiro!* (**Criança 3 – 4,5 anos – Nível pré-I**).

As crianças do nível I, sendo 60% com 6 anos, 80% com 7 anos, 40% com 10 anos e 20% com 11 anos, achavam que a criança não deveria ganhar o quebra-cabeça, pois os pais não tinham condições de comprá-lo. Consideravam que os pais não deveriam dar o quebra-cabeça porque não possuíam dinheiro suficiente. Para comprar o quebra-cabeça para a criança, os pais poderiam pedir dinheiro emprestado e depois devolveriam a quem lhes emprestou. As representações das crianças a seguir exemplificam essas ideias:

a) Você acha que essa criança tinha que ganhar o quebra-cabeça? – *Não*. Por quê? – *Porque a mãe não tinha o dinheiro*. b) Você acha que os pais da criança deveriam ter dado o quebra-cabeça, mesmo dizendo não ter o dinheiro? – *Não*. Por quê? – *Porque os pais não tinha nenhum dinheiro* (**Criança 9 – 6,6 anos – nível I**).

c) O que os pais poderiam fazer para comprar o quebra-cabeça para a criança? – *Trabalhar*. Por quê você acha que eles têm que trabalhar? – *Pra conseguir ter dinheiro pra comprar o quebra-cabeça* (**Criança 7 – 6,4 anos – nível I**).

a) Você acha que essa criança tinha que ganhar o quebra-cabeça? – *Não*. Por quê? – *Porque ele já tinha um*. b) Você acha que os pais da criança deveriam ter dado o quebra-cabeça, mesmo dizendo não ter o dinheiro? – *Não*. Por quê? – *Sabe por quê? Porque o pai não tinha dinheiro pra comprar, se tivesse ele comprava* (**Criança 7 - 7,3 anos – nível I**).

c) O que os pais poderiam fazer para comprar o quebra-cabeça para a criança? – *Trabalhando, e ganhando dinheiro*. Tem mais alguma coisa que os pais podem fazer para comprarem o quebra-cabeça? –

Pedir aos irmãos, emprestado o dinheiro (Criança 10 - 7,11 anos – Nível I).

As representações das crianças do nível I estão de acordo com Delval e Denegri (2002), ao afirmarem que as crianças dos 6 aos 10 anos percebem a relação entre o dinheiro e o ato de comprar, mas não compreendem que a falta de dinheiro se dá porque é um recurso escasso, ou seja, para elas o dinheiro é ilimitado.

Para 60% das crianças com 10 anos e 80% das com 11 anos, que estavam no nível II, a criança da história não deveria ganhar o quebra-cabeça porque os pais não tinham dinheiro e porque a criança já possuía um quebra-cabeça. As crianças também ressaltaram que os pais não deveriam dar o quebra-cabeça, pois não possuíam dinheiro. Para comprar o quebra-cabeça para a criança, os pais poderiam pedir a ela para esperar até que eles tivessem mais dinheiro. Os extratos das crianças a seguir elucidam esses tipos de representações:

a) Você acha que essa criança tinha que ganhar o quebra-cabeça? – *Oh! Eu acho... que ela não tinha... assim não... porque... se o pai dela não tinha dinheiro, então não tinha como comprar.* b) Você acha que os pais da criança deveriam ter dado o quebra-cabeça, mesmo dizendo não ter o dinheiro? – *Não. Por quê? – Porque... é... se ela... se eles desse o quebra-cabeça e não tivesse dinheiro, depois eles não ia ter dinheiro pá pagar.* c) O que os pais poderiam fazer para comprar o quebra-cabeça para a criança? – *Sim... podia... é... eles podia... no mês economizar, e depois comprar o quebra-cabeça (Criança 3 – 10,9 anos – Nível II).*

a) Você acha que essa criança tinha que ganhar o quebra-cabeça? – *Não, ela já tinha um. Ela tinha que comprar o que precisava, como: roupa, sapato, meia, brusa.* b) Você acha que os pais da criança deveriam ter dado o quebra-cabeça, mesmo dizendo não ter o dinheiro? – *Não. Por quê? – Porque se eles comprasse esse quebra-cabeça eles não tinha o dinheiro pra comprar as coisas que eles necessitavam.* c) O que os pais poderiam fazer para comprar o quebra-cabeça para a criança? – *É, juntar, o que sobrasse do dinheiro que iam fazer compras, eles ia juntando e comprava o quebra-cabeça pra ela (Criança 2 – 11,4 anos – nível II).*

Os exemplos de representações das crianças com 10,9 e com 11,4 anos, do nível II, segundo Delval e Denegri (2002), mostram que na faixa etária dos

10 aos 13 anos as crianças compreendem a escassez dos recursos, pois entendem que para comprar tem que ter dinheiro; caso contrário, podem ficar endividados. No entanto, 40% dos sujeitos de 10 anos e 20% dos sujeitos com 11 anos estavam tentando compreender todos esses aspectos de uma só vez, mas ainda não conseguiram entender essa relação de escassez dos recursos e, por isso, se encontravam em transição do nível I para o nível II.

O material concreto para essa subcategoria constou da imagem e de dois casais e seus filhos, sendo um casal e os filhos de cor branca e um casal e os filhos de cor negra. As gravuras do casal e dos filhos eram usadas conforme a cor dos sujeitos da pesquisa. Esse material foi utilizado pelas crianças de 4, 6, 7, 10 e 11 anos, e elas manusearam e observaram as ilustrações, as quais foram relevantes no apoio ao pensamento dos sujeitos.

Para os adolescentes com 13 anos, foi feita uma modificação nos itens da história, visando adequar aos desejos prováveis que um adolescente possui. O material concreto não foi apresentado aos sujeitos de 13 anos porque, pelo estudo-piloto, foi observado que os adolescentes são capazes de responder sem necessitar do apoio do material concreto porque são capazes de pensar logicamente, inferindo sobre as situações abstratas e não apenas sobre as situações concretas. O Quadro 4 expõe essa situação de consumo.

Quadro 4 – Situação de consumo I – Desejo *vs.* necessidade dos adolescentes, Viçosa, MG, 2009

Um adolescente de sua idade foi a uma loja fazer compras com os pais. Lá, ele viu um videogame do qual gostou muito. Pediu a eles para comprarem, mas seus pais não compraram, pois não tinham dinheiro e ele já tinha um videogame. Assim, o adolescente ficou chateado, irritado e discutiu com seus pais:

- a) Você acha que esse adolescente tinha que ganhar o videogame? Por quê?
- b) Você acha que os pais da criança deveriam ter dado o videogame, mesmo dizendo não ter o dinheiro? Por quê?
- c) O que os pais poderiam fazer para comprar o videogame para o adolescente?

Fonte: Instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Os adolescentes do nível III (60%) achavam que o adolescente da história não deveria ganhar o videogame, e os pais não deveriam dar esse presente de aniversário porque não dispunham de dinheiro e o adolescente já possuía um videogame e, ainda, não foi correto com os pais, que, se comprassem o brinquedo, poderiam ficar endividados. Para comprar o videogame, o adolescente poderia vender o videogame velho, procurar um emprego ou esperar até os pais terem dinheiro. Essas ideias são exemplificadas a seguir:

Você acha que esse adolescente tinha que ganhar o videogame?

a) *-Depende do que ele tá fazendo, né? Por quê? -Ah! Porque, ele tava maltratando os pais, já que sabia que eles não tinha dinheiro e já tinha um videogame, eu acho que ele podia ter esperado (Adolescente 10 – 13,7 anos – Nível III).*

b) Você acha que os pais do adolescente deveriam ter dado o videogame, mesmo dizendo não ter o dinheiro? *-Ah! Ele deveria ter esperado. Por quê? -Porquê o pai não tinha dinheiro, aí devia deixar o dinheiro pra comprar outra coisa, comprar as coisas pra comer, as coisas que precisar, o que é mais necessário (Adolescente 7 – 13,9 anos – Nível III).*

c) O que os pais poderiam fazer para comprar o vídeo-game para o adolescente? *-É... xô vê... se não tivesse trabalhando, poderia trabalhar. É... xô vê... ou... se ele ganhasse mesada... ele juntasse até desse pra ele comprar (Criança 5 – 13,4 anos – Nível III).*

As representações dos sujeitos do nível III estão de acordo com a descrição de Delval e Denegri (2002), que citaram que os adolescentes acima dos 13 anos são capazes de relacionar o endividamento com as compras sem dinheiro. Como eles explicam suas ideias a partir do pensamento abstrato, eles conseguem analisar várias possibilidades de uma única vez.

Um sujeito de 13 anos (10%) que se encontrava no nível I justificou suas ideias conforme os aspectos visíveis da situação de consumo, como: os pais não deveriam comprar o videogame porque não tinham dinheiro suficiente. Os adolescentes (30%) que se encontravam no nível II entenderam a escassez do dinheiro, mas não examinaram outras possibilidades da situação para que pudessem adquirir o produto desejado.

Há crianças e adolescentes da mesma faixa etária, mas que estão em níveis de conhecimento diferentes. Isso ocorre porque o conhecimento social é abstraído a partir da interação e da transmissão social, ou seja, o sujeito constrói seu conhecimento, segundo Piaget e Inhelder (1966/2006), a partir de sua ação cognitiva ao trocar e informações com o outro. Além disso, segundo Barroso (2000) o desenvolvimento cognitivo depende da maturação, na qual os mecanismos endógenos se juntam aos outros fatores de desenvolvimento.


Essa situação de consumo – desejo vs. necessidade – mostra que as crianças e adolescentes procuram satisfazer suas necessidades básicas, pois desejam comprar produtos alimentícios e itens do vestuário. Entretanto, sabem que não podemos comprar tudo que desejamos porque dinheiro é um recurso escasso.

Subcategoria: Situação de Consumo II – Pode-se ter tudo o que se quer?

Nesta subcategoria, a história contada é uma sequência da história da situação de consumo I e também foi adaptada para os adolescentes, visto que os desejos de consumir são diferentes dos desejos das crianças. Essa situação de consumo também conta com o material concreto que foi apresentado às crianças de 4, 6, 7, 10 e 11 anos. O material concreto é composto da ilustração dos brinquedos e de dois casais com filhos, sendo um casal e seus filhos na cor preta e outro casal na cor branca. No Quadro 5 está exposta a situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer?

A Tabela 4 mostra a média de representação do conhecimento construído referente à situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer?

Quadro 5 – Situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? – para as crianças, Viçosa, MG, 2009

<p>A mãe da criança falou que no seu aniversário ela poderia ganhar o quebra-cabeça. Mas ela queria de presente de aniversário uma mochila. A criança foi assistir à TV e viu uma propaganda de uma bicicleta. Então, a criança queria, também, ganhar a bicicleta.</p> <p>a) Você acha que essa criança deveria ganhar os três presentes? Por quê?</p> <p>b) Os pais da criança não possuíam dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dar à criança? Por quê?</p> <p>c) Qual presente a criança deveria escolher? Por quê?</p>	<p>Material Concreto:</p> 
---	---

Fonte: Instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Tabela 4 – Média dos níveis de representação do conhecimento sobre a situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? Viçosa, MG, 2009

Média de Idade	Situação de consumo II – Pode-se ter tudo o que se quer?			
	PNI	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	20	80	-	-
7 anos	10	90	-	-
10 anos	-	30	70	-
11 anos	-	30	70	-
13 anos	-	10	40	50

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? – os sujeitos do nível pré-I, que são 100% dos de 4 anos, 20% com 6 anos e 10% com 7 anos, achavam que a criança deveria ganhar os três presentes, pois era presente de aniversário. As crianças não escolhiam só um presente para a

criança e não sabiam justificar a escolha. O mesmo foi observado quando o sujeito deveria escolher um presente para a criança da história; eles escolhiam um ou dois presentes e justificavam que era o brinquedo que eles tinham gostado ao observá-lo no material concreto e que queriam ter para eles. A representação da criança 5, com 4,3 anos, mostra essa dificuldade de escolha e as contradições de pensamento sobre a escolha de presente:

a) Você acha que essa criança deveria ganhar os três presentes? - *Tinha. Por quê? -Porque tinha. Por quê ele tinha que ganhar? -Porque ele tinha que ganhar de aniversário.* b) Os pais da criança não possuem dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dá à criança? -*O quebra-cabeça.* Por quê? -*Porque eles só podiam comprar um presente. (...)* c) Qual presente a criança deveria escolher? -*O quebra-cabeça e o aviãozinho.* Por quê? -*Porque ele queria. Porque ele gosta.* E qual desses presentes você escolheria para a criança? -*O quebra-cabeça, a mochila e a bicicleta.* Por quê? -*Porque eu queria pra mim* (Criança 5 – 4,3 anos – nível pré-I).

As representações desse sujeito indicam quando as crianças de 4 a 6 anos, conforme Delval e Denegri (2002), não possuem sistemas interpretativos, ou seja, elas respondem de acordo com a realidade cotidiana que observam nas condutas de seus pais e não interligam suas ideias umas com as outras.

O material concreto foi bem explorado pelas crianças de 4 anos, no entanto as do nível pré-I ficaram ligadas às ilustrações dos vários brinquedos, e assim elas respondiam às questões pelos brinquedos de que gostaram no material e, na maioria das vezes, escolhiam mais de um brinquedo.

Na história dessa situação de consumo, a criança 8, desse nível pré-I, com 4,5 anos, justificou que a criança deveria ganhar a bicicleta porque viu o comercial que passou na TV. Com relação a isso, Solomon (2005) relatou que as crianças pré-escolares querem tudo o que veem passando na TV, e isso ocorre porque elas ainda não conseguem distinguir um programa de um comercial. As crianças cognitivamente ainda não conseguem separar os apelos comerciais de seus desejos de coisas que são preferidas. Além disso, elas não entendem que algumas propagandas podem ser enganosas.

Com relação às propagandas e sua influência, Karsaklian (2000) comentou que as maiores críticas feitas às propagandas estão relacionadas às crianças menores de 7 anos, pois elas não entendiam os objetivos comerciais dos produtos, não percebiam que as mercadorias expostas no comercial poderiam causar males à sua integridade física e, ainda, não conseguiam ter espírito crítico e contra-argumentação, o que as deixava vulneráveis e indefesas diante das propagandas.

Segundo Steinberg (1997 citado por DELGADO; MÜLLER, 2008), a educação está presente na escola, nas bibliotecas, nas propagandas comerciais, na televisão, pois todos esses espaços são educativos. No entanto, as grandes empresas expõem as propagandas comerciais com empenho no consumo individual das crianças e não pensando no bem-estar delas. Kincheloe (2001 citado por DELGADO; MÜLLER, 2008) acrescentou que o grande interesse das empresas é colonizar a consciência infantil, transformando-as em consumidoras.

A cada dia vemos propagandas oferecendo grande variedade de produtos com cores e ilustrações chamativos, e, geralmente, os que mais influenciam as crianças são os referentes aos personagens de desenhos animados. As empresas apelam para o comercial entre as seções de desenhos e influenciam o desejo das crianças de consumir os produtos até mesmo para ficarem iguais aos colegas que fazem parte do mesmo grupo e assistem aos mesmos programas.

Os sujeitos do nível I (Tabela 4) que são 80% com 6 anos, 90% com 7 anos, 30% com 10 anos e 30% com 11 anos acham que a criança da história não deveria ganhar três presentes dos pais em seu aniversário e, sim, apenas um. Os pais deveriam dar o primeiro presente que a criança pediu ou o mais barato, visto que os pais não possuíam muito dinheiro e a criança deveria escolher o primeiro presente que pediu ou o mais barato, ou o presente de que mais gostou, como pode ser observado nos extratos a seguir:

a) Você acha que essa criança deveria ganhar os três presentes? - *Não, só um, só a bicicleta. Por quê? -Porque os pais não têm muito dinheiro pra comprar (Criança 6 - 6,4 anos – Nível I).*

b) Os pais da criança não possuem dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dá à criança? -*O quebra-cabeça. Por quê? -Porque o quebra-cabeça é o que ela escolheu antes.* c)Qual presente a criança deveria escolher? -*Ela devia escolher a bicicleta. Por quê? -Porque ela gostava da bicicleta e queria ganhar. E qual você escolheria para a criança? -Eu escolhia o quebra-cabeça porque ele mais pequeno, é mais prático, quer dizer é mais barato, mais barato de comprar (Criança 3 – 6,7 anos – Nível I).*

a) Você acha que essa criança deveria ganhar os três presentes? a) - *Só um, a bicicleta. Por quê só um? -O dinheiro vai acabar e não vai dá pra comprar as coisas pra casa.* b) Os pais da criança não possuem dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dá à criança? -*A bicicleta. Por quê? -É pra quando ele quiser ir pra aula, ele chegar rápido.* c) Qual presente a criança deveria escolher? -*A mochila. Por quê? -Ele coloca o material dele dentro da mochila. E qual presente você escolheria para a criança? -O quebra-cabeça. Por quê? -Aí, ele podia, ele podia amontar os desenhos (Criança 8 - 7,7 anos – nível I).*

Esses exemplos das crianças 6, 3 e 8 do nível I mostram como suas representações ainda estão ligadas aos aspectos visíveis dos objetos, e para isso utilizaram o material concreto. Além disso, suas justificativas são pouco relacionadas entre si, pois para elas a realidade social é confusa e contraditória. Para 20% dos sujeitos de 6 anos e para 10% das crianças de 7 anos que estão passando do nível pré-I para o nível I, suas ideias não têm relação entre si e são baseadas na realidade cotidiana.

Quanto ao material concreto explorado pelas crianças, foi relevante para o apoio ao pensamento delas, pois responderam para cada pergunta um tipo de brinquedo para a criança da história, e isso mostra quanto elas precisam do concreto para explicar suas ideias.

As crianças do nível II, 70% de 10 anos e 70% de 11 anos, afirmaram que a criança da história não deveria ganhar os três presentes de seus pais, pois eles não possuíam muito dinheiro e deveriam comprar o que fosse mais necessário. Os pais deveriam dar o presente que fosse mais barato ou útil. A criança da história também deveria escolher o seu presente pela utilidade e

pelo preço mais baixo. Essas ideias são exemplificadas nas representações da criança de 10,4 anos, da criança 8 de 11,6 anos e da criança 4 de 11,6 anos:

a) Você acha que essa criança deveria ganhar os três presentes? - Não. Por quê? – *Por causa que... aí, já é demais... pedir uma coisa ou a outra. Por causa... que o dinheiro dos pais não serve só para comprar os brinquedos que ela quer, também o alimento, as roupas.* b) Os pais da criança não possuem dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dá à criança? –*Aí... pode ser o mais barato.* Por quê? – *Por causa que... assim... eles economiza dinheiro pra comprar as outras coisas, os outros alimentos, as roupas.* c) Qual presente a criança deveria escolher? –*Hum... a mochila.* Por quê? – *Por causa que aí dá pra colocar os matérias dentro da mochila do que carregar na mão* (**Criança 1 – 10,4 anos – Nível II**).

a) Você acha que essa criança deveria ganhar os três presentes? - Não. Por quê? -*Ah! Porque o pai e a mãe dela não tinha dinheiro pra comprar tanto presente pra ela* (**Criança 8 – 11,6 anos – Nível II**).

b) Os pais da criança não possuem dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dá à criança? -*A mochila.* Por quê? -*Para ela usar com os materiais escolares.* c) Qual presente a criança deveria escolher? -*A mochila.* Por quê? -*Para levar para a escola, para um passeio, para um acampamento. A mochila pode levar em várias coisas* (**Criança 4 – 11,6 anos – Nível II**).

As representações das crianças do nível II são confirmadas por Delval e Denegri (2002), que afirmaram que as crianças dos 10 aos 13 anos entendem a escassez do dinheiro e consideram, em suas justificativas, vários aspectos de uma única vez. Esses aspectos, segundo Karsaklian (2000), são o preço e a utilidade dos produtos, tidos como importantes nas possíveis aquisições pelos sujeitos. No entanto, esses aspectos de preço e da utilidade não foram considerados por 30% dos sujeitos de 10 anos e por 30% dos de 11 anos, e, assim, essas crianças estão em mobilidade do nível I para o nível II e mostram as diferenças individuais e que não é idade o determinante das representações sobre a situação de consumo II.

A situação de consumo II – *pode-se ter tudo o que se quer?* – foi adaptada para os adolescentes e é a sequência da situação de consumo I – *desejo vs. necessidade*. A adaptação dessa situação ocorreu devido ao fato de

os adolescentes apresentarem desejos e necessidades por produtos diferenciados dos das crianças. A situação pode ser observada no Quadro 6.

Quadro 6 – Situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? – para os adolescentes, Viçosa, MG, 2009

A mãe do adolescente falou que no seu aniversário ela poderia ganhar o videogame. Mas ele queria de presente de aniversário uma bicicleta.

O adolescente foi assistir à TV e viu uma propaganda de um celular. Então, o adolescente queria, também, ganhar o celular:

a) Você acha que esse adolescente deveria ganhar os três presentes? Por quê?

b) Os pais do adolescente não possuíam dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dar ao adolescente? Por quê?

c) Qual presente o adolescente deveria escolher? Por quê?

Fonte: Instrumento de coleta dos dados da pesquisa.

Os adolescentes do nível III achavam que o sujeito da história não deveria ganhar os três presentes de uma única vez, porque os pais não possuíam dinheiro para comprar os três presentes e porque os presentes eram caros. Os pais deveriam dar ao adolescente o presente que fosse mais barato e útil ao adolescente. O sujeito da história deveria escolher o presente que fosse mais barato, durável e útil. As representações dos adolescentes de 13,2 e 13,7 anos exemplificam essas ideias:

a) Você acha que esse adolescente deveria ganhar os três presentes? *-Não, ele devia ganhar um. Por quê? -Porquê, depende, se a mãe dele tivesse condição de comprar os três, podia comprar os três. Mas como, se ela não tivesse condição, ela comprasse um presente mais barato.* b) Os pais do adolescente não possuem dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dá ao adolescente? *-O celular que é mais barato que o videogame e a bicicleta (Adolescente 3 – 13,2 anos – Nível III).*

c) Qual presente o adolescente deveria escolher? *-O celular Por quê? -Ah! Porque, tipo assim, eu tenho muitos colegas né? Aí, de vez em quando, eu tenho que comunicar com eles das coisas que acontece ou zoeira, aí preferia um celular, não queria o videogame não (Adolescente 10 – 13,7 anos – Nível III).*

Como pode ser visto pelas representações dos adolescentes, os sujeitos do nível III são capazes de analisar várias possibilidades existentes na situação. Essa característica é pertinente aos adolescentes que se encontram no estágio operatório formal que, segundo Piaget e Inhelder (2006), consiste na capacidade de inferir sobre todas as combinações possíveis para representar a realidade social como um todo, e não mais como elos separados e distintos.

O adolescente (10%) que se encontrava no nível I representou que o adolescente não deveria ganhar os três presentes, pois os pais não tinham dinheiro e deveriam dar o presente mais barato ou aquele que pediu primeiro; o adolescente também deveria escolher o mais barato ou o presente de que mais gostou. As suas ideias foram explicadas com base nos aspectos visíveis e não fizeram inferências até mesmo porque suas ideias foram pouco interligadas. Quarenta por cento dos adolescentes que se encontravam em mobilidade entre o nível II e o nível III representaram que o adolescente não deveria ganhar os três presentes, porque os pais não possuíam muito dinheiro e os presentes tinham preço alto. Assim, o adolescente deveria receber o presente de custo mais baixo e que fosse útil. Esses adolescentes não conseguiram raciocinar num todo coerente, como fizeram os que se encontravam no nível III.

A partir dos dados e da sua análise referentes ao conceito de consumo, à situação de consumo I – desejo vs. necessidade e a situação de consumo II – pode-se ter tudo o que se quer? Foi elaborada a Tabela 5, que apresenta a média de representação de conhecimento construído sobre o consumo pelos grupos de sujeitos nos referidos níveis de representação.

Como pode ser observado nos dados de representação da construção do conhecimento social sobre o consumo, há uma evolução cognitiva nas representações dos sujeitos. A evolução ocorreu em todas as faixas etárias e nas subcategorias. Essa evolução está de acordo com Solomon (2002), ao comentar que as crianças, à medida que se desenvolvem cognitivamente, vão construindo cada vez mais a habilidade de tomar decisões maduras e de compreender os conceitos que são mais complexos. Há evidências de que as crianças desde pequenas já constroem suas representações em relação ao consumo.

Tabela 5 – Média dos níveis de representação de conhecimento na categoria consumo pelos grupos de sujeitos, Viçosa, MG, 2009

Média de Idade	Categoria Consumo			
	Níveis %			
	PN I	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	33	67	-	-
7 anos	17	83	-	-
10 anos	-	37	63	-
11 anos	-	27	73	-
13 anos	-	10	33	56

Fonte: Dados da pesquisa.

A diferença entre os sujeitos que estão na mesma faixa etária, mas estão em níveis diferentes de conhecimento sobre o consumo, deve-se ao fato de ser o conhecimento social construído quando os sujeitos interagem com o outro e dele abstrai informações que lhe foram transmitidas. Além disso, o fator de desenvolvimento cognitivo de transmissões e interações sociais não age sozinho e depende dos outros fatores para que o sistema cognitivo assimile e acomode todas as informações abstraídas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise e discussão dos dados, pode-se verificar que as crianças e os adolescentes vão construindo seu conhecimento sobre o consumo ao longo de seu desenvolvimento, a partir de suas interações com o seu meio, principalmente pelas experiências que realizam junto com as suas famílias – quando os sujeitos fazem compras sozinhos ou com seus pais e outros familiares – e, por meio da transmissão social, pela qual as pessoas trocam informações sobre seus atos de consumo.

As representações dos sujeitos sobre o consumo apresentam as mudanças ocorridas com o desenvolvimento, pois as crianças do nível pré-I ainda não possuem sistemas interpretativos; suas representações sobre o consumo são baseadas na realidade cotidiana e nos aspectos físicos e visíveis, ou seja, as crianças explicam o consumo pelos atos que presenciam de seus pais.

As crianças do nível I são capazes de esboçar seus primeiros preconceitos. Estes são elaborados com base nos aspectos visíveis dos objetos e a partir do ponto de vista delas, não levando em conta as ideias das outras pessoas. Essas características correspondem ao estágio pré-operatório, em que as crianças são egocêntricas intelectualmente, ou seja, elas são centradas e não conseguem entender as transformações físicas e não consideram os pontos de vista além do seu. Foi observado que os sujeitos percebem a relação entre o dinheiro e as compras; no entanto, quando seus pais não compram o que elas desejam por não terem dinheiro, elas não compreendem que é porque o dinheiro é escasso.

Os sujeitos pertencentes ao nível II são operatórios concretos, possuem o pensamento lógico, ou seja, conseguem raciocinar sobre a sua realidade, no entanto necessitam de apoio ao seu pensamento. Eles conseguem descentrar dos aspectos visíveis e passam a perceber os aspectos abstratos. Essas crianças compreendem que, para comprar, é preciso ter dinheiro, que este é escasso e, se comprar sem o dinheiro, pode-se ficar endividado.

Os adolescentes do nível III representam o consumo a partir de suas inferências. Eles examinam as diversas possibilidades, refletindo sobre elas para construir suas conceituações. Assim, relacionam a compra com a qualidade, a utilidade e o preço das mercadorias. Os sujeitos, também por suas interações, possuem mais informações e são capazes de integrá-las num todo coerente.

Pelas comparações das representações apresentadas pelos sujeitos dos níveis pré-I, I, II e III, observa-se a evolução do conhecimento social sobre o consumo, o que elucida e comprova a hipótese desse estudo de que crianças,

desde os 4 anos, fazem representações sobre o consumo. Essas representações vão-se modificando em uma progressão contínua, e, à medida que os sujeitos se desenvolvem cognitivamente, eles são capazes de explicar suas ideias com mais argumentos, interligando-as. Assim, os sujeitos em cada nível de conhecimento apresentarão representações diferentes.

Os sujeitos que se encontram no mesmo nível de representação de conhecimento, mas que estão em outra faixa etária, se encontram em transição de um nível a outro; essa diferença ocorre devido ao fato de o conhecimento social ser construído a partir da interação dos sujeitos com as outras pessoas e do que é transmitido. Assim, muitas das vezes os sujeitos não conseguem abstrair todas as informações que lhe foram passadas, pois o sistema cognitivo precisa estar em constante assimilação e acomodação. Além disso, os sujeitos precisam estar se exercitando e experimentado para que o sistema cognitivo vai-se amadurecendo.

Os dados desta pesquisa sobre o consumo dizem respeito a esse grupo de sujeitos que pertencem a um nível socioeconômico baixo e que fazem parte de determinada sociedade. Esses dados indicam que os sujeitos constroem o conhecimento sobre consumo a partir do que percebem, seja ouvindo o que as pessoas discutem sobre seus desejos e necessidade, ou observando as condutas de consumo das pessoas ou participando de alguma compra ou ao consumir algum produto ou serviço.

Esse estudo é importante para o Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, pois, ao compreender as representações das crianças e dos adolescentes, permite compreender como o conhecimento social sobre consumo está sendo transmitido pelas famílias, pelos grupos sociais, pela escola e demais instituições e pelos meios de comunicação. Assim, é preciso a realização de outros estudos ampliando o conhecimento sobre o tema, em outros ambientes, com sujeitos de nível socioeconômico diferentes, que pertençam a outra cultura, porque os dados a serem encontrados mostrarão as diferenças nas transmissões sociais.

6. REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classe de período integral e parcial.** 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo.** Lisboa: Edições 70, 1981.

BARRETO, M. L. M. **Construção do conhecimento.** ECD 381 – Metodologia do Ensino das Múltiplas Linguagens I. Viçosa, MG: UFV, 2005. (Notas de Aula).

BARRETO, M. L. M. **Fundamentos da teoria piagetiana.** ECD 330 – Fundamentos da teoria piagetiana. Viçosa, MG: UFV, 2008. (Notas de Aula).

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BRASIL – Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente.** 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da adolescência:** normalidade e psicopatologia. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, C. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los tipos de comprensión. **Investigación en la escuela**, n. 48, p. 39-54, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, C. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. **Investigación en la escuela**, n. 48, p. 55-70, 2002.

DENEGRI, M. **Introducción a la psicología económica**. Bogotá, Colômbia: Psicom Editores, 2002.

DENEGRI, M. La educación del consumidor en la escuela e el liceu. In: DENEGRI, M. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. Kolping Impresores Ltda.: Temuco/Chile, 1999.

DENEGRI, M.; FUENTEALBA, R. G.; ROJAS, C. V.; LÓPEZ, S. E.; GÓMEZ, Y. G. El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. **Revista de Psicología**, Universidad de Chile, v. 15, n. 2, p. 77-94, 2006.

DENEGRI, M.; MARTÍNEZ, G. ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. **PAIDEIA. Revista de Educación**, n. 37, p. 101-116, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

GADE, C. **Psicologia do consumidor**. São Paulo: EPU, 1980.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KARSAKLIAN, E. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2000.

KLOTTER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MC'CRANCKEN, G. **Cultura e consumo**: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. 144 p.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2007. 136 p.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SAMPAIO, I. S. V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: VIVARTA, V. **Infância e consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. 160 p.

SOLOMON, M. R. **O comportamento do consumidor**: comprando, possuindo e sendo. Trad. por Lene Belon Ribeiro. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SOUZA, S. J. Criança, consumo e cidadania: uma equação possível? **Vida e Educação: A Revista da Educação Básica**, v.5, n. 22, p. 17-18, 2009.

SOUZA JUNIOR, J. E. G.; FORTALEZA, C. H. G.; MACIEL, J. C. Publicidade infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões. In: VIVARTA, V. **Infância e consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: ANDI; Instituto Alana, 2009. 160 p.

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

ARTIGO ORIGINAL 4

AS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A INTER-RELAÇÃO ENTRE OS RECURSOS MONETÁRIOS E O CONSUMO NUMA PERSPECTIVA PIAGETIANA

RESUMO

ROCHA, Mônica, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2009.
As representações de crianças e adolescentes sobre a inter-relação entre os recursos monetários e o consumo numa perspectiva piagetiana. Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Coorientadoras: Neuza Maria da Silva e Marianela del Carmen Denegri Coria.

Considerando que os sujeitos vão construindo seus conhecimentos ao longo de seu desenvolvimento, este estudo problematizou: como as crianças e os adolescentes de 4 a 13 anos constroem o conhecimento sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo? A hipótese do estudo foi de que crianças de 4 anos fazem representações sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo. Essas representações vão mudando, progressivamente, à medida que os sujeitos se desenvolvem, partindo de ideias pré-formadas a ideias mais complexas. Assim, em cada nível de representação as crianças apresentarão ideias diferentes que serão norteadas pela estrutura de pensamento. No entanto, nem todas as crianças da mesma faixa etária ou do mesmo nível de desenvolvimento cognitivo estão no mesmo nível de construção do conhecimento sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo. O objetivo foi analisar e descrever as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos sobre a inter-relação entre os recursos monetários e o consumo. O estudo está ancorado na pesquisa qualitativa, baseado no método clínico piagetiano. A amostra da pesquisa foi composta de 60 sujeitos que frequentam escolas públicas, sendo 10 sujeitos com média de

idade de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos. Para a coleta dos dados, utilizou-se como instrumento a entrevista clínica piagetiana, que constou de perguntas básicas e complementares e do material concreto. A análise dos dados partiu do estabelecimento de categorias descritas por Delval e Denegri (2002) e foram classificadas em níveis (pré-I, I, II e III). Para a categoria uso dos recursos monetários, as crianças do nível pré-I desejam consumir produtos alimentícios, balas e chicletes, e o dinheiro serve para fazer compras. As crianças do nível I procuram consumir produtos alimentícios, e o dinheiro serve para comprar e para guardar. Para as crianças do nível II, o dinheiro possui as funções de comprar, pagar, emprestar e poupar; elas procuram consumir produtos alimentícios e produtos ligados ao vestuário. Os adolescentes do nível III entendem que o dinheiro é um meio de troca por produtos e serviços que procuram consumir e que dinheiro serve para fazer aplicações para usá-lo futuramente. Foi possível identificar como as crianças e os adolescentes vão construindo a relação entre o dinheiro e o consumo ao longo do desenvolvimento. Essa construção se deve às experiências que os sujeitos vão realizando a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas, pois o conhecimento social é construído a partir da interação e transmissão social. As representações dos sujeitos mostraram a evolução progressiva e contínua dos conhecimentos, confirmando a hipótese do estudo.

Palavras-chave: Recursos monetários; consumo; conhecimento social.
Método clínico. Crianças – adolescentes – desenvolvimento.

**REPRESENTATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS ON THE
INTER-RELATIONSHIP BETWEEN MONETARY RESOURCES AND
CONSUMPTION FROM A PIAGETIAN PERSPECTIVE**

ABSTRACT

ROCHA, Mônica, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2009.
**Representations of children and adolescents on the interrelationship
between monetary resources and consumption from a Piagetian
perspective.** Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-Advisers:
Neuza Maria da Silva and Marianela del Carmen Denegri Coria.

Taking into consideration that the subjects build their knowledge throughout their development, this study conceptualized: how do children and adolescents aged 4 to 13 build knowledge about the relationship between monetary resources and consumption? The study hypothesized that 4-year olds make representations about the relationship between monetary resources and consumption. These representations change gradually as the subjects develop, starting from pre-formed ideas to more complex ideas. Thus, at each level of representation, children present different ideas that will be guided by the thought structure. However, not all children the same age or at the same level of cognitive development are at the same level of knowledge construction about the relationship between monetary resources and consumption. The objective was to analyze and describe the representations of children and adolescents aged 4 to 13 on the inter-relationship between monetary resources and consumption. The study is anchored in qualitative research, based on Piaget's clinical method. The study sample consisted of 60 subjects that frequented public schools, and groups of 10 subjects with mean ages of 4, 6, 7, 10, 11 and 13. To collect data, a Piagetian clinical interview was used, which consisted of basic and additional questions and concrete material. Analysis of the data came from the establishment of categories described by Delval and Denegri (2002) and were classified in levels (pre-I, I, II and III). For the

category use of monetary resources, the children at pre-I want to eat food, candy and gum, and money is used to make purchases. Children in level I try to consume food products, and the money is used to buy and save. For level II children, money has the functions of purchasing, paying, loanomg and saving, they seek to consume food products and products related to clothing. Level III adolescents understand that money is a medium of exchange for goods and services that consume and that money is used to make applications for future use. It was possible to identify how children and adolescents build the relationship between money and consumption throughout development. This construction is due to the experiences that individuals go through realizing the possibilities of cognitive structures, since social knowledge is constructed out of social interaction and communication. The representations of the subjects showed a gradual and continuous evolution of knowledge, confirming the hypothesis of the study.

Keywords: Monetary resources, consumption, social knowledge, Clinical method, Children – adolescents – development.

1. INTRODUÇÃO

Conhecer as representações de crianças e adolescentes permite compreender o que elas pensam sobre a estrutura social, como constroem e transformam o conhecimento da sua realidade a partir de sua ação e reflexão sobre a sociedade, sobre os significados sociais que são aceitos e transformados pelos grupos sociais (ROCHA, 2008), ou seja, como os seres humanos, desde a tenra idade, constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais.

As possibilidades de registrar os conhecimentos das crianças permitem conhecer muitos aspectos da realidade, como as relações sociais, as relações de gênero, classe social, entre outros. Possibilitam, também, conhecer a nossa própria condição como humanos – sujeitos autores na sua constante transformação. Esses registros vão evidenciar que as crianças são sujeitos ativos no seu próprio desenvolvimento mental, por explicarem suas próprias perspectivas acerca do mundo social (LEITE, 2008).

As crianças constroem seus conhecimentos ao interagir diretamente com a realidade e abstraem informações de outras crianças, dos adultos, dos objetos, dos meios de comunicação e da escola, entre outros meios. Suas concepções são diferentes das dos adultos e semelhantes às de outras crianças na mesma faixa etária (AMAR et al., 2003).

Essa constatação mostra que o conhecimento da criança não é mera reprodução do que é transmitido pelo adulto e sim uma construção ativa e reflexiva. Nesse sentido, este estudo problematizou: como crianças e adolescentes de 4 a 13 anos constroem o conhecimento sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo?

Diante de tal problema a ser investigado, levantou-se a seguinte hipótese: as crianças desde os 4 anos fazem representações sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo. Essas representações vão mudando, progressivamente, à medida que os sujeitos se desenvolvem, partindo de ideias pré-formadas até as mais complexas. Assim, em cada nível de conhecimento

as representações das crianças serão diferentes e norteadas pela estrutura de seu pensamento. No entanto, nem todas as crianças da mesma faixa etária ou do mesmo nível de desenvolvimento cognitivo estão no mesmo nível de construção do conhecimento sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo.

Os estudos de Denegri e Gempp et al. (2006) apontaram que o pensamento econômico dos sujeitos evolui progressivamente desde o foco nos aspectos visíveis e materiais do dinheiro a uma conceitualização mais abstrata dos recursos monetários como meio de troca. Os sujeitos vão construindo esse conhecimento econômico à medida que vão se desenvolvendo cognitivamente, ao terem acesso ao manejo do dinheiro e por meio da educação financeira.

Grande quantidade de estereótipos acerca do consumo é representada pelas crianças e adolescentes ao experimentarem, observarem e imitarem seus pais e seus amigos e, ou, por influência dos meios de comunicação. Como existe ampla diversidade de atividades de consumo e, mesmo que elas ainda não compreendam o mundo econômico, a socialização avança rapidamente durante os anos escolares. Os sujeitos constroem seus conhecimentos a respeito do consumo pelas informações que recebem e pelas condutas como consumidores (DENEGRÍ; MARTINEZ, 2004).

Com a finalidade de entender como os sujeitos constroem o conhecimento social da relação entre o dinheiro e o consumo, este estudo objetivou analisar e descrever a representação das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos sobre a inter-relação entre os recursos monetários e o consumo. Os objetivos específicos foram:

- Identificar o conhecimento construído pelas crianças e pelos adolescentes sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo.
- Comparar as representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo.
- Analisar a evolução no conhecimento dos sujeitos sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo.

Como a construção do conhecimento social sobre a inter-relação entre o dinheiro e o consumo depende das experiências e das percepções dos sujeitos quando estes desejam, compram e usufruem os produtos e serviços e pagam com algum tipo de recurso financeiro, esta pesquisa qualitativa está ancorada na teoria construtivista de Jean Piaget.

Este estudo é relevante para as ciências sociais e aplicadas e para quem procura estudar a família, pois as crianças e os adolescentes são capazes de expressarem suas opiniões expondo sobre tudo o que veem e escutam, ou seja, eles estão atentos ao que acontece em sua realidade social e falam sobre ela. Por isso, devem ser considerados como uma fonte privilegiada de dados, pois, ao compreendermos as representações das crianças e dos adolescentes sobre a realidade, estaremos compreendendo as relações sociais que se dão no mundo da família e no mundo da sociedade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico está formado de dois itens relevantes porque fundamentarão os dados deste estudo. O primeiro item refere-se aos pressupostos sobre os recursos monetários relacionados com o consumo, e o segundo item refere-se à construção do conhecimento de acordo com a teoria piagetiana.

2.1. Pressupostos sobre os Recursos Monetários e o Consumo

Os significados do uso do dinheiro mudam à medida que os sujeitos passam por momentos diferentes no ciclo de vida. Assim, o dinheiro não só possui valor econômico, como também significado simbólico expressado pelos afetos, emoções, sentimentos, desejos e atitudes. Dessa forma, cada pessoa estabelece uma interação simbólica e emocional diferente em seu contato com o dinheiro ao usá-lo para realizar algum tipo de compra em bens

ou serviços ou para fazer outro tipo de aplicação como poupar ou investir (DENEGRÍ, 2002).

Quando queremos possuir algo, geralmente trocamos uma coisa por outra, ou seja, em nossa sociedade quase tudo que queremos é trocado pelo dinheiro, quase tudo é comprado. O valor do dinheiro é determinado pelo seu valor de troca, ou seja, o que se pode comprar com ele. Os tipos de recursos monetários como as cédulas, moedas, cheques e cartões só existem para facilitar a troca dos produtos (JAFFÉ; SAINT-MARC, 2005).

No mundo moderno, o dinheiro tornou-se a medida de valor equivalente para todas as coisas que são compradas e vendidas em todo o mercado, seja ele local, regional, nacional e internacional (SANTOS, 1999). Com a ampliação do comércio, cada coisa que se tem e, ou, se deseja ter possui um preço que se mede em dinheiro. Esse preço se expressa por cédulas e moedas, pelo qual se pode comparar o valor dos diferentes bens e serviços disponíveis (BRASIL, 2002).

A movimentação do dinheiro permite que as trocas comerciais se intensifiquem, tornando-as globalizadas, e que os produtos circulem pelas importações e exportações entre os países. As trocas mercantis dos bens e serviços são apoiadas na circulação do dinheiro como pagamento pelo bem ou serviço que se adquiriu para satisfazer suas necessidades e, ou, seus desejos (ITURRA; LARRAÍN, 1996).

Desde que nascemos, temos a necessidade de satisfazer nossas necessidades fisiológicas para nos manter vivos. Além disso, todos nós temos a necessidade de nos abrigar para nos proteger e precisamos também de educação para adquirir conhecimentos. O desejo faz parte da vida de todo mundo e, às vezes, se parece com uma necessidade, pois, ao desejarmos muito um objeto, achamos que não podemos viver sem ele (JAFFÉ; SAINT-MARC, 2005).

Segundo Maslow (1970 citado por GADE, 1980), os desejos e as necessidades são organizados em ordem hierárquica. Primeiramente, deve-se satisfazer as necessidades fisiológicas que são as necessidades básicas para a

sobrevivência do ser humano como a fome, sede, sono, ar etc. Depois, procura-se obter a satisfação das necessidades de segurança, que são as necessidades de ter um abrigo, de se vestir etc. A seguir, as necessidades a serem satisfeitas são as de afeto. Depois, as pessoas podem satisfazer as necessidades de *status* e de estima. E, por último, procura-se satisfazer as necessidades de realização, como o autodesenvolvimento e o autoconhecimento.

Assim, de acordo com Gade (1980, p.15), o homem tem necessidades e desejos infinitos que se contrapõem às suas possibilidades finitas e limitadas de satisfazê-los. Não podemos obter, adquirir, consumir e utilizar todos os bens de consumo como desejamos. Somos obrigados a escolher porque cada bem ou serviço tem um custo que podemos pagar ou não. Neste processo de escolha, o homem tende a maximizar o consumo, isto é, havendo um limite para seus desejos, procurará escolher dentro de suas possibilidades aquilo que lhe dê o máximo de prazer (GADE, 1980, p. 5).

A socialização para o consumo, segundo Solomon (2002), começa nas famílias desde quando os filhos são bebês, pois acompanham seus familiares às lojas, onde recebem grande quantidade de estímulos. Com a grande exposição às propagandas, as crianças, a partir dos 2 anos, começam a pedir aos seus familiares produtos que desejam. Assim, elas estão se tornando consumidoras, pois já começam a fazer suas escolhas. É o que afirmou Karsaklian (2000, p.13):

Crescendo numa sociedade de consumo, as crianças vão aprendendo a ser consumidoras, isto é, elas vão sendo socializadas. Sob a influência direta dos pais, num primeiro momento e posteriormente, da propaganda, dos grupos de amigos e de seu meio ambiente, as crianças vão desenvolvendo critérios de escolha e uma capacidade desde a mais tenra idade (KARSAKLIAN, 2000, p.13).

Para a criança se tornar consumidora, no entanto, não basta escolher o produto, é preciso que possa compreender o valor do dinheiro e o preço dos produtos para que consiga verificar se o dinheiro que possui dá para comprar o produto que escolheu. Por fim, a criança precisa dividir o dinheiro para três

tipos de despesas: as despesas em curto prazo, as despesas em longo prazo e as economias para atingir suas metas propostas. Assim, a criança já aprende a administrar seu orçamento e a tomar decisões econômicas (KARSAKLIAN, 2000).

As decisões econômicas são determinantes pelos fatores pessoais, sociais, culturais, situacionais e por fatores econômicos que podem estimular ou inibir a conduta das pessoas. Os fatores pessoais consistem nas características de personalidade, estilo de vida, normas e valores e do nível de alfabetização econômica. Esses fatores são influenciados pelo local onde as pessoas residem, pela faixa etária e pelo gênero. Os fatores sociais e culturais referem-se à classe socioeconômica a que as pessoas pertencem, as expectativas sociais e as características do sistema político e cultural. Os fatores situacionais são as condições e circunstâncias que podem limitar ou não as decisões econômicas como tamanho da família, situações de mercado etc. Os fatores econômicos se relacionam à percepção que as pessoas têm da economia que pode provocar pessimismo ou otimismo e geram expectativas que influenciam as decisões de gastar, poupar ou investir (DENEGRÍ, 2002).

Todos esses fatores influenciaram a tomada de decisões dos consumidores ao desejarem obter produtos. Esses desejos vão mudando ao longo do ciclo de vida das pessoas porque, à medida que vão desenvolvendo as necessidades, desejos e preferências, vão sendo outros.

2.2. Construção do Conhecimento na Teoria Piagetiana

A epistemologia genética consiste em compreender a construção do conhecimento desde a sua gênese, ou seja, estuda como o sujeito epistêmico aprende e como ele se desenvolve, sendo o sujeito epistêmico qualquer sujeito. A epistemologia visa compreender o aumento do conhecimento e como o conhecimento menos evoluído passa a ser um conhecimento complexo (BARRETO, 2005).

A base do conhecimento, para Piaget, é, assim, a operação, pois a construção do conhecimento é o processo entre o que está fora do indivíduo e o que ocorre dentro dele. Nessa perspectiva construtivista, o sujeito é ativo no seu próprio desenvolvimento, pois ao interagir com o outro abstrai informações que são organizadas em suas estruturas mentais (AMAR et al., 2003).

A construção do conhecimento se dá pela interação do sujeito com o meio ambiente em que vive. O meio é um fator fundamental na construção do conhecimento, pois pode influenciar o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos porque existem diferenças econômicas e sociais que podem afetar a disponibilidade de informações e de recursos pelos quais os sujeitos interagem (ALESSANDRINI, 1997).

O desenvolvimento cognitivo dos sujeitos depende da ação das invariantes funcionais da estrutura mental: adaptação e organização. As invariantes estão em constante funcionamento por estarem presentes em todas as ações humanas. A adaptação é essencial para o funcionamento intelectual e biológico, porque os organismos vivos devem adaptar-se ao meio em que vivem (ALESSANDRINI, 1997).

A adaptação é o cerne da atividade biológica e intelectual, pois todos os organismos se adaptam ao ambiente pela assimilação e pela acomodação. A assimilação caracteriza-se pelo processo de incorporação de novos esquemas aos já existentes no sistema cognitivo. A acomodação são a modificação e criação de esquemas no organismo. Essa transformação acarreta mudança do próprio organismo. A assimilação e a acomodação propiciam a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro (COLE; COLE, 2004).

Enquanto a assimilação e a acomodação estão em constante processo de equilíbrio, o sujeito se desequilibra e se equilibra a todo momento. Esse movimento de desequilíbrio e de equilíbrio faz que a criança passe de um menor conhecimento para um conhecimento mais elaborado, pois o sistema cognitivo está em plena organização dos equilíbrios e desequilíbrios (BARRETO, 2005).

A organização é o autorregulador do sistema cognitivo, porque os esquemas são organizados num todo coerente. A construção de novas estruturas cognitivas ocorre a partir da adaptação e da organização. Essas invariantes funcionais são indissociáveis e possibilitam aos sujeitos maior capacidade de compreender e representar o mundo (BARROSO, 2000).

As estruturas cognitivas possuem sistema aberto, enquanto o sujeito está interagindo com o meio, ou seja, enquanto os esquemas estão adaptando as informações e um sistema fechado para organizar os esquemas que foram adaptados e assimilados nas estruturas (ALESSANDRINI, 1997).

O desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, segundo Piaget, é explicado pelos quatro fatores de desenvolvimento que são: maturação e hereditariedade, exercício e experiência, interações e transmissões sociais e equilíbrio. A maturação consiste no crescimento interno do organismo, principalmente do sistema nervoso e endócrino que desempenha papel importante no desenvolvimento cognitivo. A hereditariedade versa sobre as características que as pessoas herdam de seus antepassados. Esse fator é essencial, pois possibilita o surgimento de determinadas condutas (CANTELLI, 2000).

O fator exercício e a experiência são necessários para que a inteligência do sujeito se desenvolva. O exercício supõe a ação sobre os objetos, enquanto a experiência se divide em: experiência física e experiência lógico-matemática. A experiência física consiste na ação exercida aos objetos pelo sujeito, através da abstração empírica, que é a retirada das propriedades físicas dos objetos. Porém, não é um simples registro das características físicas, mas constitui uma estruturação ativa, que é uma assimilação a quadros lógico-matemáticos (BARRETO, 2005).

A experiência lógico-matemática versa sobre as coordenações das ações que é feita mentalmente a partir da abstração reflexiva. Essa experiência depende da atuação do sujeito e é um fator irreversível, pois uma vez construído não será esquecido. A experiência física é fundamental para a

construção do conhecimento físico, sendo a experiência lógico-matemática essencial para o conhecimento lógico-matemático (ALESSANDRINI, 1997).

A interação e a transmissão social constituem o fator que depende da influência mútua das pessoas ao passar e receber informações que afetam a construção do conhecimento social, e, por isso, é instrumental no processo ativo do desenvolvimento. Esse fator não explica a construção das estruturas cognitivas, mas é fundamental em construção (WADSWORTH, 1984).

Segundo Cantelli (2000), mesmo com a influência das transmissões sociais no desenvolvimento dos sujeitos, sem a atividade da assimilação ativa, qualquer transmissão social ou escolar se torna ineficaz. Além da transmissão social, a interação social é de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois consiste nas trocas de informações e de ideias com seus pares e com adultos.

A equilibração é responsável pela estabilidade do sistema cognitivo nas construções parciais e nos fechamentos que ocorrem na passagem de um estágio para o outro. É o fator mais importante, pois a autorregulação permite que o sistema cognitivo atinja melhor adaptação do organismo com o esforço que o sujeito faz para superar os desequilíbrios. É o elemento que coordena os outros três fatores de desenvolvimento, assegurando o equilíbrio entre as atividades do organismo e a influência do meio (CANTELLI, 2000).

A afetividade está presente em todos os outros fatores do desenvolvimento, mesmo não sendo um deles, e possui papel fundamental na evolução mental da criança por ser a mola propulsora para o desenvolvimento mental, pois o indivíduo tem a necessidade de crescer e aprender. O desenvolvimento mental e o desenvolvimento afetivo são os dois polos da ação humana (BARROSO, 2000).

Segundo Piaget, há três tipos de conhecimentos, e cada um possui suas especificações, mas um não se constitui sem o outro. O conhecimento físico é o conhecimento que os sujeitos constroem ao abstrair empiricamente as propriedades físicas dos objetos, como a cor, o formato e o tamanho. O conhecimento lógico-matemático é aquele construído a partir da coordenação

cognitiva da ação exercida pela criança. O conhecimento social é o conhecimento que a criança constrói ao abstrair informações das pessoas e ao interagir com os outros (WADSWORTH, 1984).

O conhecimento social é arbitrário, assimilado a partir das representações que as crianças têm do mundo e fundamenta-se no consenso social. As trocas sociais que são estabelecidas pelas crianças vão definir e determinar as construções de conhecimento em cada faixa etária, o que corresponde às aquisições mentais e suas organizações. Dessa forma, podem-se verificar as estruturas cognitivas integradas num conjunto (PIAGET, 1964).

No processo de construção do conhecimento, o sujeito administra mentalmente os conteúdos advindos de suas experiências com o ambiente social, e por meio da representação é possível verificar em qual estrutura de desenvolvimento se encontra (AMAR et al., 2003).

A classificação por estágios é um meio para compreender o processo de desenvolvimento do ser humano. Cada estrutura traduz uma forma particular de equilíbrio nos intercâmbios do ser humano com o meio. Segundo Piaget, o processo de desenvolvimento é um contínuo e ocorre como se fosse uma espiral (BARRETO, 2005). Os estágios de desenvolvimento são:

Sensoriomotor (até os 2 anos): Consiste numa adaptação prática ao mundo, das ações reflexas às voluntárias no decorrer do desenvolvimento. As experiências dos bebês consistem na coordenação das percepções sensoriais e nas ações motoras.

Pré-Operatório (dos 2 aos 7 anos): Este estágio consiste na representação simbólica. A criança é capaz de representar mentalmente um fato que não está presente no momento da representação. O egocentrismo intelectual, característico do pensamento pré-operacional, é o não reconhecimento e não aceitação, pela criança, da visão dada por outros, concebendo o mundo a partir de seus próprios pensamentos e sentimentos. O pensamento desses sujeitos ainda está sob o controle do imediato e do perceptivo, como pode ser visto na incapacidade típica da criança para resolver problemas (WADSWORTH, 1997).

Operatório concreto (7 aos 12 anos): O pensamento torna-se lógico, pois o sujeito começa a descentrar dos aspectos visíveis dos objetos. As crianças são capazes de operar mentalmente como classificar, seriar, ordenar, separar, combinar e entender as transformações. Essas ações são internalizadas e se constituem no sistema lógico.

Operatório formal (a partir dos 12 anos): O sujeito é capaz de pensar sobre suas próprias operações, independente do conteúdo. Eles são capazes de manipular e organizar suas ideias abstratas em um todo coerente, no seu próprio processo de pensamento. O pensamento do sujeito permite levantar hipóteses sobre toda a realidade do mundo. Com isso, tornam-se críticos e emitem juízo sobre a ordem social.

Segundo Piaget, os sujeitos dependem de suas ações físicas e mentais para desenvolver o pensamento lógico, porque as ações exercidas sobre os objetos e pessoas levam ao desenvolvimento das operações que são ações internalizadas, e as operações levam ao desenvolvimento das estruturas (WADSWORTH, 1984).

A teoria construtivista é importante para este estudo, pois como pretendemos compreender como as crianças e adolescentes constroem o conhecimento social sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo, ela fundamentará a análise dos dados, ao explicar como esses sujeitos passam de um nível de conhecimento menos complexo para um mais complexo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a natureza do problema estudado, que buscou compreender as representações das crianças e adolescentes sobre os recursos monetários, essa pesquisa empírica é qualitativa, pois consiste em um estudo exploratório para compreender as ideias dos sujeitos sobre a realidade em que está inserido.

A pesquisa qualitativa, conforme Godoy (1995, p. 58):

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Quanto aos objetivos da pesquisa, esta é exploratória e descritiva, por permitir explorar os dados para depois descrever as características desses. A exploração dos dados deverá esclarecer como vão ocorrendo as mudanças no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. E, para compreender como acontece essa mudança de conhecimento ao longo do desenvolvimento, este estudo utilizou o delineamento transversal, que segundo Cole e Cole (2004) permite agrupar as informações dadas pelos sujeitos de diferentes idades ao mesmo tempo.

O método utilizado para compreender a construção do conhecimento a respeito do consumo foi o método clínico que constitui uma conversa livre, em que permite que os sujeitos tenham *o máximo possível de tomada de consciência e de conseguir formular as suas próprias atitudes mentais* (PIAGET, 1967, p. 9). O método clínico consiste numa constante intervenção do pesquisador ao realizar perguntas em função das respostas dos sujeitos, visando seguir o caminho de seus pensamentos (DELVAL, 2002).

3.1. População e Amostra

A população foi composta por crianças e adolescentes residentes na cidade de Viçosa, MG. A amostra constou de 60 sujeitos com médias de idade de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos, sendo 10 sujeitos por faixa etária. Os sujeitos frequentavam escolas públicas desse município, e 50 deles frequentavam a Escola Municipal B nas idades de 6, 7, 10, 11 e 13 anos; e os outros 10 sujeitos de 4 anos frequentavam a Escola Municipal A.

O conceito de criança e adolescente utilizado na pesquisa seguiu o conceito do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de

julho de 1990, que no Art. 2º *considera-se criança, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre 12 e 18 anos de idade* (BRASIL, 2005, p. 9).

A seleção dos sujeitos foi feita conforme amostragem intencional que, segundo Marconi e Lakatos (2006), é uma amostragem não probabilística em que o pesquisador define intencionalmente quais são os sujeitos que desejam pesquisar, baseando-se no estabelecimento de determinados critérios. O interesse do pesquisador é que os sujeitos opinem por meio das palavras, dos atos a questões levantadas sobre o tema.

Os sujeitos a serem entrevistados foram selecionados, tendo como critério a idade, sendo escolhidos aqueles que se encontravam nas idades compreendidas em cada faixa etária definidas para o estudo, e tentou-se escolher cinco sujeitos do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A Tabela 1 mostra a caracterização da amostragem da seleção dos sujeitos.

Tabela 1 – Caracterização da amostragem da seleção dos sujeitos, Viçosa, MG, 2008

Faixa Etária	Idades (anos)			Sexo		Total
	Menor	Maior	Média	F	M	
4 anos	4,3	4,7	4,5	4	6	10
6 anos	6,2	6,7	6,5	3	7	10
7 anos	7,1	7,11	7,3	4	6	10
10 anos	10,3	10,11	10,5	4	6	10
11 anos	11,4	11,9	11,6	5	5	10
13 anos	13,0	13,10	13,5	5	5	10
<i>Total</i>				28	32	60

Fonte: Dados da pesquisa.

Como em algumas turmas não havia sujeitos suficientes, ocorreu pequeno desequilíbrio na quantidade de sujeitos de cada sexo. Como a diferença de gênero não foi objetivo deste estudo, esse desequilíbrio não foi relevante para a pesquisa.

3.2. Procedimentos para Coleta dos Dados

O primeiro procedimento foi contactar com as diretoras das escolas selecionadas e apresentar os objetivos da pesquisa e a solicitação de permissão e a autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização, foi feito um levantamento dos sujeitos nas turmas do 1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental da Escola Municipal B e nas turmas do 1º período de educação infantil da Escola Municipal A.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista individual, do tipo clínica, que consta de perguntas básicas e de perguntas complementares que surgem a partir da resposta da criança, a fim de seguir o curso do seu pensamento e entender a compreensão que os sujeitos possuem sobre a relação entre o dinheiro e o consumo. Como apoio à entrevista, utilizou-se material concreto: para o uso dos recursos monetários foram utilizadas quatro imagens: criança comprando comida (arroz, feijão, biscoito); criança comprando bala, chiclete; criança guardando dinheiro no cofre; e criança guardando dinheiro no banco com os pais.

O instrumento foi testado quatro vezes por meio do estudo-piloto, sendo em cada fase feitos correções e ajustes necessários nas perguntas básicas das entrevistas até chegar ao modelo final que pudesse ser compreendida pelas crianças de 4 anos até os adolescentes de 13 anos.

As entrevistas foram gravadas e ocorreram em salas nas respectivas escolas. Ao iniciar a entrevista, explicava-se aos sujeitos o objetivo da pesquisa, e perguntava se eles queriam participar dela. Todos os sujeitos aceitaram participar da entrevista. Anotaram-se, em protocolo de entrevista, os dados dos sujeitos e as reações deles. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e os dados, tratados.

3.3. Procedimentos para Análise dos Dados

Para analisar os dados, as respostas de cada sujeito foram classificadas conforme os cinco tipos de respostas descritos por Piaget, que são: não

importismo (as crianças não importam com a pergunta e respondem qualquer coisa), fabulação (as crianças inventam uma história ao ser questionada), crença sugerida (o pesquisador sugere à criança a resposta que ele deseja), crença desencadeada (o sujeito raciocina sobre a pergunta e responde conforme o que pensou) e crença espontânea (a criança responde sem precisar pensar, por já ter construído esse pensamento).

A análise das respostas foi realizada a partir da definição das categorias de análises estabelecidas para a pesquisa. A categoria de análise definida foi sobre o uso dos recursos monetários. Essa categoria foi comparada com as categorias de análises descritas em níveis de desenvolvimento por Delval e Denegri (2002ab). Em suas pesquisas com crianças e adolescentes dos 6 aos 16 anos, foram estabelecidos os níveis I, II e III.

A classificação dos níveis dessa pesquisa foi: nível pré-I, nível I, nível II e nível III. Como nas pesquisas de Delval e Denegri (2002), em suas amostras as crianças na faixa etária de 4 anos não foram incluídas, sendo necessário criar o nível pré-I para abranger essas crianças. Além disso, todas as respostas dos sujeitos que foram classificadas como não importistas e fabuladas foram qualificadas como nível pré-I. O Quadro 1 refere-se à descrição do nível pré-I e representação do conhecimento sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo.

Quadro 1 – Nível pré-I de compreensão sobre a relação entre os recursos monetários e o consumo

Faixa etária	Nível pré-I - Recursos Monetários vs. Consumo
4 a 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> -As ideias das crianças são fabuladas e não importistas. -Ausência nos sujeitos de sistemas interpretativos. -As representações são baseadas na realidade cotidiana. -A única função do dinheiro é fazer compras. -Adquirem produtos para satisfazer os desejos imediatos. -Solicitam produtos que desejam.

As representações das crianças e dos adolescentes sobre os recursos monetários e sua inter-relação com consumo foram descritas com base nas representações descritas por Delval e Denegri (2002), Karsaklian (2000) e Gade (1980). O Quadro 2 traz a descrição dos referidos níveis I, II e III de representação do conhecimento.

Esses níveis mostram as representações dos sujeitos em cada faixa etária. Assim, o conceito de representação, utilizado neste estudo, segue o da teoria da representação de Piaget, que afirmou ser tudo aquilo que o ser humano faz. E, para representar sua ideia, o ser humano usa símbolos. Piaget distinguiu o conceito de representação do de abstração. A abstração consiste não apenas em extrair informações dos objetos e coordenar as relações que os sujeitos fazem, mas também em acrescentar relações ao dado perceptivo. A distinção entre a abstração e a representação ocorre porque as crianças podem manipular os objetos concretos e representar os símbolos em um nível alto ou baixo de abstração. Assim, um ser humano que esteja representando em um nível baixo de abstração reflexiva usa símbolos em um nível baixo de abstração. Quando a pessoa atingir um nível mais alto de abstração reflexiva, começará a representar os símbolos em um nível mais alto (BARRETO, 2008).

Quadro 2 – Níveis I, II e III de compreensão sobre a relação entre o dinheiro e o consumo

Níveis	Relação dos Recursos Monetários X Consumo
Nível I (6 a 10 anos)	<p>-As crianças baseiam suas explicações sobre os recursos monetários e sobre o consumo a partir dos aspectos visíveis que percebem e não levam em conta os processos ocultos que deveriam ser inferidos.</p> <p>-A realidade social é concebida como uma formação de sistemas pouco relacionados entre si, que se assemelha a um território formado por ilhas que pouco se inter-relacionam.</p> <p>-Esses sujeitos não compreendem que o dinheiro é escasso.</p> <p>-Os sujeitos começam a perceber a relação entre o dinheiro e o ato de comprar.</p> <p>-Os sujeitos compreendem a função básica do dinheiro como um instrumento de intercâmbio.</p> <p>-As representações são baseadas na realidade cotidiana.</p> <p>-O dinheiro serve para fazer as compras e serve para pagar contas.</p> <p>-Surge a ideia de guardar dinheiro.</p> <p>-Adquirem produtos para satisfazer as necessidades fisiológicas.</p> <p>-Escolhem produtos que são acostumados a consumir.</p>
Nível II (10 a 13 anos)	<p>-Os sujeitos começam a se descentrar, o que permite considerar vários aspectos de uma única vez.</p> <p>-Os sujeitos começam a perceber os aspectos não visíveis da situação, ou seja, os processos que devem ser inferidos a partir da informação a que se dispõe.</p> <p>-Permanece a ideia das funções – pagar e comprar – do dinheiro.</p> <p>-Relacionam “poupar” dinheiro com a aquisição de produtos que necessitam.</p> <p>-Adquirem produtos para satisfazer as necessidades fisiológicas e de segurança.</p> <p>-Apresentam desejos por produtos utilizados por adultos.</p>
Nível III (a partir dos 13 anos)	<p>-Os processos ocultos e, portanto, inferidos ocupam papel central nas explicações.</p> <p>-Os sujeitos examinam sistematicamente as diversas possibilidades apresentadas em uma situação.</p> <p>-O sujeito é capaz de coordenar pontos de vista e de refletir sobre o possível.</p> <p>-Permanece a ideia das funções – pagar e comprar – do dinheiro.</p> <p>-Relacionam “poupar” dinheiro com as aquisições futuras.</p> <p>-Adquirem produtos para satisfazer as necessidades fisiológicas, de segurança, de realização, de <i>status</i> e estima.</p> <p>-Desejam produtos ligados à tecnologia e à informática.</p> <p>-Procuram consumir produtos específicos.</p>

Fonte: DELVAL; DENEGRI, 2002; GADE, 1980; KARSAKLIAN, 2000.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na categoria da inter-relação dos recursos monetários com o consumo, as representações dos sujeitos serão expostas na subcategoria “uso dos recursos monetários”. Nessa subcategoria serão apresentadas as ideias dos sujeitos com médias de 4, 6, 7, 10, 11 e 13 anos de idade sobre esse conhecimento.

As representações dos sujeitos de 4 a 13 anos sobre a construção do conhecimento social da inter-relação entre os recursos monetários e o consumo apresentaram evolução cognitiva que pode ser observada na Tabela 2, referente à média dos níveis de representação de conhecimento dos sujeitos sobre a relação dos recursos monetários *vs.* consumo.

Tabela 2 – Média dos níveis de representação de conhecimento na categoria relação dos recursos monetários com o consumo pelos grupos de sujeitos, Viçosa, MG, 2009

Média de Idade	Uso dos Recursos Monetários			
	Níveis %			
	PN I	I	II	III
4 anos	100	-	-	-
6 anos	30	70	-	-
7 anos	10	90	-	-
10 anos	-	30	70	-
11 anos	-	30	70	-
13 anos	-	10	40	50

Fonte: Dados da pesquisa.





De acordo com a categoria relação dinheiro *vs.* consumo, as crianças do nível pré-I, sendo 100% com 4 anos, 30% com 6 anos e 10% com 7 anos, quando recebem dinheiro, geralmente usam para comprar balas, pirulitos, chicletes. Essa ideia mostra como as crianças menores, dos 4 aos 6 anos, procuram por produtos de consumo imediato. A representação da criança 1 de 4 anos exemplifica o consumo imediato:

Quando você recebe dinheiro, o que você faz? -*Compra*. O que você compra com seu dinheiro? -*Compra bala... chiclete... chiclete* (Criança 1 – 4,3 anos – Nível pré-I).

As representações das crianças do nível pré-I são confirmadas por Marshall e Magruder (1960 *apud* KARSAKLIAN, 2000), que comentaram que as crianças de 4 e 5 anos precisam ter experiência para construir seus conhecimentos econômicos. Elas precisam receber dinheiro para que possam gastá-lo sem pensar em quê, ou seja, sem fazer uma escolha específica, mas comprando aquilo que querem de imediato.

Para essa parte da entrevista foi elaborado material concreto sobre os diversos usos dos recursos monetários que serviu de apoio para crianças de 4, 6, 7, 10 e 11 anos. Esse material não foi apresentado aos adolescentes de 13 anos, pois o estudo-piloto indicou que não se fazia necessária sua utilização. O Quadro 3 apresenta o material concreto que serviu de apoio ao pensamento das crianças quanto aos questionamentos sobre o uso dos recursos monetários.

Quadro 3 – Material concreto que serviu de apoio aos questionamentos sobre o uso dos recursos monetários, Viçosa, MG, 2009

<p>07 - Criança comprando comida (arroz, feijão, biscoito)</p> 	<p>08 - Criança comprando bala, chiclete</p> 
<p>09 - Criança guardando dinheiro no cofre</p> 	<p>10 - Criança guardando dinheiro no banco com os pais</p> 

Fonte: Instrumento para coleta de dados da pesquisa.

Para o material concreto relacionado ao uso do dinheiro, as crianças do nível pré-I identificaram as imagens 7 e 8 como uma criança que estava comprando, mas não relataram o que era comprado. Os sujeitos reconheceram a imagem 9 – criança guardando dinheiro no cofrinho e não identificaram a imagem 10 – criança com o seu pai guardando dinheiro no banco e fabularam ao tentar identificá-la. Os extratos abaixo ilustram a identificação desse material:

Você pode me falar sobre o que está vendo nas gravuras? 07- *O menino foi comprar.* 08- *Esses meninos tá comprando um pililito (Criança 1 – 4,3 anos – Nível Pré-I).*
09- *A menina tá colocando o dinheiro no cofrin (Criança 8 – 4,5 anos - Nível Pré-I).*

As crianças do nível Pré-I querem ter dinheiro para fazer compras. Elas sabem que o dinheiro serve para usar quando forem fazer compras. Delval e Denegri (2002) confirmam esse tipo de representação ao citarem que as crianças de 4 a 6 anos achavam que a única função do dinheiro era fazer compras. Isso ocorre, segundo Piaget e Inhelder (2006), porque crianças de 4 anos ainda se encontram centradas nos aspectos visíveis dos objetos, e o egocentrismo intelectual, característico do estágio pré-operatório, não permite a percepção de outros aspectos. Esse tipo de representação pode ser visto no extrato a seguir:

Você quer ter dinheiro? – (Balança a cabeça pra cima e pra baixo).
Para fazer o quê? – *Comprar as coisas... danoninho.* Para que serve o dinheiro? – *Comprar muitas coisas. Serve para um monte de coisas (Criança 02 – 4,5 anos – Nível Pré-I).*

Os sujeitos do nível pré-I acham que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas, entretanto não justificam suas ideias. Estas estão voltadas, segundo Delval e Denegri (2002), para sua realidade social, e o seu pensamento egocêntrico só permite que os sujeitos representem o que foi percebido. Essa ideia está representada nos extratos a seguir:

Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas? – *Eu acho.* Por quê? – *Por que eu acho... porque muita*

pessoa... tem muito dinheiro. E... tem mais ainda... porque tem muito... muito dinheiro... quase do tamanho deste lugar... quase do tamanho da rua (Criança 10 – 4,10 anos – Nível Pré-I).

Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas? –*Sim. Por quê? –Para comprar as coisas que não tem em casa. Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para guardar? –Hum hum. Por quê? - Para comprar outras coisas (Criança 10 – 6,7 anos – Nível Pré-I).*

Essas representações mostram que as crianças dessa faixa etária que possuem suas representações no nível pré-I estão em mobilidade para o nível I, mas ainda não conseguem compreender que o dinheiro é um instrumento de intercâmbio.

Os sujeitos do nível I, 70% com 6 anos, 90% com 7 anos, 40% com 10 anos, 20% com 11 anos e 10% com 13 anos, relataram que quando possuíam dinheiro compravam as coisas de que precisavam e juntavam o dinheiro para depois gastá-lo. Sobre essa ideia, as representações são exemplificadas a seguir:

Quando você recebe dinheiro, o que você faz? -Compro as coisas. Você faz mais alguma coisa com seu dinheiro? -Eu toco dinheiro por negócio. Que negócio? -Por uma caixa de bombom (Criança 9 – 6,6 anos – Nível I).

Quando você recebe dinheiro, o que você faz? -Tem vez que eu gasto, tem vez que eu deixo. Eu... eu gasto pouco e guardo mais (Criança 5 – 7,1 anos – Nível I).

Quando você recebe dinheiro, o que você faz? -Eu compro as coisas. Você faz mais alguma coisa? -O dinheiro que sobra eu guardo de novo, aí no outro dia tem, pra mim de novo (Criança 3 – 7,10 anos – Nível I).

As representações das crianças do nível I estão de acordo com Karsaklian (2000), ao afirmarem que as crianças de 6 e 7 anos gastam todo o dinheiro em mercadorias. Elas não pensam em que usá-lo, compram o primeiro produto que veem e desejam. Começam a pensar na ideia de guardar dinheiro, mas com a intenção de gastá-lo num futuro próximo.

Quanto ao material concreto sobre o uso do dinheiro (Quadro 2), as crianças do nível I identificaram as imagens 7 e 8 – crianças comprando

mercadorias e doces; 09 – criança guardando dinheiro no porco; e na imagem 10 não compreenderam e relataram que a criança vai ao banco. A identificação sobre o material concreto é exemplificada nas representações a seguir:

Você pode me falar sobre o que está vendo nas gravuras? 07 -*As crianças está comprando material: canetas, e comprando pão e tinta. E mais este vidro (Criança 2 – 6,6 anos – Nível I).*

08 -*Era três meninas querendo comprar 3 pirulitos. 09 -A menina tá guardando dinheiro no cofrinho (Criança 8 – 6,6 anos – Nível I).*

10 -*A menina foi no banco tiá dinheiro (Criança 9 – 6,6 anos – Nível I).*

Você pode me falar sobre o que está vendo, nestas gravuras? 07 -*O menino tá comprando pão, mochila e sabonete. 08 -Eles estão comprando isso tudo aqui... esses doces. Ele só vende doces... tem caneta para assinar umas coisas... ele tem calculadora. 09 -Ela guarda o dinheiro no cofre. E isso aqui... ela já ia guardar na carteira. Isso aqui não cabe no cofre (Apontou as cédulas na mão da menina) (Criança 5 – 7,1 anos – Nível I).*

10 -*Essa aqui é quando as pessoas vão receber dinheiro no banco (Criança 3 – 7,10 anos – Nível I).*

Os sujeitos do nível I querem ter dinheiro para comprar as coisas. Elas compreendem que o dinheiro serve para comprar as coisas como os alimentos e que também serve para guardar para quando precisar comprar alguma coisa. Essa ideia é representada pelas crianças de 6,7 anos e de 7,10 anos:

Você quer ter dinheiro? -*Mais ou menos. Por quê? -Porque dinheiro dá pra comprar muita coisa: frutas, verduras, roupas, laçinho. Para que serve o dinheiro? -Para comprar. Uma criança de sua idade me falou que o dinheiro serve também para guardar, emprestar, o que você acha? -Eu acho que é certo. Por quê? -Porque se guardar... algum dia pode precisar e pode guardar um pouco, não gastando tudo (Criança 3 – 6,7 anos – Nível I).*

Você quer ter dinheiro? -*Quero. Para fazer o que? -Pra comprar as coisas que eu e minha mãe gosta. Para que serve o dinheiro? -Pra gente comprar as coisas. Pra gente... A gente compra as coisas pra gente vestir! Uma criança, de sua idade, me falou que o dinheiro, também serve para guardar, o que você acha? -Certo. Por quê? -Porque... porque quando a gente quer comprar alguma coisa, a gente tem que guardar dinheiro. As coisas é muito caras, por isso a gente deveria guardar dinheiro (Criança 9 - 7,10 anos – Nível I).*

As crianças do nível I achavam que nem todas as pessoas possuíam dinheiro para comprar as coisas, isso ocorre porque algumas pessoas não trabalham e, conseqüentemente, não recebem dinheiro. A representação da criança de 7,10 anos mostra que ela sabe que nem todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas, mas ainda não entendem a escassez do dinheiro. Os sujeitos do nível I pouco relacionam uma ideia a outra; e isso ocorre, segundo Delval e Denegri (2002), porque os sujeitos dos 6 aos 10 anos baseiam suas explicações nos aspectos visíveis que permeiam a estrutura social em que estão inseridos e não percebem os processos ocultos.

Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas? -Todos não, nem todos. Por quê? -Porque algumas não recebem dinheiro, outras não têm... e vai indo... vai indo... vai indo assim. Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para guardar? -Nem todas. Por quê? -Umhas pessoas possuem... outras gastam o dinheiro todo... outros gastam bastante... outras ficam sem dinheiro (Criança 03 – 7,10 anos – Nível I).

Entretanto, 50% das crianças com 6 anos achavam que todas as pessoas possuíam dinheiro porque precisavam comprar as coisas; e 40% das crianças com 7 anos achavam que todas as pessoas possuíam dinheiro porque elas trabalhavam muito. As representações desses sujeitos estavam ligadas aos aspectos de que com dinheiro se podem comprar as coisas, e as pessoas trabalhavam para ter dinheiro. Entretanto, segundo Delval e Denegri (2002), como eles não possuíam os sistemas integrativos, ou seja, não conseguiam relacionar uma ideia à outra, baseiavam suas explicações nos aspectos chamativos da sua realidade cotidiana.

Já as crianças do nível II, que eram 70% de 10 anos, 70% com 11 anos e 40% com 13 anos (Tabela 2), quando recebiam dinheiro, gastavam, compravam as coisas que queriam com uma parte do dinheiro e a outra parte era poupada para comprar coisas mais caras que desejavam. Sobre o uso do dinheiro, os exemplos de representações a seguir ilustravam esse tipo de representação:

Quando você recebe dinheiro, o que você faz? -*Eu gasto. Você faz mais alguma coisa com seu dinheiro? -Eu gasto um pouquinho assim, uns 0,70 centavos. Eu guardo, ponho no meu cofrinho* (Criança 1 - 10,4 anos – Nível II).

Quando você recebe dinheiro, o que você faz? -*Eu coloco dentro da minha bolsinha e vou juntando, depois eu gasto. Mas, eu não gasto tudo de uma vez não, vou gastando uma parte, quando eu vou comprar um brinquedo aí sim, eu gasto tudo. Pra comprar o brinquedo, se ele for o preço do que tenho* (Criança 10 – 11,9 anos – Nível II).

As representações das crianças do nível II são confirmadas por Derbaix (1975 e 1982 citado por KARSAKLIAN, 2000), ao afirmar que crianças com idade acima de 8 anos, quando veem um produto, desejam-no e depois, se tiverem condições financeiras para comprá-lo, adquirem-no; e analisa esse produto, após consumi-lo, ou ao ouvir comentários dos seus pais, parentes e amigos. E, a partir dos 10 anos, as crianças poupam dinheiro para comprar alguma mercadoria que desejam e que tem preço mais elevado.

Quanto ao material concreto (Quadro 3, p. 223), as imagens 7, 8 e 9 foram identificadas pelas crianças do nível II. Entretanto, a imagem 10 – criança indo com o pai ao banco depositar dinheiro foi identificada por 40% dos sujeitos com 10 anos e 40% das crianças com 11 anos. As crianças identificaram o banco, mas relataram que a criança e seu pai foram ao banco pegar dinheiro. Não é possível saber se a falta de identificação se deu porque os sujeitos pesquisados não possuem muita experiência de ir ao banco, ou se foi porque o material concreto não ficou adequado. As representações a seguir expõem a identificação das imagens do material concreto:

Você pode me falar sobre o que está vendo? (07)-*O menino com a mão assim pra trás parecendo que está escondendo alguma coisa e pagando.* (08)-*Esta aqui, parecendo que o menino entregou um cheque pro moço. Você acha que estas são maneiras destes meninos usarem o dinheiro?* (07)-*Nesta gravura aqui, eu acho que, nesta gravura aqui acho que sim, porque está comprando alguma coisa que necessita.* (08)-*Nem tanto, porque nenhuma vive só de bala, essas coisas. E só Deus sabe onde ele arrumou este dinheiro.* Você pode me falar sobre o que está vendo nestas gravuras? (09)-*Nesta aqui, acho que é certo porque ele tá juntando dinheiro pra um dia ter muito.* (10)-*Esta aqui... são os adultos... é... ah!... como é que eu falo... os adultos... depositando o dinheiro pra poder guardar... quando ele precisar é só ele tirar o dinheiro de volta.*

Você acha que estas são maneiras de usar o dinheiro? -*Quase todas. Por quê? -Porque, não, acho que é todas, porque umas estão juntando dinheiro pra comprar, para no futuro ter mais e, outras estão trabalhando para conseguir o dinheiro (Criança 2 – 10,5 anos – Nível II).*

Você pode me falar sobre o que está vendo? (07)-*Esse menino tá comprando alguma coisa no supermercado. (08)-Aqui cada um tá comprando um doce. (09)-A menina tá economizando, pondo dinheiro no porquinho dela. (10)-Aqui é um banco! As pessoas tão recebendo, tão ganhando dinheiro. A menina foi com o pai dela (Criança 3 – 11,5 anos – Nível II).*

As crianças do nível II querem ter dinheiro para comprar o que elas desejam no momento e, ou, para juntar para utilizar futuramente. E, para essas crianças, o dinheiro serve para comprar as coisas, pagar as contas, guardar para comprar coisas caras e para emprestar às pessoas que não possuem dinheiro e depois elas o devolvem. Essas ideias são exemplificadas pelas representações das crianças dos extratos a seguir:

Você quer ter dinheiro? -*Sim. Para fazer o que? -Comprar as roupas, comprar os brinquedos. Para que serve o dinheiro? -Pra muitas coisas, comprar, doar, emprestar o dinheiro. Uma criança de sua idade, me falou, que o dinheiro serve, também pra guardar, o que você acha? -Sim. Por quê? -Porque se agente guardar, a gente vai ter o dinheiro quando a gente precisar assim (Criança 4 – 10,10 anos – Nível II).*

Você quer ter dinheiro? -*Hum hum (Sim). Para fazer o que? -Pra comprar as coisas que eu quero... que eu preciso (Criança 7 – 11,5 anos – Nível II).*

Para que serve o dinheiro? -*Pra gente comprar tudo que a gente precisa, tudo que a gente quer, é: a roupa, sapato, alimentos, brinquedos, livros. Uma criança de sua idade, me falou que o dinheiro serve para guardar, o que você acha? -Serve. Por quê? -Porque quando a gente precisa comprar alguma coisa a gente sempre tem um dinheirinho pra comprar, aí a gente guardou o dinheirinho a gente pode ir lá e comprar (Criança 2 – 11,4 anos – Nível II).*

As representações dos sujeitos do nível II estão de acordo com Karsaklian (2000), quando afirmou que as crianças, a partir dos 9 anos, começam a entender que economizar dinheiro é um investimento para uma

compra futura; assim, elas dividem o dinheiro, um pouco para gastar e um pouco para guardar; e guardam para comprar algo em breve.

As crianças do nível II achavam que não são todas as pessoas que possuíam dinheiro para comprar as coisas porque algumas moravam na rua, pediam dinheiro e não possuíam trabalho. Elas também sabiam que nem todas as pessoas guardavam dinheiro, pois gastavam tudo, moravam na rua, e outras nem tinham dinheiro para comprar as coisas. As representações a seguir mostram a ideia de que, se não se tiver dinheiro para comprar as coisas necessárias como os alimentos, isso afeta a sobrevivência das pessoas.

Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas? *-Não. Porque, uma não tem nem onde morar, e tão tentando, tão tentando de tudo pra conseguir dinheiro e até pedem dinheiro na rua. Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para guardar?*

-Nem todas. Por quê? -Porque, como eu disse, algumas nem tem onde morar. E se eles continuar juntando até ter mais quantia eles já vão ter morrido porque eles não vão poder comprar comida que eles estão precisando agora (Criança 2 – 10,5 anos – Nível II).

Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas? *-Não. Por quê? -Porque tem gente que não tem nenhum farelo de comida pra comer... aí sai pedindo... pega as coisa do lixo pra comer pra não morrer de fome. Você acha que todas as pessoas têm dinheiro para guardar? -Não. Por quê? -Porque... é... os mendigos não tem dinheiro pra comprar... porque... como eles vão guardar? Eles ganha um dinheiro..., mas como eles vão guardar esse dinheiro se eles estão com fome? Aí... eles vão comprar alguma coisa pra comer pra não morrer (Criança 2 – 11,4 anos – Nível II).*

Cinquenta por cento dos adolescentes que estavam no nível III relataram que, ao receberem dinheiro, utilizavam-no para fazer compras e poupar. Eles sabiam que para poupar dinheiro é preciso ter dinheiro. Além disso, como disseram Delval e Denegri (2002), eles são capazes de analisar várias possibilidades de uma situação por terem desenvolvido o raciocínio lógico-formal e são capazes de fazer inferências sobre sua realidade socioeconômica. Sobre o uso do dinheiro, a representação do adolescente a seguir é um bom exemplo dessa ideia:

Quando você recebe dinheiro, o que você faz? *-Oh! Se fosse moeda... eu gasto. Agora, se for nota grande, eu vou juntando... juntando... juntando... aí chega um momento que vou na loja e compro uma coisa pra mim (Adolescente 2 – 13,2 anos – Nível III).*

Os sujeitos do nível III querem ter dinheiro para comprar as coisas, e essas coisas são roupas, brincos, sapatos e produtos tecnológicos. Eles querem, também, dinheiro para guardar. Para esses adolescentes, o dinheiro serve para comprar, pagar contas e fazer aplicações. A representação a seguir mostra o desejo do adolescente de usar seus recursos monetários:

Você quer ter dinheiro? *-Nem todas as horas! Porque vai ter hora que não vou poder ter. Pra fazer o quê? -Para comprar, pra gastar, sei lá... vai ter horas, por exemplo: hoje, eu quero ter dinheiro pra comprar um presente para meu avô, que é aniversário do meu avô. Aí, no caso... daqui ao um mês quero arrumar dinheiro pra comprar outra coisa... comprar um pão, uma bala. Cada dia é uma coisa! Para que serve o dinheiro? -Para comprar, guardar... Guardar para o futuro pro meus estudos (Adolescente 1 – 13,0 anos – Nível III).*

Para as representações dos adolescentes sobre o uso dos recursos monetários, Karsaklian (2000) afirmou que, quando os sujeitos vão ficando mais velhos, eles se dispõem a fazer economias para adquirir alguma coisa que é importante e que não seja de uso imediato. Esse processo de compra não é simples, pois, para o adolescente consumidor comprar algo mais caro, deve renunciar um prazer imediato para depois realizar uma compra futura.

Os adolescentes do nível III, ou seja, 50% dos adolescentes deste estudo sabiam que não são todas as pessoas que possuem dinheiro para comprar as coisas porque moram na rua, pedem dinheiro e esmolas por não possuírem trabalho. Eles não sabiam que nem todas as pessoas guardavam dinheiro, pois moravam na rua e não possuíam dinheiro para comprar as coisas. O extrato a seguir ilustra a representação dos adolescentes:

Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas? *-Nem todas. Por quê? -Tem umas pessoas que pedem na rua, que não tem dinheiro pra comprar nenhum leite pro filho (Adolescente 3 – 13,2 anos – Nível III).*

A falta de coerência nas representações de 40% dos adolescentes os deixara no nível II, pois eles não conseguiram coordenar as ideias num todo coerente e, segundo Piaget e Inhelder (2006), os adolescentes que se encontravam no estágio operatório formal eram capazes de refletir sobre o possível, mas pode não ser em todos os conteúdos porque cada sujeito possui experiências diferentes e interpretam as informações que recebem conforme aquilo que consegue assimilar.

Com relação ao desejo dos sujeitos de terem dinheiro para comprar as coisas, isso indica que eles procuram satisfazer, primeiro, as necessidades fisiológicas e de segurança, pois, independentemente da idade, os sujeitos relacionaram a necessidade de comprar os alimentos e as vestimentas. No entanto, as crianças de 10 e 11 anos e os adolescentes de 13 anos citaram, além dessas necessidades básicas, os desejos por brinquedos, livros e produtos tecnológicos que atendem às necessidades de estima, de *status* e de realização.

Esse tipo de necessidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa, que pertencem ao nível socioeconômico baixo, são argumentados conforme a teoria de Abraham Maslow, que cita que os desejos e necessidades são organizados em prioridades e hierarquias. Para ele, a satisfação ocorre por níveis, primeiro devem ser satisfeitas as necessidades fisiológicas, depois as de segurança, as de afeto, de *status* e estima e, por último, as de realização. A satisfação de um tipo de necessidade não elimina o desejo de satisfazer outra necessidade (GADE, 1980).

De acordo com as representações dos sujeitos, os desejos e necessidades a serem satisfeitos são diferentes conforme a idade dos sujeitos. Os mais novos, dos níveis pré-I e I, desejam comprar as coisas como os alimentos; os dos níveis II e III desejam os alimentos e vestimentas, entre outros. Diante dessa ideia, Solomon (2002) afirmou que os adolescentes usam determinados produtos para expressarem suas identidades, seus gostos, seu grupo de referência e para explorar o mundo. Eles, para serem aceitos nos seus grupos sociais, escolhem atividades e roupas específicas para o seu grupo. Os pontos de referências para tais escolhas são os amigos e as propagandas.

As representações dos sujeitos dos níveis I, II e III, ao afirmarem que nem todas as pessoas possuem dinheiro porque muitas moram na rua e não possuem dinheiro nem para comprar o que comer, estão de acordo com a afirmação de Maslow de que as necessidades fisiológicas devem ser satisfeitas primeiramente, pois pode afetar a integridade física das pessoas e sua sobrevivência (GADE, 1980).

Foi verificado, também, que sujeitos da mesma faixa etária se encontram em níveis diferentes sobre a compreensão do conhecimento social dos recursos monetários *vs.* consumo. Isso ocorre devido ao fato de esse conhecimento ser construído a partir da interação e da transmissão social. Sobre isso, Denegri (1999) afirmou que isso ocorre porque muitas vezes os pais não compreendem a realidade econômica, e suas condutas são observadas e transmitidas aos filhos que tendem a seguir a influência de suas famílias. Além disso, esse conteúdo é pouco explorado pela escola e pelos meios de comunicação. Assim, ela citou que esses sujeitos são carentes de uma alfabetização econômica e que esta deve ser incluída no currículo da Educação Básica.

A alfabetização econômica, segundo Denegri Gempp et al. (2006), deve permitir a reflexão, o pensamento crítico e as trocas coletivas de informações. Essa prática educativa deve incluir, principalmente, os mais pobres que vivem numa enorme desigualdade social e está voltada para o desenvolvimento de atitudes e destrezas que permitem os sujeitos terem controle e autocontrole de seus processos de consumo.

É relevante a alfabetização econômica desde as crianças da pré-escola até os adolescentes do ensino médio, para que estes se tornem conscientes da escassez dos recursos, entre eles o recurso econômico, e sejam consumidores conscientes dos seus deveres e direitos e não optem para o consumo conspícuo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussão dos dados possibilitaram identificar como as crianças e os adolescentes constroem a relação entre os recursos monetários e o consumo ao longo do desenvolvimento. Essa construção de conhecimento se deve, a partir da interação do sujeito com o outro, da transmissão de informações sobre os recursos monetários e o consumo, bem como do exercício e das experiências que vão realizando. Além disso, a construção desse conhecimento ocorre da maturação do organismo e da equilíbrio do sistema cognitivo e a partir das possibilidades de suas estruturas cognitivas.

As mudanças ocorridas nas representações do conhecimento sobre a relação dos recursos monetários e o consumo mostraram que os sujeitos, à medida que se desenvolvem os seus desejos e necessidades por produtos e serviços, vão se diferenciando e ampliando, e isso os leva a raciocinarem sobre a sua realidade socioeconômica.

Os sujeitos do nível pré-I apresentaram desejos de consumir produtos alimentícios, balas e chicletes, e o dinheiro é usado com a única função de fazer compras. Suas ideias são baseadas na realidade cotidiana, econômica e social, ao participarem e fazerem compras. As crianças do nível I procuravam consumir produtos alimentícios e o dinheiro, além de servir para comprar, serve para guardar. Suas explicações são ancoradas nos aspectos visíveis que são percebidos nos produtos que são consumidos no cotidiano de suas famílias e na manipulação do dinheiro ao utilizá-lo para fazer compras.

As crianças do nível II compreendem que o dinheiro possui as funções de comprar mercadorias, pagar contas, emprestar às pessoas e poupar para usar quando precisar comprar algo de que necessita. Elas procuram consumir produtos alimentícios e produtos ligados ao vestuário. Esses sujeitos são capazes de considerar os vários aspectos que envolvem o desejo de consumir algo que esteja dentro de suas limitações financeiras. Os adolescentes do nível III são capazes de inferir sobre as diversas possibilidades de consumir produtos que são adequados à quantidade de dinheiro que possuem. Eles

entendem que o dinheiro é um meio de troca por produtos e serviços que procuram consumir e serve para fazer aplicações para usá-lo futuramente.

Com relação à realidade social, os sujeitos do nível pré-I ainda não compreendem que nem todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas. No entanto, essa compreensão começa no nível I, mas os sujeitos não justificam coerentemente, pois não possuem aparatos cognitivos para tal. As crianças do nível II e os adolescentes do nível III compreendem a realidade de que nem todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas de que precisam, porque muitas pessoas não possuem trabalho, moram na rua e pedem esmolas.

As representações dos sujeitos de 4 a 13 anos confirmaram que as crianças e os adolescentes, ao emitirem suas ideias sobre o mundo econômico que é um conhecimento transmitido socialmente, emitem ideias sobre toda a realidade social à sua volta, mostrando que os conhecimentos construídos são interligados.

As comparações feitas entre as representações das crianças e dos adolescentes pelos níveis de desenvolvimento pré-I, I, II e III sobre a inter-relação entre os recursos monetários e o consumo, permitiram verificar a evolução nesse conhecimento social e confirmar a hipótese do estudo. Ou seja, as representações dos sujeitos vão-se modificando progressivamente. À medida que as crianças se desenvolvem, elas respondem com mais argumentos e com ideias cada vez mais interligadas, que partem de representações pré-formadas até as mais abstratas. Assim, em cada nível de conhecimento construído as ideias dos sujeitos eram diferentes sobre a inter-relação entre o consumo e os recursos monetários, norteados por sua estrutura de pensamento. No entanto, existem sujeitos na mesma faixa etária ou do mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo que estão em níveis diferentes sobre o desenvolvimento econômico. Isso ocorre porque os sujeitos recebem informações diferentes por meio da transmissão social. Além disso, eles precisam experimentar, agir sobre essas informações, assimilando-as no organismo, e que este esteja em constante organização e maturação.

Vale ressaltar que os dados deste estudo sobre a inter-relação dos recursos monetários e do consumo dizem respeito a um grupo de sujeitos que frequentam escola pública, pertencentes a nível socioeconômico baixo, e fazem parte de determinada sociedade com determinados valores e cultura. No entanto, é preciso buscar, em outros estudos, compreender o que outras crianças e outros adolescentes de outros locais e níveis socioeconômicos diferentes, que pertençam a outra cultura, têm a dizer sobre os recursos econômicos e o consumo, bem como sobre outros temas relacionados ao conhecimento social. Novos estudos poderão encontrar dados que mostrem representações diferentes ou semelhantes às deste estudo.

Este estudo está relacionado ao Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, pelo fato de ter pesquisado as interfaces dos recursos monetários e do consumo, tema que se insere na linha de pesquisa Estudo da Família e Economia do Consumo Familiar. Além disso, buscou-se ouvir as crianças e os adolescentes, pois se considerou que eles tinham muito a dizer sobre a realidade social. Assim, ao compreendermos as ideias das crianças e dos adolescentes sobre os recursos monetários e o consumo, estaremos compreendendo como esse tema está sendo abordado pelas famílias e pela sociedade.

6. REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classe de período integral e parcial.** 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

AMAR, J. A.; MARTÍNES, M. L.; LLANOS, R. A.; DENEGRI, M. Desarrollo del pensamiento econômico en niños de la región caribe colombiana. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 35, v. 1, p. 7-18, 2003.

BARRETO, M. L. M. **Construção do conhecimento.** ECD 381 – Metodologia do Ensino das Múltiplas Linguagens I. Viçosa, MG: UFV, 2005. (Notas de Aula).

BARRETO, M. L. M. **Fundamentos da teoria piagetiana**. ECD 330 – Fundamentos da teoria piagetiana. Viçosa, MG: UFV, 2008. (Notas de Aula).

BARROSO, L. M. S. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BRASIL – Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL – Banco Central. **O que é o dinheiro?** Brasília, 2002. (Cadernos BC – Série Educativa).

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, C. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los tipos de comprensión. **Investigación en la escuela**, n. 48, p. 39-54, 2002.

DELVAL, J.; DENEGRI, C. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero II. Los tipos de respuestas. **Investigación en la escuela**, n. 48, p. 55-70, 2002.

DENEGRI, M. **Introducción a la psicología econômica**. Bogotá: Psicom Editores, 2002.

DENEGRI, M.; GEMPP, R.; DEL VALLE, C.; ETCHEBARNE, S.; GONZÁLEZ, Y. El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación econômica: los temas claves. **Revista de Psicología**, v. 15, n. 2, p. 77-94, 2006.

DENEGRI, M.; MARTÍNEZ, G. ¿Ciudadanos o consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. **PAIDEIA. Revista de Educación**, n. 37, p. 101-116, 2004.

GADE, C. **Psicologia do consumidor**. São Paulo: EPU, 1980.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

ITURRA, R.; LARRAÍN, C. **Educación del consumidor**: democracia y ciudadanía. Manual para comprender, compartir y actuar. Santiago: Impresion Gráfica Ades, 1996

JAFFÉ, L.; SAINT-MARC, L. **Convivendo com o dinheiro**. São Paulo: Ática, 2005.

KARSAKLIAN, E. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2000.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2007. 136 p.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. 144 p.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. O Dinheiro e o território. **GEOgraphia**, n. 1, p. 7 a 13, 1999.

SOLOMON, M. R. **O comportamento do consumidor**: comprando, possuindo e sendo. Trad. por Lene Belon Ribeiro. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

WADSWORTH, B. J. **Inteligencia e afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5. ed. Trad. por Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1997.

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a descrição e a análise dos artigos, compreende-se como as crianças e os adolescentes de 4 a 13 anos constroem conhecimentos sociais a respeito dos recursos monetários e sua relação com o consumo. Essa construção de conhecimento ocorre ao longo do desenvolvimento cognitivo, e os sujeitos vão representando suas ideias, conforme as possibilidades de suas estruturas cognitivas, pois o conhecimento social é construído a partir da interação e transmissão social, mas, além disso, o sujeito precisa de sua maturidade biológica, bem como realizar experiências e que o organismo se equilibre constantemente.

Construiu-se um instrumento de coleta de dados – entrevista clínica – que possibilitou a identificação da representação das crianças e dos adolescentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. O instrumento foi composto pela entrevista verbal e pelos materiais concretos. A construção desse instrumento não foi fácil, mas pelas etapas do estudo-piloto se pode aperfeiçoar a entrevista verbal e adequá-la aos sujeitos de idades diferentes. O material concreto deixou o instrumento mais consistente e coeso no apoio às perguntas.

Identificou-se, por meio das representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos, como estes vão construindo o conhecimento

sobre os tipos, a origem e as formas de obtenção dos recursos monetários. Entre as crianças do nível pré-I, 70% ainda não construíram os sistemas interpretativos, pois suas respostas foram não importistas e fabuladas. Os outros 30% basearam suas explicações na realidade cotidiana e nos aspectos visíveis das moedas e cédulas.

As crianças do nível I explicaram suas representações conforme as características visíveis que percebiam e entendiam o dinheiro como elemento simbólico usado como meio de intercâmbio. Sabiam que, para se ter dinheiro, é preciso trabalhar. As crianças do nível II começam a formular conceitos sobre os recursos monetários, compreendem que existem outras formas de obter o dinheiro, além do trabalho, e que o dinheiro não compra os aspectos afetivos. Os adolescentes do nível III começam a pensar sobre o possível, por isso entendem que há regras que limitam a fabricação do dinheiro e que estas dependem de decisões do Banco Central e do Presidente da República.

As representações das crianças e dos adolescentes, de 4 a 13 anos, sobre o conhecimento construído referente ao consumo apresentam as mudanças ocorridas no desenvolvimento desses sujeitos, pois as crianças do nível pré-I basearam suas representações nos atos e hábitos de consumo que presenciaram de seus pais, ou seja, as explicações são buscadas na realidade cotidiana, pois ainda não possuíam sistemas interpretativos. As crianças do nível I percebem a relação entre o dinheiro e as compras. No entanto, quando seus pais não compravam o que elas desejavam por não terem dinheiro, eles não compreendiam que é a escassez do dinheiro que limita o consumo. Esses sujeitos são capazes de elaborar seus primeiros preconceitos e, para isso, contavam com os aspectos visíveis dos objetos e a partir do ponto de vista deles.

Os sujeitos pertencentes ao nível II compreendem que para se comprar é preciso ter dinheiro, que este é escasso e, se comprarem sem o dinheiro, podem ficar endividados. Esses sujeitos conseguem descentrar dos aspectos visíveis e passam a perceber os aspectos que estão ocultos. Os adolescentes do

nível III representam o consumo a partir de suas inferências. Assim, relacionam a compra com qualidade, utilidade e preço das mercadorias.

A construção do conhecimento sobre a inter-relação entre os recursos monetários e o consumo, pelas crianças e pelos adolescentes, ocorreu ao longo do desenvolvimento cognitivo destes, pois, à medida que eles vão ficando mais velhos, são capazes de apresentar representações com argumentações mais pertinentes e coerentes com toda a realidade social. Os sujeitos dos níveis pré-I desejam consumir produtos alimentícios, balas e chicletes, e o dinheiro é usado para realizar compras. Eles não compreendem que não são todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas. As ideias deles são baseadas na sua realidade cotidiana, econômica e social, ao participarem e fazerem compras. As crianças do nível I procuram consumir produtos alimentícios, e o dinheiro serve para comprar e para guardar. Compreendem que nem todas as pessoas têm dinheiro para fazer compras, mas não justificam coerentemente suas respostas. Suas explicações são ancoradas nos aspectos visíveis dos produtos consumidos no cotidiano familiar e na utilização do dinheiro ao comparar.

As crianças do nível II compreendem que o dinheiro possui as funções de comprar mercadorias, pagar contas, emprestar às pessoas e poupar. Consomem produtos alimentícios e produtos ligados ao vestuário. Aham que não são todas as pessoas que possuem dinheiro para comprar as coisas que precisam porque não trabalham. São capazes de considerar os vários aspectos que envolvem o desejo de consumir e as suas limitações financeiras. Os adolescentes do nível III são capazes de inferir nas diversas possibilidades de consumir produtos adequados à quantidade de dinheiro que possuem. Entendem que o dinheiro é um meio de troca por produtos e serviços que procuram consumir e servem para aplicar e usá-lo futuramente. Compreendem que nem todas as pessoas possuem dinheiro para comprar o que precisam, porque não possuem trabalho, moram na rua e pedem esmolas.

A partir das comparações nas representações das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos, percebe-se a evolução ocorrida nos

conhecimentos sobre os recursos monetários e sua vinculação com o consumo, confirmando a hipótese do estudo de que as crianças, desde os 4 anos, fazem representações sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo. Essas representações vão-se modificando, progressivamente, à medida que se desenvolvem cognitivamente, partindo de ideias pré-formadas até as mais complexas. Assim, em cada nível de desenvolvimento terão ideias diferentes sobre os recursos monetários e sua relação com o consumo, norteadas por sua estrutura de pensamento. Porém, sujeitos da mesma faixa etária ou que estão no mesmo estágio de desenvolvimento poderão estar em níveis diferentes em relação à construção do conhecimento social. Isso acontece porque os sujeitos recebem diferentes informações através da transmissão social. Além disso, os sujeitos precisam experimentar e agir sobre os objetos para abstrair conhecimento, precisando, também, que seu organismo esteja em constante maturação.

Os dados deste estudo evolutivo são pertinentes a dada realidade social, por isso é importante buscar novos estudos com sujeitos pertencentes à outra realidade, com outros grupos de crianças e adolescentes de classes sociais e cultura diferentes. Outros estudos ampliarão os conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento das ciências sociais e aplicadas, pois, ao dar voz às crianças e adolescentes, pode-se conhecer o mundo da família e o mundo da sociedade. Novos estudos, focalizando a construção do conhecimento social, contribuirão para a análise e descrição do conhecimento social.

7. REFERÊNCIAS

ALBINO, S. F. **Estudo evolutivo das percepções infantis no uso de ferramentas computacionais**. 2006. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BAMPI, M. A. M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Unisul, Florianópolis, 2006.

BARRETO, M. L. M. **A Epistemologia genética de Jean Piaget**. ECD 331 – Desenvolvimento da Criança. Viçosa, MG: UFV, 2001. (Notas de Aula).

BARRETO, M. L. M. **Desenvolvimento social**. ECD 332 – Métodos de Estudo do Desenvolvimento da Criança. Viçosa, MG: UFV, 2003. (Notas de Aula).

BARRETO, M. L. M. **Construção do conhecimento**. ECD 381 – Metodologia do Ensino das Múltiplas Linguagens I. Viçosa, MG: UFV, 2005. (Notas de Aula).

BARRETO, M. L. M. **Fundamentos da teoria piagetiana**. ECD 330 – Fundamentos da teoria piagetiana. Viçosa, MG: UFV, 2008. (Notas de Aula).

BARROSO, L. M. S. **As idéias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

BRASIL – Banco Central. **Banco Central: fique por dentro**. 3. ed. Brasília: BCB, 2004.

BRASIL – Banco Central. **O que é o dinheiro?** Brasília, 2002. (Cadernos BC – Série Educativa).

BRASIL – Ministério da Saúde. **Estatuto da criança e do adolescente.** 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1979.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular. **Manual do candidato.** Viçosa, MG: UFV, 2009.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

DELVAL, J.; BARRIO, C. La comprensión infantil de las guerras y la educación para la paz. **Revista Profissão Docente Online**, v. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/artigos.htm>>. Acesso em: 9 out. 2007.

DELVAL, J.; DENEGRI, C. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los tipos de comprensión. **Revista Investigación en la escuela**, n. 48, p. 39-54, 2002a.

DENEGRI, M. La Comprension de la economia en la infancia y adolescencia. In: DENEGRI, M. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir.** Temuco/Chile: Kolping Impresores Ltda., 1999.

DENEGRI, M.; TAPIA, M. P.; NOVALES, M. R.; MENDEZ, V. Y. Caracterización psicológica del consumidor de la IX región. In: DENEGRI, M. D. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir.** Temuco/Chile: Kolping Impresores Ltda., 1999.

DENEGRI, M.; PALAVECINOS, M.; GEMPP, R. **Socializacion economica:** un estudio descriptivo de las estrategias y prácticas socializadoras y de Alfabetizacion Economica en familias de una ciudad multifinanciera. Temuco/Chile: Universidad de La Frontera, 2006. (Projeto de Pesquisa nº 1030271).

DE LA TAILLE, Y. O lugar de Interação Social na Concepção de Jean Piaget. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

FRANCO, C. O Desenvolvimento do método clínico e suas relações com as modificações na tradição de pesquisa piagetiana. In: BANKS-LEITE, L. **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADE, C. **Psicologia do consumidor**. São Paulo: EPU, 1980.

GANUZA, F. B. La construccion de nociones sociales. **Revista de Psicodidactica**, n. 9, 1999. Disponível em: <<http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n9/frn9a2.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2006.

GARCIA, P. S. De dónde viene el dinero para pagar el trabajo? Un estudio evolutivo desde la infancia hasta la adolescencia. **Revista de Psicodidactica**, n. 3, 1997. Disponível em: <<http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron>>. Acesso em: 22 ago. 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b.

GUNTER, R.; FURNHAM, A. **As crianças como consumidoras**. Uma análise psicológica do mercado juvenil. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

HOUDÉ, O.; MELJAC, C. **O espírito piagetiano**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 226 p.

IBGE – **Censo demográfico**. IBGE: 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

IBGE – **Censo educacional**. IBGE: 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

ITURRA, R.; LARRAÍN, C. **Educación del consumidor**: democracia y ciudadanía. Manual para comprender, compartir y actuar. Santiago: Impresion Gráfica Ades, 1996.

KARSAKLIAN, E. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2000.

KLOTTER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, J. P. **Educação financeira ao alcance de todos**. [S.l.]: Fundamento, 2004.

MOREIRA, A. S. Dinheiro no Brasil: um estudo comparativo do significado do dinheiro entre as regiões geográficas brasileiras. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 379-87, 2002.

MOYANO, R. I. **Educacion para el consumo**: educacion para la vida. Santiago, 2007. Disponível em: <http://www.redeclc.net/Biblioteca_Virtual/Articulos/educacion_para_el_consumo_educacion_para_la_vida.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2008.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias e Letras, 1947/2005.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1967/2003. 423 p.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2007. 136 p.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1964/1990. 390 p.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. 144 p.

RÉVILLION, A. S. P.; KLAFKE, R. Os pequenos ditadores do consumo: a influência da criança nas decisões de compra familiares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/16908/1/R1339-1.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2008.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, n. 1, p. 7-13, 1999.

SOLOMON, M. R. **O comportamento do consumidor**: comprando, possuindo e sendo. Trad. por Lene Belon Ribeiro. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

TEIXEIRA, M. R. **Matemática em mil e uma histórias**: quem inventou o dinheiro?: sistema monetário e história do dinheiro. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

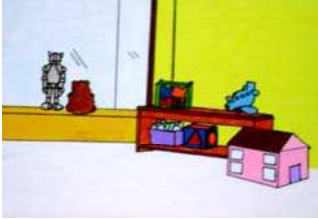

TOLOTTI, M. **As armadilhas do consumo**: acabe com o endividamento. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.





WADSWORTH, B. J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

APÉNDICE

8. APÊNDICE

8.1. Protocolo de Entrevista

Entrevistador: Transcrição: Data da Entrevista: Nº da Fita: Início: Término: Duração: Local:	Nome do sujeito: Data de nascimento: Idade: Série: Instituição: Profissão do pai: Profissão da mãe: Irmãos:
Consumo	
1. Você sabe o que é comprar?	
2. Você faz compras?	
3. O que você mais gosta de comprar?	
4. Você ou seus pais compram tudo que você quer? Por quê?	
Situação de Consumo	
<p>5. Uma (um) criança (adolescente) de sua idade foi a uma loja fazer compras com seus pais. Lá ela (e) viu um quebra-cabeça (videogame) que gostou muito. Pediu a eles para comprar, mas seus pais não compraram, pois não tinham dinheiro e ela (e) já tinha um quebra-cabeça (videogame). Assim, a criança (o adolescente) ficou chateada, chorou (discutiu) e gritou:</p> <p>a) Você acha que essa criança (esse adolescente) tinha que ganhar o quebra-cabeça (videogame)? Por quê?</p> <p>b) Você acha que os pais da criança (do adolescente) deveriam ter dado o quebra-cabeça (videogame), mesmo dizendo não ter o dinheiro? Por quê?</p> <p>c) O que os pais poderiam fazer para comprar o quebra-cabeça (videogame) para a criança (o adolescente)?</p>	<p>Situação: (01)- Família em loja; A criança quer um quebra-cabeça; Criança chateada por não ter o brinquedo;</p> 
<p>6. A mãe dessa criança (desse adolescente) falou que no seu aniversário, ela (e) poderia ganhar o quebra-cabeça (videogame). Mas, ela (e) queria de presente de aniversário uma mochila (bicicleta). A criança foi assistir à TV e viu uma propaganda de uma bicicleta (celular). Então, a criança queria, também, ganhar a bicicleta (celular):</p> <p>a) Você acha que essa criança (esse adolescente) deveria ganhar os três presentes? Por quê?</p> <p>b) Os pais da criança (do adolescente) não possuem dinheiro para comprar os três presentes, qual presente eles deveriam dá à criança (ao adolescente)? Por quê?</p> <p>c) Qual presente a criança (o adolescente) deveria escolher? Por quê?</p>	<p>Situação (02)- Criança desejando o quebra-cabeça, bicicleta e mochila.</p> 
Tipos de Recursos Monetários	
7. Você pode me falar sobre o que está vendo? (Identificar)	Fichas Dinheiro/cheque/cartão de crédito/moedas
8. Você sabe o que é dinheiro?	
9. Qual dessas gravuras você acha que é dinheiro?	
10. Qual das gravuras você pode usar para comprar?	
11. Eu só posso ter as coisas se eu tiver dinheiro?	
12. Se eu não tiver dinheiro, o que posso fazer para ter as coisas?	
Origem do Dinheiro	

13. De onde você acha que vem o dinheiro?		
14. Como você acha que se faz o dinheiro?		
15. Quanto de dinheiro se fabrica?		
16. Você acha que é preciso ter sempre dinheiro? Por quê?		
17. Você acha que sempre existiu dinheiro? Por quê?		
Maneiras de conseguir Dinheiro		
18. O que as pessoas fazem para ter dinheiro?	<p>Fichas (03)- Pessoa ganhando dinheiro no jogo;</p>  <p>Pessoas trabalhando: (04)- homem em fábrica;</p>  <p>(05) - mulher em loja;</p>  <p>(06) - Criança recebendo dinheiro (moedas/papel moeda) dos pais.</p> 	
19. Como você sabe que uma pessoa tem dinheiro?		
20. Você acha que todas as pessoas têm dinheiro? Por quê?		
21. Seus amigos possuem dinheiro?		
22. Você ganha (recebe) dinheiro?		
23. Como você consegue ter dinheiro?		
24. Você faz alguma coisa para ganhar dinheiro?		
25. Você gosta de ter dinheiro? Por quê?		

Uso do Dinheiro		
<p>26. Quando você recebe dinheiro, o que você faz?</p>	<p>Fichas Criança comprando: (07)- comida (arroz, feijão e carne);</p>  <p>(08)- bala, brinquedo.</p>  <p>(09)- Criança guardando dinheiro no cofre;</p>  <p>(10)- Criança guardando dinheiro no banco com os pais.</p> 	
<p>27. Você quer ter dinheiro? Para fazer o quê?</p>		
<p>28. Para que serve o dinheiro?</p>		
<p>29. Você acha que todas as pessoas possuem dinheiro para comprar as coisas? Por quê?</p>		

Gravuras

Pai - branco e negro

Mãe - branca e negra

Menino - branco e negro

Menina - branca e negra

8.2. Cartas às escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, 15 de agosto de 2008.

À Senhora,
Maria Rita de Souza Lima Pontes
Diretora da Escola Municipal A

Prezada Diretora,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é **“Estudo da representação do dinheiro e sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em uma perspectiva piagetiana”** o qual está vinculado à linha de pesquisa Estudo da Família e Economia do Consumo Familiar.

A proposta de pesquisa objetiva analisar e descrever a representação das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos a respeito do dinheiro e sua relação com o consumo. O estudo poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil em relação à construção do conhecimento social e para que as instituições de ensino possam planejar ações educativas com crianças e adolescentes, de forma reflexiva e crítica, principalmente, com temas sociais e transversais atendendo, assim, as recomendações dos PCN's.

Para efetivação do estudo, vimos por meio desta solicitar autorização para realizarmos a pesquisa nesta Escola Municipal. A escolha desta unidade educacional se deu por atender a alguns critérios da pesquisa, como estar classificada na rede pública; ter um número ideal de crianças na idade de 4 anos proposta no estudo.

Os instrumentos de coleta dos dados serão: pesquisa documental (fichas de inscrição e, ou registros necessários) e entrevista individual com as crianças e adolescentes da educação infantil e do ensino fundamental. Para maior fidedignidade do estudo, as entrevistas serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão destruídas.

Esclarecemos que o contato com os participantes, bem como organização das entrevistas será de inteira responsabilidade da pesquisadora, tendo como princípio o sigilo absoluto das informações, além de respeitar a dinâmica de funcionamento da escola para que esta não seja prejudicada.

Esclarecemos, ainda, que será solicitada autorização dos pais das crianças para a participação destas no estudo e o contato com estes é de nossa inteira responsabilidade.

Certas de contar com a colaboração desta Diretoria, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Mônica Rocha
Mônica Rocha
Mestranda

[Handwritten Signature]
Profª Drª Maria de Lourdes Mattos Barreto
Orientadora

*Acito em anexo
[Handwritten Signature]*

Maria Rita de Souza Lima Pontes
DIRETORA
AUTORIZAÇÃO Nº 005122

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, 29 de agosto de 2008.

À Senhora
Josiene Sathler Furtado Mendes
Diretora da Escola Municipal B

Prezada Diretora,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, cujo projeto de pesquisa é **“Estudo da representação do dinheiro e sua relação com o consumo por crianças e adolescentes, em uma perspectiva piagetiana”**, o qual está vinculado à linha de pesquisa Estudo da Família e Economia do Consumo Familiar.

A proposta de pesquisa objetiva analisar e descrever a representação das crianças e dos adolescentes de 4 a 13 anos a respeito do dinheiro e sua relação com o consumo. O estudo poderá contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil em relação à construção do conhecimento social e para que as instituições de ensino possam planejar ações educativas com crianças e adolescentes, de forma reflexiva e crítica, principalmente, com temas sociais e transversais atendendo, assim, as recomendações dos PCNs.

Para efetivação do estudo, vimos por meio desta solicitar autorização para realizarmos a pesquisa nesta Escola Municipal. A escolha desta unidade educacional se deu por atender a alguns critérios da pesquisa, como estar classificada na rede pública; ter um número ideal de crianças nas idades de 6, 7, 10, 11 e 13 anos proposta no estudo.

Os instrumentos de coleta dos dados serão: pesquisa documental (fichas de inscrição e, ou registros necessários) e entrevista individual com as crianças e adolescentes da educação infantil e do ensino fundamental. Para maior fidedignidade do estudo, as entrevistas serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão destruídas.

Esclarecemos que o contato com os participantes, bem como organização das entrevistas será de inteira responsabilidade da pesquisadora, tendo como princípio o sigilo absoluto das informações, além de respeitar a dinâmica de funcionamento da escola para que esta não seja prejudicada.

Esclarecemos, ainda, que será solicitada autorização dos pais das crianças para a participação destas no estudo e o contato com estes é de nossa inteira responsabilidade.

Certas de contar com a colaboração desta Diretoria, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Mônica Rocha
Mônica Rocha
Mestranda

[Assinatura]
Profª Drª Maria de Lourdes Mattos Barreto
Orientadora

[Assinatura]
Josiene S. Furtado Mendes
Diretora Escolar Resolução CEE 397/94
Autorização : 005155

Obs: Estágio concluído 18/08/08

Certas de contar com a colaboração dessa Diretoria, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Mônica Rocha
Mestranda

Profª Drª Maria de Lourdes Mattos Barreto
Orientadora