

SONIA REGINA MINCOV DE ALMEIDA  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
TURMA MINTER

**IDENTIDADES JUVENIS PRODUZIDAS DENTRO DAS  
PRÁTICAS DE CONSUMO: IMPLICAÇÕES PARA A  
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.**

ITATIBA - SP  
2008

SONIA REGINA MINCOV DE ALMEIDA  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO -  
TURMA MINTER

**IDENTIDADES JUVENIS PRODUZIDAS DENTRO DAS  
PRÁTICAS DE CONSUMO: IMPLICAÇÕES PARA A  
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba - Turma Minter, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandrina Monteiro.

Itatiba – SP

2008

371.399.51  
A451i

Almeida, Sonia Regina Mincov de.  
Identidades juvenis produzidas dentro das  
práticas de consumo: implicações para educação  
matemática / Sonia Regina Mincov de Almeida. --  
Itatiba, 2008.  
148 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São  
Francisco.

Orientação de: Alexandrina Monteiro.

1. Etnomatemática. 2. Currículo. 3. Consumo.  
4. Pós-modernidade. 5. Identidade. I. Monteiro,  
Alexandrina. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

ALMEIDA, Sonia Regina Mincov de. “**Identities juvenis produzidas dentro das práticas de consumo: implicações para a educação matemática**”. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em cinco de setembro de 2008 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



---

**Prof. Dra. Alexandrina Monteiro – Presidente e Orientadora.**  
**Universidade São Francisco**



---

**Prof. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes.**  
**Universidade São Francisco**



---

**Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello.**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Ao meu marido  
companheiro, amigo e confidente

## AGRADECIMENTOS

Á Deus, pela oportunidade de realização de mais esse importante passo em minha vida.

Aos meus pais, que me apoiaram em todos estes anos, ensinando-me, principalmente, a importância de se lutar para a concretização de um sonho.

A José Ailton, meu companheiro e amigo que nesta trajetória, soube compreender, como ninguém, a fase pela qual eu estava passando. Durante a realização deste trabalho, sempre tentou entender minhas dificuldades e minhas ausências, procurando se aproximar de mim através do interesse pela própria dissertação. Agradeço-lhe, carinhosamente, por tudo isto.

À minha orientadora e amiga prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandrina Monteiro pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de dificuldade, interlocutora interessada em participar de minhas inquietações. Agradeço, principalmente, pela confiança, mais uma vez depositada no nosso trabalho. Digo em “nosso trabalho” pelo fato de que com sabedoria, paciência e amizade me orientou a traçar as primeiras letras.

Aos professores Dr. Samuel Edmundo Bello e Dr.<sup>a</sup> Jackeline Mendes pelas excelentes sugestões por ocasião do exame de qualificação..

Aos jovens que participaram das entrevistas e dos encontros temáticos sem os quais esse trabalho não teria vida.

Às escolas participantes, que de maneira especial, abriram suas portas para que esse projeto de pesquisa fosse concluído.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha profunda gratidão.

*De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre a começar, a certeza de que é preciso continuar, a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Portanto, devemos fazer da interrupção um caminho novo, da queda, um passo de dança, do medo uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.*

Fernando Sabino

ALMEIDA, Sonia Regina Mincov. **Identidades juvenis produzidas dentro das práticas de consumo: implicações para educação matemática.** 2008. Dissertação – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba - Turma Minter.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a formação do consumidor consciente, o papel da escola, da família e da sociedade nesse processo, a partir da análise da pós-modernidade e das práticas sociais construídas por jovens no contato com o dinheiro que recebem por meio de mesadas e/ou salários. O foco dessa pesquisa volta-se para as estratégias e procedimentos construídos pelos jovens em suas experiências com o consumo, bem como a formação da sua identidade consumidora, seus valores e princípios. Espera-se com isso contribuir para os debates sobre a formação do consumidor crítico a partir da organização curricular na perspectiva da Etnomatemática e das Teorias curriculares pós-críticas. Nesse contexto, a pesquisa se insere no campo da Etnomatemática na perspectiva defendida por D'Ambrósio (1996, 1998, 2002), Monteiro (2001, 2004), Knijnik (2001), Domite (2004), Miguel (2004) entre outros. Para esses autores a Etnomatemática constitui-se num programa de pesquisa que entende a matemática como uma ciência construída a partir de diferentes práticas sociais. As ações organizadas presentes nas diferentes práticas sociais possibilitam construção de estratégias e procedimentos matemáticos que podem diferir do modelo escolar. Para tanto, a análise curricular, com base no campo das teorias curriculares pós-críticas, são discutidas a partir dos trabalhos de Silva (2001, 2002), Moreira (2000), Candau (2000) e Veiga-Neto (2002). Essa discussão, no nosso ponto de vista, vem ao encontro da perspectiva da Etnomatemática e busca refletir as relações ou aproximações que podem existir entre as matemáticas construídas na prática escolar e não escolares. No campo da Pós-modernidade e Consumo dos jovens nos apoiarão nas discussões Thompson (2004), Bauman (1998, 1999, 2001, 2005), Hall (2006) entre outros que focam suas discussões na formação das identidades e nas práticas de consumo como também o papel que a mídia exerce sobre os jovens. Diante disso, nos interessa compreender que relações podem ou não ser construídas entre os procedimentos matemáticos e seus significados presentes nessas práticas e as práticas matemáticas do currículo escolar. Bem como, discutir o que significa e que valores são atribuídos pelos jovens à prática de consumo em atividades escolares e não escolares. Estas questões indicam a necessidade de uma abordagem qualitativa, com o uso da observação, diários de campo e entrevistas individuais e coletivas. Desse modo as fontes primárias serão as entrevistas e os encontros temáticos.

Palavras-chave: Currículo, Consumo, Etnomatemática, Pós-modernidade, Identidade.

---



## ABSTRACT

The objective of this research is to reflect on the development of a conscious consumer, the roles the school and the family play in this process from the post-modern perspectives on the social practices developed among the youngsters when in contact with money that they receive as allowances and/or wages. The focus of this research is on the strategies and procedures created by this youth throughout their various experiences as consumers, as well as the formation of their consumer's identity, their values and morals. A contribution for the debates on the formation of a conscious consumer is expected, based on the curricular organization proposed by the perspectives on *Ethnomathematics* and on the post-critical curricular Theories. In this context, the research is inserted in the field of *Ethnomathematics* on the perspective defended by D'Ambrósio (1996, 1998, 2002), Monteiro (2001, 2004), Knijnik (2001), Domite (2004), Miguel (2004) and others. For these authors Ethnomathematics is constituted based on a research program that understands the field of mathematics as a science originated by the differences on the social practices. The organized actions found on the different social practices allow for the construction of mathematical strategies and procedures that may be different from that of the school model. In this way, the curricular analysis, based on the fields of the post-critical curricular theories, is discussed on the works of Silva (2001, 2002), Moreira (2000), Candau (2000) and Veiga-Neto (2002). This discussion, in our point of view, is similar to the one offered by Ethnomathematics, and attempts to reflect on the relations or approximations that can exist among the mathematical procedures created by the school and the non-school practices. In the field of Post-Modernism and Consumption by the younger population, we receive the support of Thompson (2004), Bauman (1998, 1999, 2001, 2005), Hall (2006) among others, that focused their discussions on the formation of identities and on the consumption practices, as well as the influence exerted by the media on the younger population. In face of that, it is interesting to comprehend the relations that can or cannot be developed between the mathematical procedures and their meanings found on those practices, and the mathematical practices found on the school curriculum. Also, to discuss what it signifies and the values attributed by the younger people to the practices of consumption in school and non-school activities. These issues indicate the necessity of a qualitative approach, with emphasis on direct observation, field diaries, and individual and group interviews. In this matter, the primary sources will be the interviews and the thematic encounters.

Key words: Curriculum, Consumption, Ethnomathematics, Post-Modernism, Identity.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Se constituindo e sendo constituída professora.....	12
1.2 Convivendo com os jovens .....	14
1.3 Contextualizando as práticas de consumo .....	17
1.4 Questões suscitadas pelo consumo .....	22
1.5 Perfil das escolas pesquisadas .....	25
1.6 Os pesquisados .....	27
1.7 Organização do trabalho .....	28
<b>CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>30</b>
1.1 O porquê da pesquisa .....	30
1.2 Caracterização legal e psicológica ou biológica do jovem .....	31
1.3 As primeiras evidências do consumo: os dados do questionário .....	33
1.4 O jovem e o grupo o qual pertence .....	35
1.4.1 O consumo ligado ao gasto das mesadas .....	37
1.4.2 Onde e como os jovens gastam sua mesada .....	40
1.4.3 A responsabilidade pelos gastos .....	45
1.5 Aspectos relacionados ao questionário .....	47
1.6 O foco da pesquisa .....	49
<b>CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE DO CONSUMO E O CONSUMO COMO PRODUTOR DA IDENTIDADE .....</b>	<b>50</b>
2.1 O cenário .....	50
2.2 Consumo x identidade .....	53
2.3 Sobre os ambientes .....	59
2.4 Mídia x globalização x identidade .....	61
<b>CAPÍTULO 3 – CONVERSANDO COM OS JOVENS .....</b>	<b>66</b>
3.1 Situando as entrevistas .....	66
3.1.1 A metodologia da pesquisa .....	67
3.2 Textualização das entrevistas .....	68
3.2.1 A primeira entrevista: O consumo de quem não recebe mesada .....	68
3.2.2 Segunda entrevista: A consciência do consumo .....	71
3.2.2.1 A visão da mãe: o consumo .....	73

3.2.3 Terceira entrevista: o consumo de quem recebe mesada .....	74
3.2.4 Quarta entrevista: o consumo de quem não recebe mesada e a afirmação perante o grupo .....	78
3.3 Os encontros temáticos : o consumo e o grupo .....	80
3.3.1 Primeiro encontro temático: “consumista eu?” .....	81
3.3.2 Segundo encontro temático: “ou isto ou aquilo” .....	86
3.3.3 Terceiro encontro temático: O consumo e a matemática .....	88
<b>CAPÍTULO 4 – ANALISANDO AS CENAS</b> .....	<b>102</b>
4.1 A relação do jovem com seu consumo .....	102
4.2 A relação do jovem com a quantificação e o valor monetário .....	107
4.3 A relação do consumo e o mundo das novas tecnológicas .....	110
4.4 A relação da escola e o consumo .....	113
4.5 A relação dos jovens e os ambientes freqüentados por eles .....	116
4.6 A relação da matemática escolarizada e não escolarizada .....	120
4.7 Identidades e diferenças: as implicações no currículo .....	128
4.7.1 Identidade e diferença: proposta pedagógica e currículo .....	129
4.7.2 Considerações sobre o currículo .....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PESQUISADORA</b> .....	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>138</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>143</b>

## **LISTAS DE SIGLAS**

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organizações das Nações Unidas

## INTRODUÇÃO

*“A memória, portanto, síntese de nossa experiência com o tempo, nosso modo de percebê-lo e contá-lo”.*  
*Maria Ângela Borges Salvadori*

### 1.1 Se constituindo e sendo constituída professora

Iniciar um texto nem sempre é algo tranquilo. Sempre aparece a pergunta: Por onde devo começar? Assim, resolvi começar relatando parte da minha experiência de vida e de educadora. Essa opção se concretizou quando percebi o quanto o tema de minha pesquisa emergia das relações, significados e percepções que construía sobre e com os alunos e alunas em minha prática pedagógica, bem como o quanto essas percepções foram também direcionadas pela minha história de vida.

Muitas vezes, nossa memória nos engana, vasculhamos no interior de nossa mente acontecimentos e, bem sabemos que as experiências marcantes, sejam elas boas ou ruins, são as que mais produzem forte impressão em nossas vidas.

Refiro-me à palavra “experiência” discutida por Larrosa (2004). Para o autor, a experiência que tem real significado requer de nós tempo e reflexão; é aquela que mexe com o nosso intrínseco e que, de alguma maneira, nos transforma. Assim, a experiência é transformadora, única e diferente para cada um, é “aquilo que nos passa, ou o que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2004, p.126).

Dentro dessa concepção, relatar a minha experiência requer “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar [...] falar sobre o que nos acontece” (LARROSA, 2004, p. 122) e, assim, resgatar na memória os momentos que me levaram a ser educadora.

Portanto, foi dessa maneira que iniciei minha formação como educadora. Nasci no interior do Paraná em uma família de agricultores e estudei, desde cedo, em escolas públicas. A vida no campo também me obrigou a entrar muito cedo no mundo do trabalho. Comecei a trabalhar por volta dos 13 anos. Essa relação com o mundo do trabalho me marcou profundamente em dois aspectos: o primeiro me fez valorizar a escola e reconhecer o estudo

como um caminho para mudar de vida; o segundo foi a necessidade de administrar meu salário, inteirando-me das necessidades do mundo adulto, já que parte daquele dinheiro deveria ser utilizado para ajudar nas despesas da minha própria casa.

Vivenciar a escola como um meio para mudar de vida despertou meu interesse pela profissão de professora, aliás, profissão essa que já admirava na condição de estudante. Desse modo, em 1985, optei por cursar Licenciatura em Matemática.

A escolha pela matemática foi influenciada pela minha facilidade com a disciplina enquanto aluna, além da admiração por alguns professores e, ao mesmo tempo, por considerar que a formação iria me permitir tentar ser diferente de outros professores e professoras. O meu ambiente de trabalho também exigia conhecimento de vários conteúdos matemáticos, fato este que me forçava a uma busca constante por capacitação.

Em 1989, obtive graduação em matemática pela FAFIU (Faculdade de Filosofia e Ciências de Umuarama), atualmente, denominada como UNIPAR (Universidade do Paraná). Quando terminei a graduação, não me reconhecia como professora, já que, o máximo que havia exercido na profissão do magistério era o acompanhamento escolar, isto é, atuava como professora particular de alguns alunos que apresentavam dificuldades em matemática em sala de aula e me procuravam para ajudá-los.

Na graduação, veio o estágio, momento em que pude assistir a algumas aulas na escola pública de minha cidade. Também participei de alguns fóruns acadêmicos e ministrei poucas aulas dentro da disciplina curricular do curso intitulada “*Prática de Ensino*”. Em certa ocasião, o professor dessa disciplina pediu que preparássemos uma aula e a apresentasse para a sala; dessa apresentação, seria convalidada uma nota parcial do bimestre. Fiquei entusiasmada, pois seria minha primeira experiência como professora.

Logo, no dia da apresentação, lá estava eu, meu professor e os colegas de classe. Foi uma mistura de alegria, emoção, medo e ansiedade. Quando comecei a falar, mais gaguejava do que falava e, embaraçada, não consegui terminar a aula. Fui reprovada e fiquei indignada, uma vez que eu sabia que poderia ser melhor do que aquilo. Tratava-se de meu sonho e como sonhos devem ser almejados e alcançados, não desisti. Pedi nova oportunidade e, dessa vez, passei com louvor e até fui elogiada pelo professor.

Assim, ficava cada vez mais interessada e motivada. Achava maravilhoso o ato de ensinar, bem como me sentia realizada ao ver os alunos aprendendo e ser chamada de “professora”.

Como um fato desencadeia outro e por acreditar que os sonhos devem ser perseguidos, pude ter minha primeira experiência real como professora em 1990, em uma escola pública de

zona rural situada em um distrito chamado Eliza, pertencente ao município de Xambrê, localizado no interior do estado do Paraná. Tal escola ficava a, aproximadamente, 10 quilômetros do município de Xambrê e a 8 km do município de Pérola.

Essa experiência foi significativa, pois representou minha primeira oportunidade de colocar em prática, não somente os ideais característicos de uma recém formada, como também aquilo que eu havia aprendido na universidade.

Lembro-me que, naquele ano, havia escassez de professores para assumir classes das escolas públicas afastadas do município, por isso, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná publicou um edital para contratação.

Eu morava, nesse tempo, em Pérola e, para ministrar aulas no terceiro período para alunos de 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> série, percorria de ônibus de “linha”<sup>1</sup> os 8 km que separavam a escola da cidade onde eu morava.

Na escola, havia um ambiente prazeroso para se trabalhar. O prédio era afastado da rodovia, o que a tornava silenciosa; além disso, era bem cuidada pelos moradores da região. A maior parte dos professores morava nas cidades próximas e se deslocavam de carro próprio ou de ônibus. Muitos dos alunos eram filhos de agricultores, proprietários de pequenas terras agrícolas ou arrendatários<sup>2</sup> e moravam nos sítios das proximidades da escola. Era comum se locomoverem para escola de bicicleta, a pé ou por meio de ônibus de estudantes<sup>3</sup>. Convém lembrar que a maior parte das crianças estava fora da faixa etária determinada para as séries que cursavam.

## 1.2 Convivendo com os jovens

No decorrer do trabalho nessa escola do distrito de Eliza, percebi que muitos daqueles jovens se preocupavam em ajudar seus pais no orçamento doméstico. A vida era muito difícil para eles, porém, de uma maneira toda especial, administravam o que ganhavam com trabalhos na lavoura ou que recebiam de seus pais e familiares. Muitos estudantes diziam que recebiam de seus pais, no final da colheita, certo valor em dinheiro para comprar o que desejassem. No entanto, me intrigava saber o modo como eles administravam seus recursos, principalmente como faziam as escolhas sobre o que comprar, como por exemplo: uma bola

---

<sup>1</sup> “de linha”: ônibus convencional de empresas privadas. Ele saía de Pérola às 18h00 com destino à Umuarama e devido as muitas paradas na estrada levava, aproximadamente, 30 minutos para fazer o trajeto de Pérola para Eliza.

<sup>2</sup> Arrendatários são pessoas que lavram a terra dos proprietários recebendo uma porcentagem do que plantam e colhem.

<sup>3</sup> Esses ônibus transportavam os estudantes que moravam afastados da escola e eram patrocinados pela prefeitura do qual o distrito pertencia, no caso Xambrê.

de futebol, bicicleta e brinquedos em geral. Muitos desses jovens almejavam até motocicletas e, para realizar esse sonho, recorriam aos consórcios.

Foi possível perceber que muitos dos desejos de consumo desses alunos estavam relacionados aos produtos que poderiam produzir algum *status* e, muitas vezes, eram influenciados em adquirir aquilo que algum colega já possuía ou pela mídia.

Naquela época, embora a influência da mídia fosse mais sutil e os artefatos culturais como a televisão não estivessem tão presentes no dia-a-dia dos jovens, esta não deixava de existir. O que mais se viam eram propagandas de cigarros, refrigerantes, um novo modelo de tênis, o lançamento de algum brinquedo ou um novo modelo de motocicleta, entre outros.

Além disso, o fato de muitas famílias não possuírem televisores, nem assinarem jornais ou revistas, limitava a influência da propaganda sobre essas crianças, o que tornava mais comum o contato destes com as propagandas veiculadas nos outdoors que eram vistos na rodovia que atravessava a cidade e dava acesso a uma maior, chamada Umuarama, distante 42 quilômetros desse distrito.

A veiculação das novidades produzidas pela mídia era, muitas vezes, feita entre o grupo de amigos, já que alguns deles saíam para estudar em centros maiores e, oportunamente, traziam na bagagem as novidades acerca do que se estava consumindo.

Lembro-me dos alunos comentarem sobre diversos assuntos, como os campeonatos de futebol em vigência, porém a manifestação do desejo de comprar uma nova bicicleta ou uma motocicleta era bastante recorrente. É possível que o desejo da bicicleta ou da motocicleta esteja associado ao fato de que, para ir à escola, eles tivessem que percorrer longos trechos sem asfalto ou, talvez, pelo *status* produzido perante o grupo ao se ter esse objeto. Diziam eles que, ao final da colheita, com o dinheiro ganho era possível dar entrada no pagamento da tão esperada motocicleta ou, ainda, ofertar um “lance” no consórcio para adquiri-la.

Além das aulas que ministrava nessa escola no período noturno, durante o dia, eu trabalhava em uma cooperativa da região. O fato de exercer essa atividade na cooperativa levava muitos dos alunos dessa escola a me questionarem sobre os preços e juros incididos sobre os insumos agrícolas adquiridos por seus pais, bem como os preços do café, milho e o algodão que era produzido e vendido a essa cooperativa. Enfim, esses jovens sempre mostraram interesse em discutir questões econômicas.

Sempre fazíamos, meus alunos e eu, o comparativo de quantas arrobas<sup>4</sup> de algodão eram necessárias para comprar determinado objeto. Também o preço da saca de milho era

---

<sup>4</sup> Segundo Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda, 2004, p. 142 Arroba significa “Peso antigo de 32 arráteis, hoje arredondado para 15 kg”.



utilizado por eles como referencial monetário, uma vez que era comum calcularem que precisariam de uma determinada quantidade de sacas de milho para comprar esse ou aquele objeto. Essa relação fazia parte da prática de seus pais, pois muitos financiamentos agrícolas feitos por eles tinham como moeda de troca o preço da saca de milho, da arroba do algodão, da tonelada de mandioca ou o preço de outro produto agrícola.

Mas, naquela época, meu trabalho com esses alunos limitou-se a discussões mais pontuais, geralmente, trazidas por eles para nossas aulas. Entretanto, me perguntava, freqüentemente, sobre a utilização desses mecanismos e estratégias que esses jovens utilizavam para a administração de seus recursos financeiros visando suas práticas de consumo.

Contudo, esses mecanismos não foram analisados ou discutidos com mais profundidade porque, naquela época, eu ainda não tinha clareza de estar diante de uma questão de pesquisa e, além disso, o meu contato com essa comunidade encerrou-se no final de 1991, ano em que me casei e mudei para outra cidade.

Em 1992, comecei a lecionar em uma escola pública na cidade de Altônia. Embora estivesse em outra escola e contexto geográfico, os anseios, significados e percepções quanto ao consumo e administração financeira feita pelos jovens continuaram a me intrigar, uma vez que também estavam presentes nos discursos de consumo dos meus novos alunos. A semelhança entre os dois grupos de jovens estava tanto no interesse em adquirir produtos que pudesse lhes garantir mais prestígio ou distinção social, como também pelo envolvimento que estes tinham com as atividades agrícolas, pois muitos dos alunos eram filhos de agricultores.

No ano de 1995, mudei-me para Curitiba e continuei a lecionar em escola pública. O diferencial dessa nova escola é que estava situada em uma grande metrópole e, conseqüentemente, os seus estudantes eram participantes ativos do mundo midiático.

Logo, a participação nesse mundo fortemente demarcado pelas propagandas e estímulos para o consumo apenas ampliava o rol dos produtos desejados para consumo, mas, em ambos os grupos - rural e urbano - o consumo tinha por objetivo a obtenção de prestígio, inserção em certo grupo social ou a afirmação de uma identidade.

É evidente que as características aqui utilizadas para descrever esses grupos estão associadas ao meu interesse pelo tema e não, talvez, pela forma e interesses que esses jovens apresentam deles próprios. Assim, o que pretendo ressaltar é que o meu olhar para os alunos, por uma série de razões, certamente está relacionado à minha própria história de vida, a qual me levou a trabalhar e administrar minhas finanças ainda muito nova. Logo, o interesse em compreender essa prática também realizada pelos meus alunos é, na verdade, uma busca por

respostas para questões que, talvez, a jovem Sonia tivesse, mas, em sua imaturidade não sabia sequer expressá-las.

Ao observar as práticas de consumo e a administração financeira que os alunos fazem, percebi o quanto essa pesquisa relaciona-se a questões presentes no cotidiano destes, mas, principalmente, o quanto estão e estiveram presentes em minha própria vida, fator este que indica ser esta, talvez, a principal razão que me faz ficar tão atenta a esse aspecto nas vidas deles.

Após estas experiências em escola públicas e rurais, fui contratada, em 1996, para trabalhar na iniciativa privada e, desde então, atuo como educadora em escolas cujos jovens são oriundos de classes economicamente abastadas.

A escola particular representou para mim uma nova realidade e, portanto, um novo desafio. Entretanto, essas crianças também se mostravam envolvidas com questões financeiras, mais especificamente, com as práticas de consumo. Também para esses jovens, administrar as finanças significa administrar como e onde gastar, demarcar o grupo ao qual pertencem e, dessa maneira, tentar fixar sua identidade. Todavia, tratava-se de uma nova perspectiva, visto que a maior parte dos alunos desse grupo (da escola particular) recebe mesadas regularmente.

O contato com esses diferentes jovens me fez perceber que eles – independentemente da classe econômica – são seduzidos pelo consumo. Um consumo que ocupa o espaço do entretenimento e visa o prazer, fato que, muitas vezes, sob meu ponto de vista, acaba por escamotear valores éticos e familiares, já que supervaloriza os bens materiais. Percebe-se, contudo, que esses fatores já não são recorrentes somente nas classes mais abastadas.

Nesse sentido, meu interesse pela organização financeira e pelo valor que os jovens atribuíam às suas práticas de consumo reforçou ainda mais minhas questões referentes a essas práticas.

### **1.3 Contextualizando as práticas de consumo.**

Sabe-se que lidar com dinheiro não é algo fácil para pessoas adultas e, menos ainda, para os jovens, especialmente porque eles são bombardeados cotidianamente pelas propagandas veiculadas pela mídia. Acrescente a isso o fato de que, para os jovens, é fundamental o sentido de pertencer a um grupo e, muitas vezes, para fazer parte do grupo se deixam influenciar pela maneira que o grupo pensa, possui e consome.

Um exemplo dessa influência de consumo pode ser percebida logo no início do ano com a aquisição do material escolar. Os alunos adquirem cadernos, estojos, canetas e outros produtos escolares sempre preocupados com aquilo que está na moda, com o que é veiculado pela mídia ou pelos modelos que são valorizados e incorporados pelo grupo.

Recentemente, em uma reportagem<sup>5</sup> discutia-se a aquisição de fichários em substituição ao caderno utilizado como material escolar. A mesma trazia como o título “Objetos de desejos” e apresentava também uma entrevista com jovens sobre a preferência de usar ou não o fichário.

A reportagem afirmava que o processo de decisão do uso ou não do fichário perpassa pela escolha da estampa que terá o produto escolhido, pela moda ditada pelo grupo e pela mídia. As capas com aplicação de *glitter*, *hot stamping*, cortes especiais e o uso de etiquetas com aromas foram as grandes novidades, assim como modelos contendo bolsos especiais para guardar celulares ou *Ipods*, folhas decoradas e coloridas, foram a “febre” daqueles que optaram pelo uso do fichário.

Para os jovens, não interessa se o caderno custa 7 ou 30 reais, o que importa é o *status* que a aquisição pode causar no grupo. Segundo a reportagem:

Os modelos de fichários mais procurados, segundo as Livrarias Curitiba, são aquelas que têm os personagens da *moda* como Hello Kitty, High School Musical, Princesa, Fadas, Moranguinho, Top Line Ferrari. Os preços dos cadernos custam, em média, R\$ 7 e os fichários variam entre R\$ 30 ou R\$ 40 de acordo com o modelo, o material e a estampa do produto (GAZETA DO POVO, 27 fev. 2007, p.4, grifo nosso).

Outro fator recorrente é o uso da mesada para a compra e manutenção dos aparelhos eletrônicos como *Ipods*, celulares, câmeras digitais, tênis de marca, roupas de grife, etc. Quando há um novo lançamento no mercado, percebemos que muitos jovens são incitados pela mídia e pelo grupo que pertencem a adquiri-los.

Nesse sentido, uma reportagem do Jornal “O Globo”<sup>6</sup> discutia a preferência dos mais jovens pelos celulares e o consumo precoce por esse tipo de produto. A pesquisa apresentada por essa reportagem mostrava que cerca de três mil estudantes de 10 a 14 anos já possui celular, sendo que, desses jovens, 52% eram pertencentes às classes A e B e uma fatia de 22% representava os jovens de classes C, D e E.

---

<sup>5</sup> MONTENEGRO, Carolina. *Objetos de desejo*. Gazeta do Povo, Curitiba, 27 fev. 2007, Caderno E, p. 27.

<sup>6</sup> RIBEIRO, Fabiana; CASEMIRO, Luciana. Pequenos consumidores com apetite adulto. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 06 maio 2007. p. 6

Para as repórteres, “O perfil de consumo das crianças mudou. Amadureceu. Mas é preciso orientação. Caso contrário, essa evolução pode criar uma sociedade muito consumista, sem valorizar a própria conquista de um bem” (O GLOBO, 2007, p. 6).

A partir dessa pesquisa, questionei um jovem sobre o uso de sua mesada e ele relatou que a usava para comprar créditos para celular e DVD's de jogos. Seus pais, segundo ele, estavam preocupados em fazê-lo economizar “para o futuro”, preocupação esta que ele julgava desnecessária.

Sob esse enfoque do consumo, outra reportagem<sup>7</sup> intitulada “Eles gastam muito” constatou-se que, no Brasil, sete em cada dez jovens afirmam gostar de fazer compras, ultrapassando o perfil dos franceses, argentinos, australianos, italianos, indianos, americanos e mexicanos pertencentes à mesma faixa etária. Conforme a reportagem, o local preferido pelos jovens são os *shopping centers*, cinemas e locadoras. Constatou-se também que:

Nem sempre os mais novos adquirem produtos mais caros, mas, proporcionalmente, têm maior afinidade com as vitrines. A lista de vantagens dos adolescentes sobre outros públicos é de tirar o fôlego: eles vão mais vezes ao cinema, viajam com maior frequência, compram mais tênis, gostam mais de roupas de grife – mais caras que as similares sem marca famosa –, consomem mais produtos diet, têm mais computadores, assistem a mais Dvds e vídeos e, só para terminar, são vorazes na hora de abocanhar balas, chicletes e lanches. Não é à toa que a falência antes do fim do mês é maior entre os jovens: invariavelmente atinge quase a metade deles, que estoura a mesada ou o salário (VEJA, p.81).

Segundo esta reportagem, a população juvenil é um filão que anima vários setores da economia, sendo ele o grande investimento das empresas midiáticas para desenvolver estratégias milionárias com o objetivo de formar um público fiel.

Essa pesquisa, também reforça a reportagem anterior do Jornal “O Globo” sobre o interesse dos jovens pelos celulares, computadores, ou seja, pelas novas tecnologias que sempre são lançadas pelas empresas midiáticas. Ela mostra que 25% dos jovens gostariam de trocar de computador nos próximos seis meses, que 43% têm aparelho de som no quarto, 32% vão ao cinema regularmente e 37% fazem compras exclusivamente nos *shoppings centers*. A reportagem apresenta a seguinte tabela comparativa:

---

<sup>7</sup> Reportagem da Revista Veja baseada num trabalho da Organização das Nações Unidas (ONU), chamado *Is the Future Yours? (O futuro é seu?)*.

**37%** dos jovens brasileiros se interessam muito por fazer compras, índice superior aos de

- Franceses ..... **32%**
- Japoneses ..... **31%**
- Argentinos ..... **28%**
- Americanos ..... **12%**

O principal objeto de desejo dos jovens entre 12 e 14 anos é o computador. Entre os de 15 a 20, são um carro e um celular novo

**25%** gostariam de trocar o computador nos próximos seis meses

### O que eles têm no quarto

<b>43%</b> aparelho de som	<b>11%</b> telefone fixo
<b>39%</b> TV (classes A e B)	<b>11%</b> CD
<b>25%</b> walkman	<b>10%</b> videocassete
<b>16%</b> videogame	<b>10%</b> computador

Pesquisa da Ipsos/Marplan feita em oito capitais brasileiras mostra que os jovens

	JOVENS	POPULAÇÃO EM GERAL
• Vão ao cinema	<b>32%</b>	<b>15%</b>
• Compraram tênis nos últimos 30 dias	<b>35%</b>	<b>17%</b>
• Fazem compras em shoppings	<b>37%</b>	<b>33%</b>
• Viajaram nos últimos 12 meses	<b>53%</b>	<b>46%</b>
• Gostam de comprar roupas de marca	<b>55%</b>	<b>33%</b>

A publicação discute, também, a influência exercida pelos jovens na hora da aquisição do produto:

Nos dias de hoje, um indivíduo é considerado consumidor aos 6 anos. Nesse momento as crianças começam a ser ouvidas na hora de tirar um produto das prateleiras do supermercado. Para cada dez crianças de até 13 anos, sete pedem itens específicos às mães. O poder do jovem também se nota na hora de esvaziar o carrinho no caixa. Um quarto do que é registrado foi pedido pela garotada. "Nós educamos as crianças e os jovens para que tenham autonomia, opinião, poder de decisão. Pois é, eles aprenderam e decidem o que comprar por nós", ironiza Rita Almeida, especialista em tendências e hábitos de consumo de adolescentes da agência de propaganda AlmapBBDO (VEJA, p.82 ).

Diante dessa realidade, o interesse das empresas midiáticas em envolver o público juvenil na aquisição de determinado objeto vem crescendo cada vez mais, conforme reforça a especialista em tendência e hábitos de consumo dessa parcela da população: "Nós educamos as crianças e os jovens para que tenham autonomia, opinião, poder de decisão (...) eles aprenderam e decidem o que comprar por nós" (ALMEIDA, p.82).

A afirmação de Almeida fez gerar alguns questionamentos, tais como: Que tipo de autonomia ela se refere? Os jovens realmente têm autonomia para decidir o que comprar ou estão sendo sugestionados a fazê-lo? Qual o papel da família nesse processo? Como a escola interfere ou vai interferir para essa questão do consumo?

Tais indagações se fazem necessárias porque a mídia parece ter uma proposta educacional bem clara: educar para os jovens decidirem pelos adultos o quê comprar. Enquanto pais e educadores pensam ou, sob meu ponto de vista, deveriam pensar em educar os jovens de modo a despertar-lhes a autonomia voltada para a capacidade de autogovernar-se, a fim de que possam aprender a planejar gastos e a consumir com responsabilidade, as empresas midiáticas ironizam esse discurso deturpando-o. Isso ocorre porque têm interesses em tornar o cidadão dessa faixa etária um consumidor propenso a gastar pelo impulso e incapaz de analisar as conseqüências.

Diante desses fatos, entendi que é fundamental os jovens serem estimulados e orientados, tanto pela escola quanto pela família, a analisar criticamente o discurso midiático para refletir sobre o quê e, principalmente, porque comprar.

Além disso, a questão do consumo está cada vez mais evidente no interior das salas de aulas, pois, em conversas com meus alunos, percebo que a aquisição de objetos como os apontados pela reportagem ganham dimensões que ultrapassam a mera necessidade. Tornam-se, na verdade, artefatos de desejo apenas para satisfazer uma ‘moda’ ou para passar a pertencer a determinado grupo.

Percebi, em contato com os jovens, que ao receberem a mesada ficam frequentemente “perdidos” e sem saber ao certo onde e como gastar. Alguns dizem que compram tudo o que querem e, ao perceber que estão sem dinheiro, buscam nos pais um refúgio para fazer novas aquisições. Outros, por sua vez, afirmam que pensam muito em “onde gastar” e quando querem algum objeto e o valor recebido de sua mesada é insuficiente, economizam até conseguir o montante para a sua compra, pois, segundo eles, “comprar fiado é pagar mais”.

Além dessas situações, a minha ação docente realizada em escolas públicas revelou que a administração financeira é introduzida na vida dos jovens precocemente, momento em que são inseridos no mercado de trabalho. Muitos deles relatam que, ao ganhar o seu primeiro salário, gastam todo o valor recebido na compra de um tênis de marca ou na aquisição de algum novo aparelho eletrônico. Em contrapartida, temos àqueles cujo salário é imprescindível para as despesas domésticas, fator que os deixa tristes por não poder adquirir os objetos de desejo.

Entendi, portanto, que a escola – por ser uma instituição que envolve muitos jovens - não pode deixar de discutir questões relacionadas ao consumo e à administração financeira. Assim, a disciplina de matemática é uma, embora não seja a única – que pode e deve focar tais questões em seu currículo.

#### **1.4 Questões suscitadas pelo consumo**

As relações do público jovem com o consumo – conforme apontam as reportagens e mediante a percepção tida em meu contato diário com esse público – me levaram a questionar sobre qual seria o significado que esses jovens têm construído sobre o dinheiro e o consumo e, ainda, quais são as estratégias utilizadas para administrar essas mesadas ou salários. Enfim, eu objetivava desvendar em que tipo de consumidores estão sendo transformados os jovens, sejam os que recebem mesadas ou salários, cuja necessidade é administrar esses valores em um mundo permeado pela mídia com forte incentivo ao consumo exagerado.

Esse questionamento tornou-se o elemento central de nossa preocupação e, conseqüentemente, o tema de nossa investigação. Desse modo, esse trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação do consumidor crítico e consciente, o papel da escola, da família e da sociedade nesse processo, a partir da análise das práticas sociais construídas por jovens no contato com o dinheiro que recebem por meio de mesadas, salários ou ganhos de seus pais, avós e tios.

O foco dessa pesquisa está voltado para as estratégias e procedimentos construídos pelos jovens para administrar seus recursos financeiros e, com isso, buscar compreender de que forma as práticas de consumo participam da construção da identidade desses jovens, bem como seus valores e princípios.

Acredito que essas reflexões poderão nos indicar caminhos para novas propostas e reformulações curriculares que estejam comprometidas com a formação do consumidor crítico, capaz de administrar com autonomia e consciência seus recursos financeiros.

Assim, pretendo discutir o panorama do mundo pós-moderno, assim como a influência dos meios midiáticos na formação das identidades do público juvenil e, conseqüentemente, a relação estabelecida entre esses eixos: consumo, mídia e a construção das identidades desses jovens.

Desse modo, se as reflexões desse trabalho pretendem direcionar para novas práticas curriculares, é preciso promover uma discussão sobre o ensino da matemática que, na atualidade, está voltada para a formação acadêmica racional desprovida de qualquer relação

com o cotidiano. É preciso, portanto, adentrarmos na discussão sobre a formação da “identidade do sujeito, costurando-o a valores, sentidos e símbolos coletivos – a cultura – do mundo que ele, o sujeito, habita” (BELLO, 2004, p. 157).

Diante dessa discussão, esse trabalho relaciona-se, também, com o campo curricular, uma vez que nos leva a questionar quais relações de familiaridade podem ou não existir entre as matemáticas que circulam, tanto nas atividades da prática escolar quanto em atividades de práticas não escolares, das quais os jovens participam, especialmente, àquelas que envolvem a questão do consumo e administração financeira.

A busca por compreender essas familiaridades só faz sentido quando reconhecemos a matemática em sua pluralidade – ou seja – na perspectiva da Etnomatemática para a qual os saberes que circulam em diferentes práticas são compreendidos, valorizados e legitimados por caminhos próprios dessas práticas.

Esta pesquisa se insere, portanto, no campo da Etnomatemática, sob a perspectiva defendida por D’Ambrósio (1996, 1998, 2002, 2007), ou seja, compreendendo-a como um programa de pesquisa que entende a matemática como uma ciência não universal construída em diferentes práticas sociais. Assim, os procedimentos e estratégias elaborados pelos jovens em suas práticas de consumo como também os procedimentos e estratégias utilizados pelos engenheiros ou motoristas de táxis, por exemplo, em suas diferentes práticas são ações organizadas que possibilitam a construção de diferentes saberes matemáticos que, em geral, diferem do modelo escolar, especialmente, no que se refere à forma e linguagem.

O termo Etnomatemática foi utilizado por Ubiratan D’Ambrósio (1998), a partir de uma análise das relações entre conhecimento matemático e o contexto cultural. As primeiras definições do pensamento da Etnomatemática dada pelo autor associam-se à etimologia das palavras: “*etno*”, que no grego refere-se a contexto cultural, “*matema*”, cuja origem é a mesma e significa entender/conhecer/explicar e, por fim, “*tica*”, sugerida pela palavra “*techne*” que é a mesma raiz de arte e técnica. “Assim, poderíamos dizer que Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender em diversos contextos culturais” (D’AMBRÓSIO, 1998, p.5).

Apesar de essas discussões terem surgido na década de 80, a variedade de conhecimentos matemáticos continua ausente no ambiente escolar, uma vez que, nele, apenas os saberes que se aproximam daqueles cientificamente produzidos é que são valorizados enquanto os saberes oriundos de outras práticas, por sua vez, ainda são silenciados.

Na perspectiva etnomatemática assumida nessa pesquisa, entendemos que em diferentes práticas sociais, naturalmente, circulam diferentes saberes, ou seja, estamos aqui



compreendendo prática social sob a ótica de Miguel (2004) que, apesar de longa, vamos colocar na íntegra:

[...] um conjunto de atividades ou ações físico-efetivo-intelectuais que se caracterizam por ser: (1) conscientemente orientadas por certas finalidades; (2) espaço-temporalmente configuradas; (3) realizadas sobre o mundo natural e/ou cultural por grupos sociais cujos membros estabelecem entre si relações interpessoais que se caracterizam por serem relações institucionais de trabalho organizado; (4) produtoras de conhecimento, saberes, tecnologias, discursos, artefatos culturais ou, em uma palavra, de um conjunto de formas simbólicas [...]. (Miguel, 2004, p. 165).

Assumir a perspectiva da Etnomatemática associada à idéia de prática social conforme proposta do autor acima requer um olhar para as questões curriculares, bem como para a investigação dos saberes, em especial, os saberes matemáticos presentes em outras práticas sociais que fazem parte do contexto dos educandos.

Desse modo, é necessário nos questionar por que a matemática escolar está organizada de uma determinada forma? Por que e quais as possibilidades da escola organizar-se de modo a incluir outras matemáticas no seu currículo? Que tipo de prática escolar tornaria possível a inclusão de matemáticas produzidas por diferentes práticas sociais?

Entendemos que as discussões curriculares devem ser realizadas com a participação do educador, do educando e da comunidade, mas, nesse trabalho, faremos uma discussão sob o ponto de vista da pesquisadora-educadora, o qual é um olhar mais próximo do cotidiano e, portanto, pretende trazer contribuições para reflexões mais amplas em que a comunidade escolar como um todo possa e deva participar.

Para Silva (2001, p. 19), o projeto curricular pode ser visto como espaço de significação, ligado ao processo de formação de identidades sociais. Assim, sob o ponto de vista da pesquisadora-educadora, nos interessa, nesse trabalho, compreender que relações podem ou não ser construídas entre os procedimentos matemáticos e seus significados presentes em práticas de consumo escolares e não escolares. Do mesmo modo, pretendemos discutir o que significa e quais valores são atribuídos pelos jovens aos processos de consumo nas atividades decorrentes dessas diferentes práticas.

Essas intenções e interesses indicam a necessidade de uma pesquisa embasada em uma abordagem qualitativa. Logo, a construção dos dados foi realizada a partir de entrevistas, diário de campo, observações e questionários.

## 1.5 O perfil das escolas pesquisadas

Quando nos deparamos com questões suscitadas sobre o consumo, nos questionamos a compreender qual o significado que esses jovens têm construído sobre o dinheiro e o consumo; optamos, assim, por iniciar a pesquisa fazendo o uso de um questionário.

O fato de ter atuado, no início da carreira, em escolas públicas rurais de cidades do interior do Paraná e, atualmente, em escolas particulares de Curitiba, decidiu-se, inicialmente, por trabalhar com jovens de três escolas: uma de ensino público (escola A), na qual a pesquisadora havia trabalhado anteriormente e duas da rede particular de ensino (escola B e C).

Primeiramente, apresentaremos as escolas por nós procuradas na primeira etapa, na qual aplicamos um questionário aos alunos da faixa etária que nos interessava. Convém ressaltar que cada escola pesquisada tem características próprias.

A escola - que denominaremos por escola A - é de ensino público e fica em um bairro distante, mais ou menos a 8 quilômetros do centro da cidade. Em suas proximidades, há vários comércios, grandes mercados, um clube, grandes condomínios residenciais e uma escola de Ensino Fundamental de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, administrada pela prefeitura.

A região dessa escola tem boa infra-estrutura e as ruas de acesso são de antipó<sup>8</sup>. Ao adentrar no bairro, percebe-se, em alguns pontos, a falta de saneamento básico e de estrutura como: calçadas, antipó e pontos de ônibus. Além disso, é notória presença de construções inacabadas e sem estruturas básicas onde moram famílias, muitas vezes, grandes; em geral essas casas são construídas em ruas de difícil acesso.

A escola A atende aos alunos do próprio bairro e de bairros próximos, os quais se caracterizam por grande carência econômica. A mesma oferece atendimento que vai dos ciclos II<sup>9</sup> do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A unidade escolar pesquisada tem, em média, 900 alunos agrupados em classes com cerca de 40 alunos em cada uma delas.

A organização arquitetônica das salas segue o mesmo padrão das escolas públicas mais antigas, isto é, possui longos corredores com salas dos dois lados. Tais salas são sem ventilação em decorrência da estrutura e têm carteiras escuras e pichadas. O quadro de giz é pintado na parede e com molduras; a escola é, contudo, limpa e tem um pátio coberto para que os alunos se abriguem em caso de chuvas.

As dificuldades e características dessa instituição como falta de material pedagógico, uso restrito da máquina de xérox, salas sem ventilação, carteiras quebradas e pichadas são

---

<sup>8</sup> Antipó – Cobertura asfáltica superficial em ruas de terra.

<sup>9</sup> Ciclo II refere-se a alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série ou 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano.

frutos, muitas vezes, da estrutura das escolas públicas. A parte administrativa é composta por uma diretora, um vice-diretor e conta com apoio pedagógico de três coordenadoras.

A escola *B* – a segunda escola pesquisada – é de ensino particular e se localiza em um bairro vizinho ao da escola *A*. Esses bairros são separados por apenas uma avenida.

A escolha dessa segunda escola teve como critério o fato de ser uma das escolas em que a pesquisadora trabalhava no período da realização dessa pesquisa o que, portanto, proporcionou muitas das questões que indicamos no início desta dissertação. Nessa escola, foram geradas reflexões relacionadas ao consumo, bem como sobre a organização e administração financeira das mesadas que os jovens - naquela época nossos alunos - recebiam. Apesar de ser o ambiente de trabalho da pesquisadora, optou-se por trabalhar com alunos de classes em que a mesma não era professora.

No bairro onde está localizada a escola *B* moram pessoas de classe média e que possuem boas casas; há também muitos comércios, mercados e boa infra-estrutura, ou seja, circulação de transporte público (ônibus) e saneamento básico. A instituição *B* faz parte da rede particular e atende alunos pertencentes à classe média. Possui 920 alunos distribuídos em sala de aula que tem, em média, 30 alunos por sala. Os alunos atendidos pela unidade escolar são crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Em relação à infra-estrutura, a mesma possui uma ótima estrutura arquitetônica, salas amplas, bem equipadas<sup>10</sup> e confortáveis. Para caracterizar o perfil dessa unidade, é importante salientar que a maioria dos pais dos alunos se considera pessoas “lutadoras” para garantir o acesso de seus filhos em uma boa escola particular.

Em uma região nobre da cidade, encontra-se a terceira escola escolhida para a pesquisa e também está inserida na rede particular de ensino, a escola aqui chamada de escola *C*. Essa escola localiza-se na região central da cidade e é cercada por belas casas, muitos comércios, *shoppings*, asfalto e ótima infra-estrutura.

Na escola *C*, há uma grande área verde, suas salas são amplas, bem equipadas e arejadas. Atende alunos de classes mais favorecidas, uma vez que os pais destes são, em sua maioria, profissionais liberais ou empresários. Essa escola oferece aos alunos, em outro turno, atividades extracurriculares como apoio pedagógico para o estudo, aulas especiais como judô, dança, teatro, entre outras práticas.

Cada escola possui características próprias, porém, com o desenvolvimento da pesquisa percebemos que os jovens, apesar de serem pertencentes a locais diferentes,

---

<sup>10</sup> Entendemos, aqui, por salas bem equipadas, as que possuem retro-projetores, tela de projeção de retro-projetor, quadro de giz com iluminação, carteiras ergometricamente projetadas, televisão e vídeo.

apresentavam os mesmos anseios, certezas e incertezas quanto ao consumo e a administração financeira. Assim, a influência do grupo, da mídia e da pós-modernidade se fazia presente nos três grupos pesquisados.

## 1.6 Os pesquisados

Nessas escolas, optou-se, na primeira etapa, por realizar a pesquisa com jovens na faixa etária de 10 a 14 anos, nas quais se aplicou um questionário<sup>11</sup> para um grupo de, aproximadamente, 131 jovens, integrantes das três escolas, que deram subsídios para selecionar os entrevistados para as etapas seguintes da pesquisa.

Assim, na segunda etapa, foram realizadas entrevistas<sup>12</sup> individuais e coletivas, essa última por sugestão da banca de qualificação. O critério de escolha dos jovens para participarem das entrevistas individuais ocorreu em função do resultado da primeira etapa, bem como do consentimento dos pais e dos interesses desses jovens em integrar a pesquisa. Além disso, organizamos a escolha de forma a termos, no grupo de jovens que participariam da pesquisa, dois estudantes que afirmaram, no questionário, receber a mesada e outros dois que não a recebem.

No questionário, não há identificação nominal do aluno, somente a série em que estuda e o seu número de chamada, portanto, estes alunos foram selecionados a partir da observação da questão que informava se o respondente recebia ou não a mesada.

Em decorrência das colocações de uma das entrevistas realizadas com uma aluna, bem como a ansiedade e nervosismo apresentados, convidamos a mãe da entrevistada para uma conversa informal. Neste momento, discutimos sobre algumas observações que surgiram no momento da entrevista e buscamos a opinião da família em relação ao ato de dar ou não a mesada. Essa compreensão visava perceber o gesto de compactuar ou não com a maneira como a entrevistada consumia e gastava seu dinheiro.

As entrevistas coletivas - que chamaremos de “encontros temáticos”- foram realizadas na escola *B* em quatro momentos, com a presença de, aproximadamente, 35 jovens que haviam respondido anteriormente o questionário. Como já dissemos anteriormente, nas três escolas foram feitos os questionários e, a partir do questionário, foram selecionados os entrevistados.

---

<sup>11</sup> O questionário encontra-se nos anexos.

<sup>12</sup> O roteiro da entrevista encontra-se nos anexos.

Na continuidade da pesquisa, optamos por trabalhar com uma só escola – a escola *B* – em virtude de ter sido nessa escola que emergiram discussões relacionadas ao consumo, mesada e administração financeira.

Assim, de posse dos questionários, retornamos a uma das turmas<sup>13</sup> que responderam o questionário e os convidamos a participarem dos encontros temáticos que focariam o consumo, administração financeira e a matemática presente nessas práticas. Como esses jovens não eram alunos da pesquisadora, solicitamos a autorização do professor da turma para que, em algumas de suas aulas, fizéssemos os encontros temáticos, o qual foi prontamente autorizado.

Todas as etapas foram realizadas com o consentimento das autoridades escolares e dos familiares responsáveis por cada aluno. Portanto, os sujeitos participantes dessa pesquisa foram jovens<sup>14</sup> que administravam algum valor monetário que recebiam, seja por meio de mesada ou em consequência de algum tipo de trabalho (formal ou informal) que realizassem em seu cotidiano

## **1.7 Organização do trabalho**

Em síntese, o trabalho foi organizado de maneira a discutir a pós-modernidade, o consumo e as práticas sociais presentes nesses processos. Ele está organizado em 5 capítulos, nos quais são contempladas as considerações teórico-práticas, entrevistas, análise das entrevistas, reflexões e a bibliografia.

Nesse capítulo, o introdutório, discutiu-se a formação da pesquisadora como docente, bem como sua história de vida e os motivos que a levaram a pesquisar sobre o tema em questão. Também apresentamos uma síntese dos sujeitos da pesquisa e o perfil das escolas pesquisadas. Em relação ao embasamento teórico, retomamos algumas contribuições de autores da área de Educação Matemática como Samuel Edmundo López Bello, Ubiratan D'Ambrósio e Antonio Miguel, cujos apontamentos direcionam para a importância da perspectiva da Etnomatemática, afirmando que, em diferentes práticas sociais, circulam diferentes saberes.

É tratada, no primeiro capítulo, a caracterização da pesquisa enfocando o porquê de sua execução e o aspecto legal e biológico que constitui a faixa etária denominada juventude.

---

<sup>13</sup> A opção por uma determinada turma deu-se em decorrência a vivência da pesquisadora, em anos anteriores, e emergiram, na ocasião, discussões e anseios por parte dos jovens sobre mesadas, consumo e administração financeira. Foi essa turma que as discussões sobre ter ou não aquele produto, pertencer ou não a determinado grupo, receber ou não mesada foram alvos de acirrados debates.

<sup>14</sup> Desde que autorizados pelos pais ou responsáveis

Apresentamos, concomitantemente, as primeiras evidências de consumo quando da aplicação dos questionários aos jovens, bem como as diferenças e familiaridades por eles apresentadas.

No segundo capítulo, elucidamos alguns pressupostos defendidos pelos autores que ancoraram esta pesquisa. Assim, buscamos contribuições de autores da atualidade para promover uma discussão sobre as influências da pós-modernidade, das identidades instáveis e fluídas, o consumo e os consumidores (Bauman, 1998, 1999, 2001 e 2005; Bello, 2007; Hall, 2006; Miguel, 2005; Thompson, 2004; Woodward, 2000).

O ponto crucial da pesquisa foi percorrido no capítulo 3, através dos relatos das entrevistas e dos encontros temáticos, onde afloraram declarações pertinentes ao consumo, a influência do grupo nesse processo, o hábito de receber ou não mesadas e, por fim, a prática social do consumo.

Posteriormente, no quarto capítulo, apresentaremos algumas situações selecionadas do trabalho de campo e, com base nos pressupostos antes mencionados, suas análises. Dentre os vários aspectos possíveis, alguns se mostraram mais significativos, tais como: os ambientes frequentados pelos jovens, o consumo, a influência do grupo neste, a interferência da mídia, a relação social da escola nessa prática, bem como a compreensão da matemática presente nas outras práticas sociais e as implicações com o currículo.

Logo, nas considerações finais, focamos a mudança de identidade da pesquisadora em virtude das reflexões produzidas pelas leituras teóricas e da vivência compartilhada com os sujeitos da pesquisa, além disso, procuramos rever o foco da pesquisa resgatando as idéias principais.

Com este trabalho, esperamos trazer contribuições para uma análise curricular pautada nas práticas sociais presentes em outras práticas, as reflexões sobre os hábitos de consumo do público juvenil e também as implicações que ocorrem em sua vida.

## CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

*“Pensar nos faz humanos, mas é por sermos humanos que pensamos” (BAUMAN, 2000, p.51).*

### 1.1 O porquê da pesquisa

O tema desta pesquisa emergiu das relações, significados e percepções que foram construídos sobre e com os alunos no contato diário que a pesquisadora mantém com eles. Nesse contato, foram observadas suas ações, a maneira como se comunicavam, se vestiam e as interações que produziam.

Nesse sentido, as questões que mais se ressaltaram foram: Quem são os jovens de hoje? O que caracteriza essa faixa etária no atual contexto social? O que ela pensa? Como eles lidam com a grande quantidade de informações recebidas cotidianamente por meio da mídia, internet etc.? Como eles se tornam consumidores e o que significa a sociedade de consumo que os envolve? Que tipo de relação a juventude vem construindo com o uso ou com a falta do dinheiro nessa sociedade tão agregada a valores materiais? O que é prioridade para aqueles jovens que recebem algum tipo de dinheiro: guardar ou gastar? Essas são apenas algumas das questões que me motivaram a realizar essa pesquisa.

Diante de tantos questionamentos, primeiramente, definiu-se que o trabalho seria feito com um grupo de indivíduos de faixa etária de 10 a 14 anos, que chamaríamos de adolescentes. O porquê dessa seleção ocorreu pelo fato da pesquisadora trabalhar com alunos dessa idade e, por intermédio desse contato, a questão do consumo mostrou-se relevante.

Selecionamos turmas com as quais não estaria atuando como professora para evitar o *bias*<sup>15</sup> na pesquisa qualitativa. Segundo Goldenberg, “quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o *bias*, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado por considerações científicas” (1997, p. 45).

Portanto, o grupo pesquisado não estava em contato direto com a pesquisadora e, sendo assim, o mesmo poderia se pronunciar e estar mais à vontade nas possíveis colocações que desejassem fazer. Em contrapartida, não faríamos julgamento precipitado nas declarações dos jovens na ocasião da pesquisa.

---

<sup>15</sup> Termo inglês comum entre os cientistas sociais, que traduzido pode ser “viés, parcialidade, preconceito”.

Durante a qualificação, a banca examinadora nos sugeriu que caracterizasse esse grupo como sendo “jovens” ou alunos de “5ª ou 6ª série”. Optamos, portanto, em todo o texto nomear os pesquisados como sendo “jovens” e justificar a pesquisa para faixa etária de 10 a 14 anos. Isso também decorre do fato de os termos “jovens”, “adolescentes”, “adultos” e “crianças” não serem fixos, mas sim definidos por cada sociedade em determinada época.

Ao nos questionarmos sobre as características que definiriam a faixa etária escolhida buscamos, inicialmente, apoio nas definições de ordem e amparo legal e as concepções presentes em literaturas que retratam o momento de transição entre a idade chamada de criança e a de chamada de adulta.

Diante desses fatores, cabe, aqui, o seguinte questionamento: o que caracteriza esse grupo no aspecto legal e psicológico ou biológico?

## **1.2 Caracterização legal e psicológica ou biológica da juventude**

Como já dissemos anteriormente, quando se mencionam criança, adolescente, jovem e adulto para identificar um grupo distinto de pessoas é necessário indicar o que se entende por essas denominações, especialmente, porque as mesmas não possuem um significado fixo. Assim, o conceito de criança, adolescente, jovem e adulto é definido por cada sociedade numa determinada época.

Nas atuais documentações oficiais, em especial no Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>16</sup> (ECA), o Art. 2.º das Disposições Preliminares considera a pessoa com até 12 anos de idade incompletos como criança; já adolescente é aquele que tem entre 12 e 18 anos incompletos.

Nesse documento, como o próprio nome diz, a ênfase incide sobre o adolescente e a criança, não fazendo, portanto, menção à juventude. A menção feita às pessoas maiores de 18 anos encontra-se no Parágrafo Único deste mesmo artigo: “Nos casos expressos em lei, aplica-se, excepcionalmente, este Estatuto às pessoas entre 18 e 21 anos de idade” (p.3).

A Organização das Nações Unidas (ONU), Convenção em Genebra<sup>17</sup>, no dia 1.º de junho de 1999, convocada pelo Conselho de Administração da Repartição Internacional do

---

<sup>16</sup> Legislação federal de 1990 que estabelece os direitos da criança e do adolescente - Lei n.º de 13 de julho de 1990, dispõe no Art. 2.º - “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (p. 3).

<sup>17</sup> Convenção e Recomendação n.º 190 da OIT. Convocada em Genebra pelo conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho e reunida em 1º de junho de 1999 declara no Art. 2º “Para efeitos da presente Convenção, o termo “criança” designa toda pessoa menor 18 anos”. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/conv182.htm>> Acesso em: 23 agos. 2007.



Trabalho, declarou no Art. 2.º da Convenção, que o termo criança designa toda pessoa menor de 18 anos. Não há menção do termo adolescente no texto do documento, provavelmente, porque a ênfase deste centra-se na temática do trabalho infantil, isto é, sobre como combater as suas piores formas e como fomentar ações imediatas para sua eliminação.

A própria ONU também define como jovem a pessoa entre 15 e 24 anos. Ela declara que é um termo variável em todo o mundo, abrindo precedentes para que, no Brasil, por exemplo, se adote uma definição que reflita a sua realidade. Sendo assim, em 2001, no Fórum Mundial da Juventude<sup>18</sup>, solicitou-se que a definição dada ao termo jovem considerasse pessoas entre 18 e 25 anos, ampliando-se até os 30 anos, em decorrência dos desafios enfrentados pela juventude em um país em desenvolvimento.

Essa definição não entra em conflito com o ECA e nem com o Código Civil<sup>19</sup> de 2002, pois esses documentos definem a pessoa de até 16 anos como sendo absolutamente incapaz e sem responsabilidade civil e, dos 16 aos 18 anos, relativamente incapaz.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), que é uma instituição da ONU, define a adolescência como um processo essencialmente biológico, cuja abrangência ocorre na faixa etária dos 10 aos 19 anos, incorporando a pré-adolescência que vai dos 10 aos 14 anos. A adolescência, propriamente dita, compreende a idade dos 15 aos 19 anos. A juventude, por sua vez, define-se em função da sua inserção social e é considerada como a fase de preparação para a vida adulta, abrangendo as pessoas entre 15 e 24 anos.

O significado etimológico da palavra adolescência vem de duas origens distintas, do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significa, portanto, o indivíduo que está apto para crescer. Também deriva de *adolescere*, que é a origem da palavra adoecer, pois indicam crescimento físico e psíquico do indivíduo, que ocorrem como um adoecimento, uma vez que traz transformações mentais, biológicas e sofrimentos emocionais (OUTEIRAL, 1994, p. 7).

Dentre os diferentes autores, o que parece ser consensual é o fato de que a juventude é um período de muitos conflitos, visto que se trata de uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, na qual ocorrem muitas mudanças e ações, tais como distanciamento da família e uma maior aproximação de outros jovens, gerando, assim, a formação de grupos – fato fundamental para que a esses indivíduos se organizem.

---

<sup>18</sup> Estatuto da Juventude na íntegra está disponível no site <[http://www.senado.gov.br/web/cegraf/ri/Pdf/pdf\\_163/R163-09.pdf](http://www.senado.gov.br/web/cegraf/ri/Pdf/pdf_163/R163-09.pdf)> acesso em 23 agosto/07.

<sup>19</sup> BRASIL, Código Civil. Coordenação José Roberto neves Amorim. 3. ed. São Paulo: Manole, 2004. Art.3º Inc.I diz: "São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores que 16 (dezesseis) anos. E Art.4.º Inc.I " São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de exercê-los os maiores de 16 (dezesseis) anos e menores que 18 (dezoito) anos"

Diante dessa complexidade em torno dos termos adolescência e juventude, esta pesquisa passa a considerar jovens aqueles que estão entre a faixa etária dos 10 aos 19 anos. Uma vez feita a opção para a compreensão que aqui se assume para o termo jovem, faz-se necessário delimitar onde e como esta pesquisa se organiza, fato que, evidentemente, requer a análise da escolha dos ambientes freqüentados por eles.

Dentre as diversas questões que nos intrigavam, pensou-se, primeiramente, em verificar e comparar como jovens de classe média e de classes menos favorecidas constroem significados econômicos, administram e usam o dinheiro que adquirem por meio de mesada (no caso de alunos de classe média) e/ou no desenvolvimento de algum tipo de atividade que resulte de ganho financeiro. Porém, no decorrer da pesquisa e com a ajuda da banca de qualificação, percebeu-se que os dados que foram construídos nos conduzia a focar não mais os grupos ou buscar comparações, assim, a nossa ênfase seria, de fato, o consumo, independentemente da escola ou classe social.

### **1.3 As primeiras evidências do consumo: os dados do questionário**

Para entrar em contato com esses jovens e identificar quais deles recebem ou não algum tipo de apoio financeiro, assim como identificar a maneira que administram esses valores, formulou-se um questionário<sup>20</sup>.

Após testar esse questionário com um grupo piloto, foram selecionados, aleatoriamente, 38 alunos da Escola A, 44 alunos da Escola B e 49 alunos da Escola C, perfazendo um total de 131 jovens, todos na faixa etária entre 10 a 14 anos e estudantes da 5.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> série<sup>21</sup> do Ensino Fundamental II.

O questionário focou três aspectos: identificação - que envolve informações acerca da idade, série, se mora ou não próximo da escola e de que modo vai para a escola; já o segundo aspecto envolvia o relacionamento com os amigos dentro e fora da escola; o último aspecto, por fim, estava relacionado aos gastos com mesadas: onde, como e com quem o aluno costumava gastar o dinheiro. Os dados levantados por esse questionário nos deram subsídios para direcionar a pesquisa e, conseqüentemente identificar os jovens que posteriormente participariam da pesquisa.

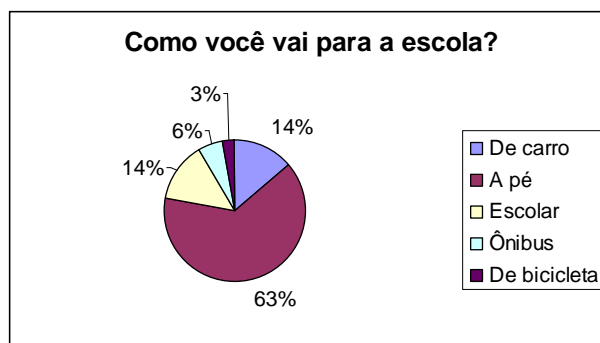
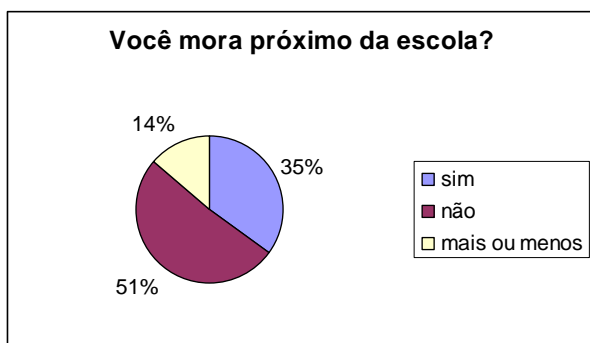
---

<sup>20</sup> O questionário encontra-se nos anexos.

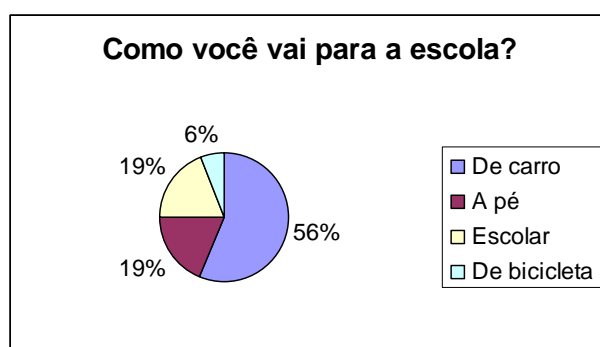
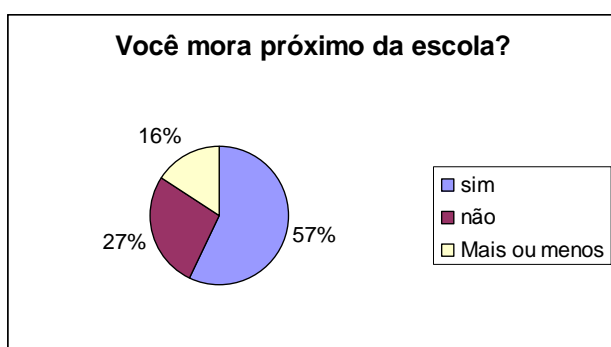
<sup>21</sup> De acordo com as Diretrizes Curriculares do ensino de nove anos a 5.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> série passarão a ser 6.<sup>o</sup>, 7.<sup>o</sup> e 8.<sup>o</sup> ano

Ao questionar os alunos sobre a distância de sua moradia até a escola encontramos as seguintes situações:

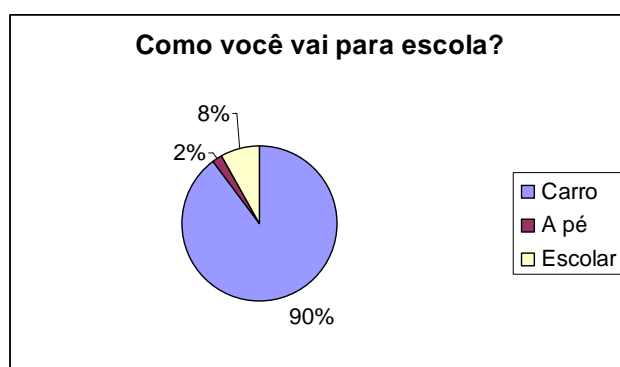
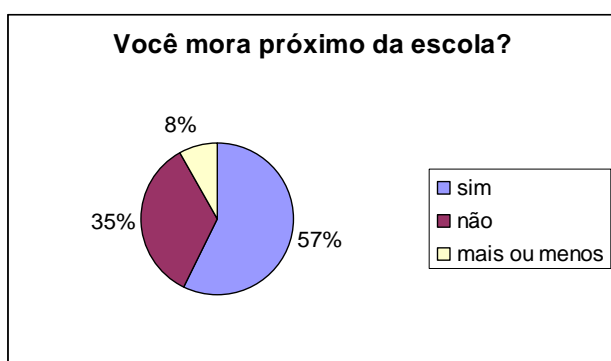
#### Escola A



#### Escola B



#### Escola C



Por meio das respostas dos questionários, constatamos que, na escola A 35% dos alunos moram próximos da escola, já na escola B e na escola C, são 57% dos alunos que moram próximos.

Apesar de 51% dos pesquisados da escola A responderem que moram longe da escola, somente 14% vão de carro, 63% vão a pé e 23% utilizam outros meios, como ônibus escolar, bicicleta ou ônibus de linha. Se compararmos esses dados à escola C, nota-se que 35% dos

pesquisados moram longe da escola, porém, 90% destes vão à escola de carro, conduzidos por seus pais ou motoristas; 8% vão de ônibus escolar e somente 2% vão à escola a pé.

Quanto à escola *B*, a porcentagem de entrevistados que afirmaram morar longe da escola (57%) se equipara à daqueles que vão de carro (56%) e somente 19% vão a pé<sup>22</sup>.

#### 1.4 O jovem e o grupo ao qual pertence

Ao analisar o envolvimento do jovem com os amigos dentro ou fora da escola, percebe-se que a maioria se relaciona muito bem dentro de um grupo ao qual pertence.

Nesse mesmo sentido, pelo fato de poder pertencer a qualquer grupo, os indivíduos juvenis, quando participantes desse grupo, têm vínculos mutáveis e, constantemente, se deslocam, pois, “homens e mulheres procuram grupos de que possam fazer parte, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo o mais se desloca e muda, em que nada mais é certo” (BAUMAN, 2001, p. 196).

O grupo em que o jovem participa é, em seu sentido restrito, evidenciado pela teoria social. Há uma pluralidade de identidades disponíveis a cada um e esse fator vem sendo substituído pela identidade do grupo. Nesse caso, embora os jovens possam escolher entre uma quantidade indeterminada de possibilidades identitárias, “sua escolha implica a forte crença de que quem escolhe não tem opção, a não ser o grupo específico a que ‘pertence’” (BAUMAN, 2001, p. 197, grifo do autor).

Portanto, para que possa o jovem pertencer a um grupo pode-se dizer que ele tem a propensão de ter a identidade daquele grupo. Percebemos também que as relações dos pesquisados com o seu grupo transpõem o ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Bello<sup>23</sup> (2007, p. 1-6) coloca que:

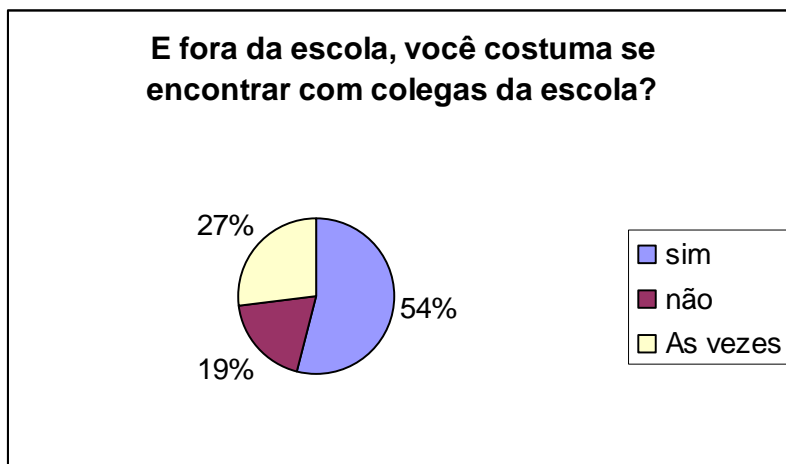
[...] é conveniente destacar: “a identidade só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença” (Silva, 2000(b), p.69), isto é, uma identidade é produzida em relação a outra presente em um determinado lugar, é construída a partir do espaço que ocupa, define-se a partir de onde se tem a palavra, é um campo de significação. A identidade e a diferença são criações culturais no contexto das relações sociais, ambas estão sujeitas a relações de poder.

<sup>22</sup> Vale ressaltar que os termos “perto” e “longe” é muito relativo. O que é perto para um pode ser longe para o outro e vice-versa, o que nos interessava é a percepção dessa distância produzida pelo jovem.

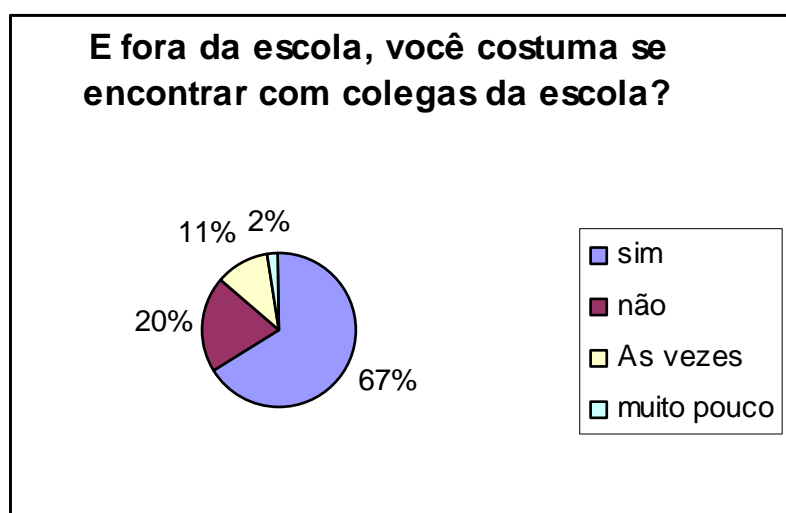
<sup>23</sup> BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Etnomatemática: tendências e possibilidades de pesquisa. In: XI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2007, Curitiba - PR. Anais do XI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Curitiba - PR, 2007. p. 1-6.

No questionário aplicado perguntamos, também, se eles (os alunos participantes) se encontravam com colegas da escola fora dela:

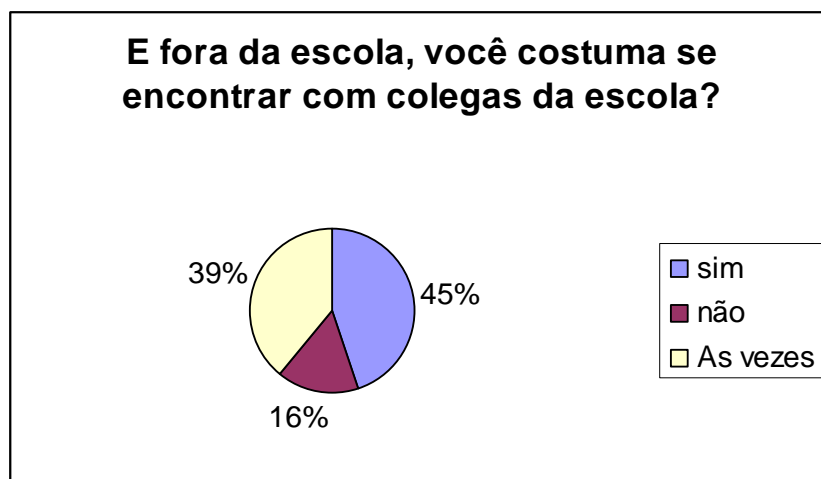
Escola A



Escola B

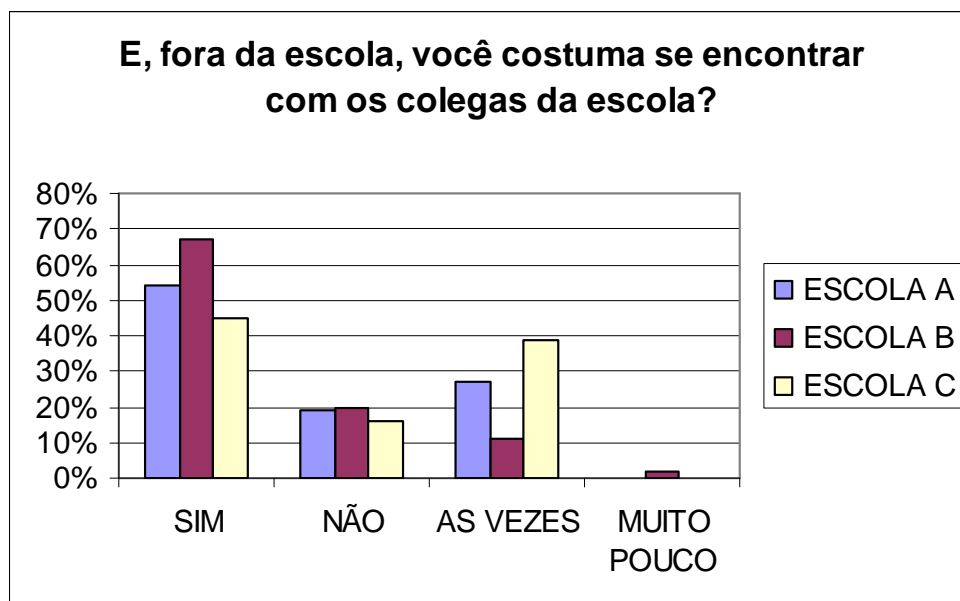


Escola C



A nosso ver, esse dado foi importante, pois verificamos o quanto os jovens influenciam e são influenciados pelos valores e modos de ser constituintes dos diversos ambientes nos quais participam. Percebe-se que, nas três escolas pesquisadas, a porcentagem dos jovens que se encontram com os colegas da escola fora do ambiente escolar se equipara, independentemente da classe social ou da unidade escolar onde estuda.

Veja o gráfico comparativo entre as escolas:

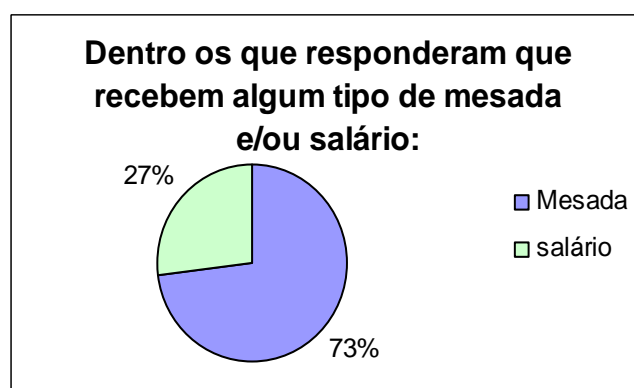
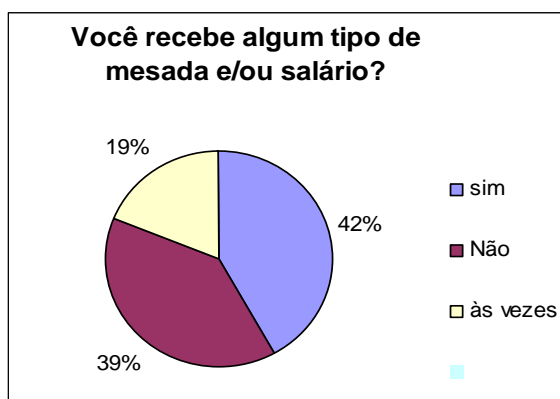


Dentro do ambiente escolar, o grupo de amigos se forma. Na Escola B, por exemplo, a maioria dos alunos (67%) disse que se encontram fora da escola e, 11% afirmaram que isso ocorre às vezes, perfazendo um total de 78% dos que se encontram esporadicamente ou com frequência. A Escola em que os alunos responderam se encontrar com menor frequência é a Escola C, porém, se percebe uma porcentagem significativa dos que se encontram fora do ambiente escolar. Vemos, assim, a escola como um forte espaço de socialização dos jovens e que, portanto, é um espaço em que circulam diferentes valores e princípios, especialmente, os relacionados ao consumo.

#### 1.4.1 O consumo ligado ao gasto das mesadas

Para focar o terceiro aspecto - o consumo, questionamos se esses jovens recebiam ou não mesadas ou algum outro tipo de recurso financeiro. Obtivemos as seguintes respostas:

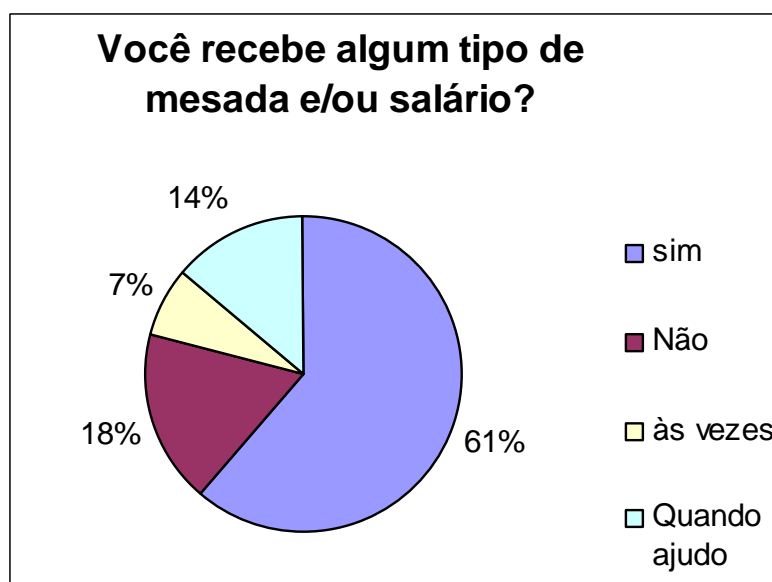
## Escola A

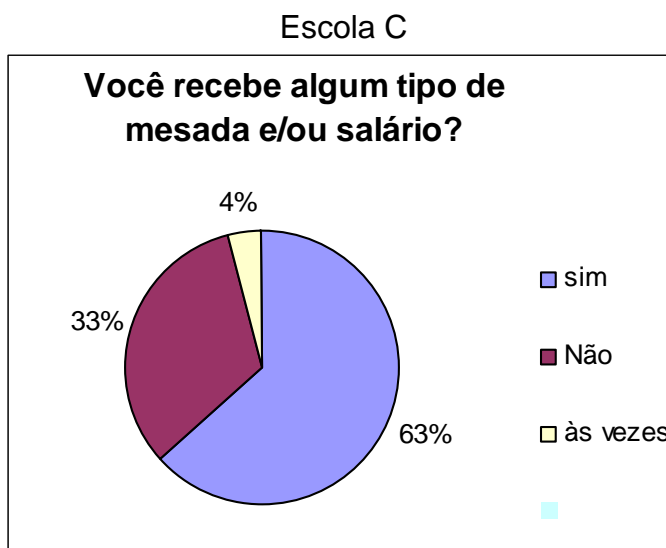


Assim, 39% dos jovens entrevistados nessa escola disseram que não recebem mesada, porém, 19% recebem esporadicamente algum dinheiro dos pais quando ajudam nos afazeres domésticos ou, quando necessitam, seus pais lhes dão dinheiro para as despesas. Portanto, na Escola A, perfazem um total de 81% dos jovens que recebem algum tipo de ajuda mensal ou esporadicamente.

Dentre os 42% que recebem mesadas e/ou salários, 27% dos jovens disseram que recebem somente salário e 73% disseram receber, exclusivamente, mesadas.

## Escola B





Na Escola *B*, percebeu-se um aumento significativo na porcentagem dos alunos que recebem mesada, em comparação aos alunos da Escola *A*, visto que 61% recebem mesadas, 21% disseram recebe-las às vezes ou quando ajudam, e somente 18% afirmaram não receber mesadas nem salários.

A porcentagem dos alunos que recebem mesada da Escola *C* se equipara às respostas da Escola *B*, porque 63% dos alunos pesquisados da Escola *C* que recebem regularmente a mesada, 4% disseram receber às vezes e 33% disseram não receber nenhum tipo de mesada ou salário.

Apesar de nas escolas pesquisadas haver um número expressivo de jovens que recebem mesada, foi na escola pública que se encontraram 27% dos pesquisados que são trabalhadores e que, portanto, têm seus recursos provenientes, exclusivamente, de salários.

Sobre esse aspecto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Capítulo V, discorre sobre as normas de trabalho do menor. No Art. 60 rege que “É proibido qualquer trabalho a menor de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. No Art. 62, essa condição de aprendiz refere-se à formação técnico-profissionalizante regida pelas diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, cuja declaração afirma que o aprendiz deve freqüentar regularmente o ensino regular, a atividade deve ser compatível com o desenvolvimento do adolescente aprendiz e que o horário para execução das atividades deve ser especial.

Entretanto, a situação econômica dos pais e de algumas famílias, muitas vezes, as impedem de cumprirem esse estatuto, bem como os empregadores – que em alguns casos têm intenção de ajudar essas famílias e jovens. Contudo, frequentemente, essa situação – ou seja – essa necessidade das famílias acaba sendo uma oportunidade de muitas pessoas ganharem



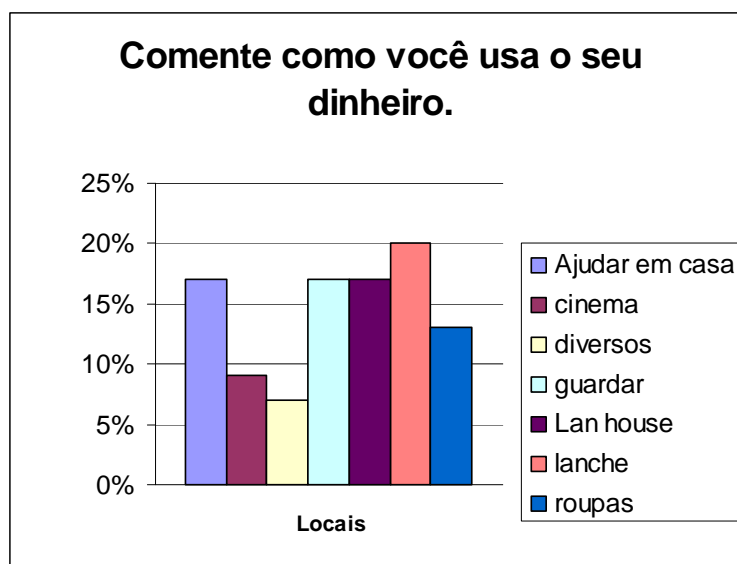
dinheiro empregando os jovens em situações irregulares e com salários muito abaixo do que mereceriam ganhar.

Os jovens da escola pública que disseram que têm uma atividade remunerada alegaram que a atividade exercida por eles ocorre em horários alternativos, isto é, antes ou depois das aulas e em fins de semana. Alguns deles acrescentaram que o dinheiro ganho nessas atividades permite que possam ajudar na renda familiar.

#### 1.4.2 Onde e como os jovens gastam sua mesada

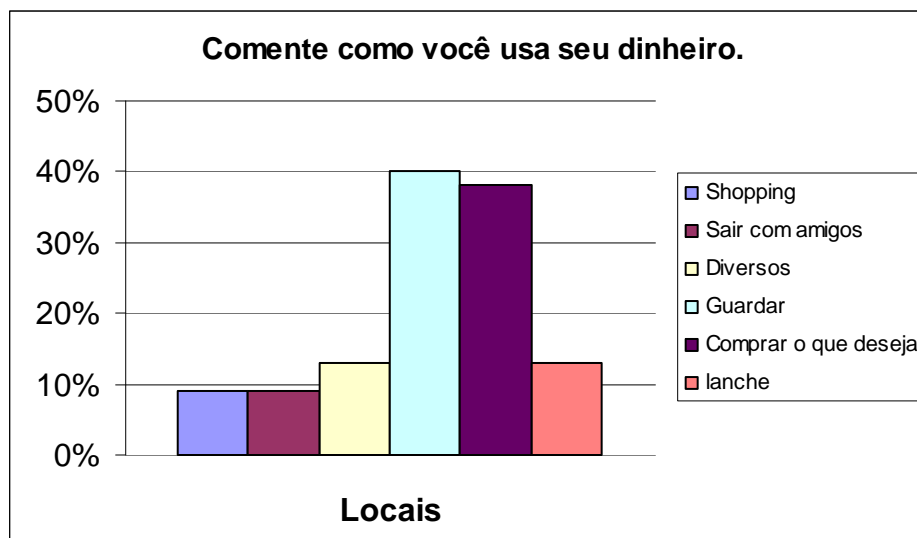
Quando questionados sobre onde e como esses jovens gastavam o dinheiro da mesada e/ou salário, eles indicaram mais de uma opção, apontando à pesquisadora as dificuldades por eles enfrentadas para administrar o recurso recebido. Não esqueçamos o fato de que essa parcela, em especial, é cotidianamente influenciada pela mídia e pelo grupo ao qual ela pertence.

Na Escola A, 20% dos jovens alegaram usar o dinheiro para o lanche; 17% afirmaram guardar o dinheiro para comprar o que eles entendem que necessitam; 17% para ajudar nas despesas em casa; gastar na *lan house* obteve 17% das respostas dos pesquisados e, por fim, 9% disseram que usam o dinheiro para ir ao cinema.



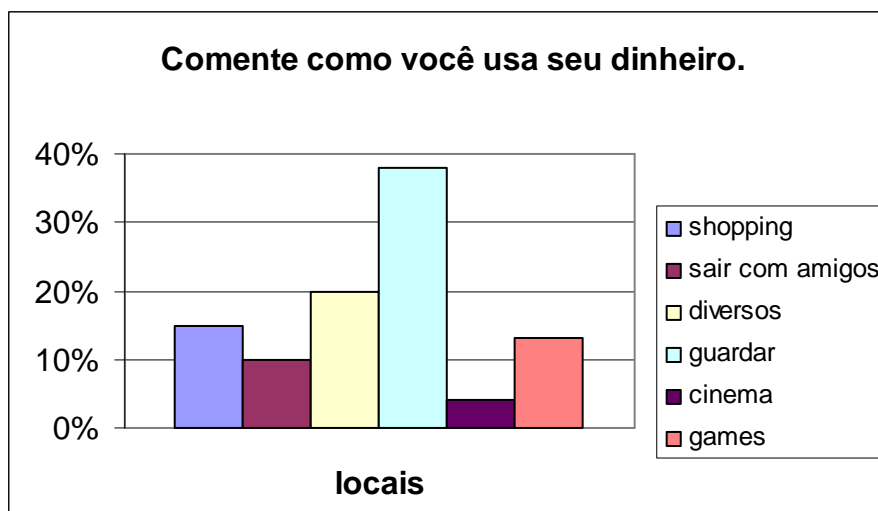
Percebemos que, para os pesquisados, a prioridade é o lanche, ajudar em casa e guardar o dinheiro para gastar com itens necessários às suas necessidades básicas de manutenção.

Os mesmos questionamentos foram feitos aos alunos da Escola B que tem, na sua maioria, alunos de classe média. Os resultados foram estes:



A pesquisa mostrou que 40% dos pesquisados guardam o dinheiro recebido por meio de mesadas; 38% gastam para comprar o que desejam; 9% (gastam todo o dinheiro ou parte do dinheiro) para sair com os amigos ou ir ao *shopping* e 13% para comprar lanches ou utilizam em outros fins.

Os alunos da Escola C responderam, da seguinte maneira, como usam o dinheiro recebido por meio de mesadas:



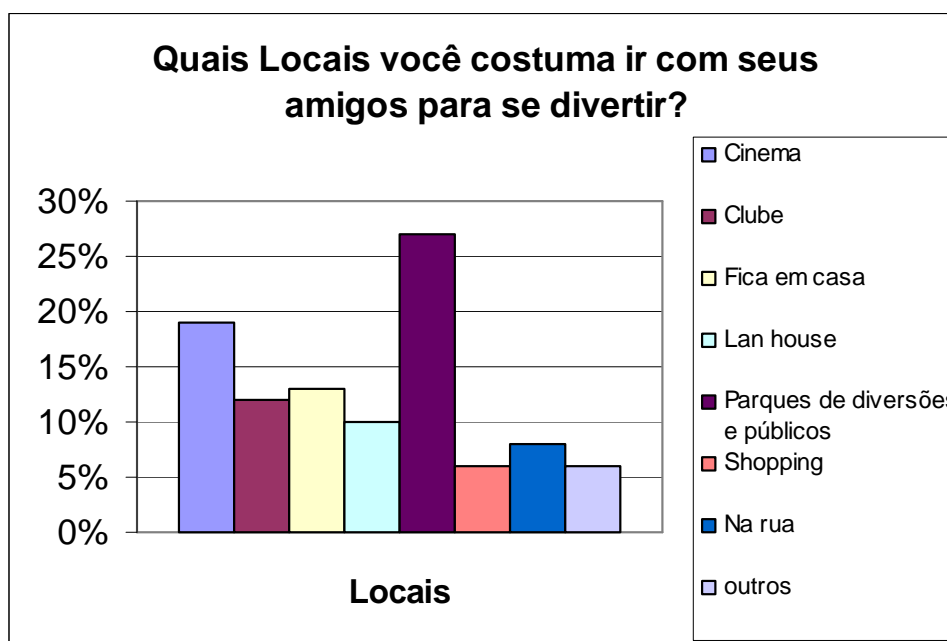
Dos pesquisados, 38% responderam que guardam dinheiro, seguidos de 20% dos que compram objetos diversos; 15% o usam em *shoppings centers*; outra parcela afirmou que 10% do dinheiro que ganham são usados para sair com os amigos; 4% para pagar as entradas no cinema e 13% compram Cds ou Dvds de jogos.

A compra de *games* só foi detectada na Escola C; e aparece uma porcentagem significativa, na escola A, cujo uso do dinheiro se dá em *lan house*. Já os gastos com *shoppings centers*, cinema e sair com amigos apareceram nas três escolas pesquisadas. Bem

sabemos que os jovens, para sair com os amigos, vão aos ambientes freqüentados por estes, que por sua vez são os *shoppings centers* e nesses ambientes encontramos todos os cinemas da cidade.

Então, apesar de na escola A não apresentar nas respostas o local “*shoppings centers*”, subentende-se que esses jovens também consomem nesses locais, o que podemos confirmar no questionamento seguinte.

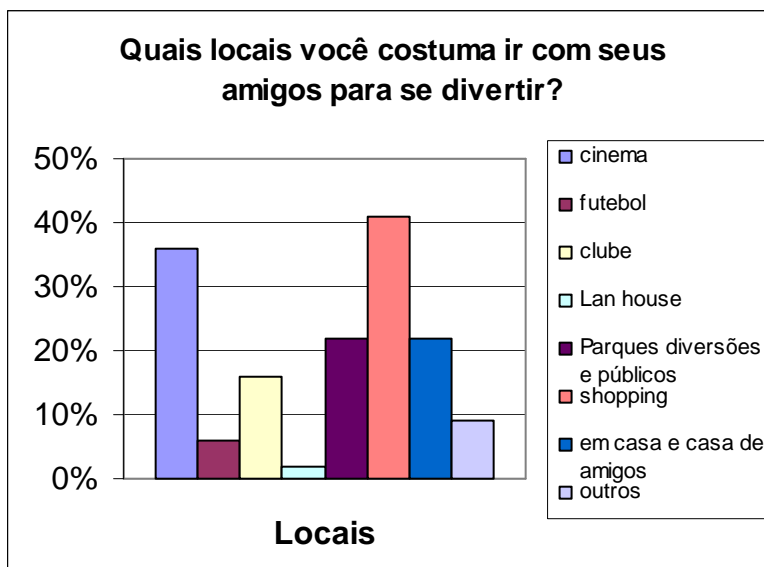
Com relação ao local onde costumam ir com os amigos para se divertir, 27% dos pesquisados da Escola A disseram ir a parques de diversões e parques públicos.



Dentre os pesquisados, 6% vão aos *shoppings centers* e 19% afirmaram ir ao cinema. Como os cinemas mais freqüentados ficam dentro dos *shoppings centers*, então, mesmo que somente 6% vão aos *shoppings* para comprar, 19% deles entram nesses locais para ir ao cinema.

Em relação ao hábito de ir à *lan house*, 10% disseram serem freqüentadores assíduos para o uso de jogos e internet. Ao clube, foram 12% dos pesquisados; em outros lugares 6%; ficar em casa, na casa de amigos ou na rua, 13% e 8%, respectivamente.

Apesar de 40% dos pesquisados da Escola B alegarem que guardam o dinheiro recebido, no questionamento sobre onde costumam ir para se divertir responderam *shopping centers* e cinemas, o que conota para um gasto relativamente grande. Já as opções como ir à casa de amigos, ficar em casa ou ir a parques públicos, locais onde o gasto poderia ser menor, obtiveram uma resposta de 22% dos pesquisados.



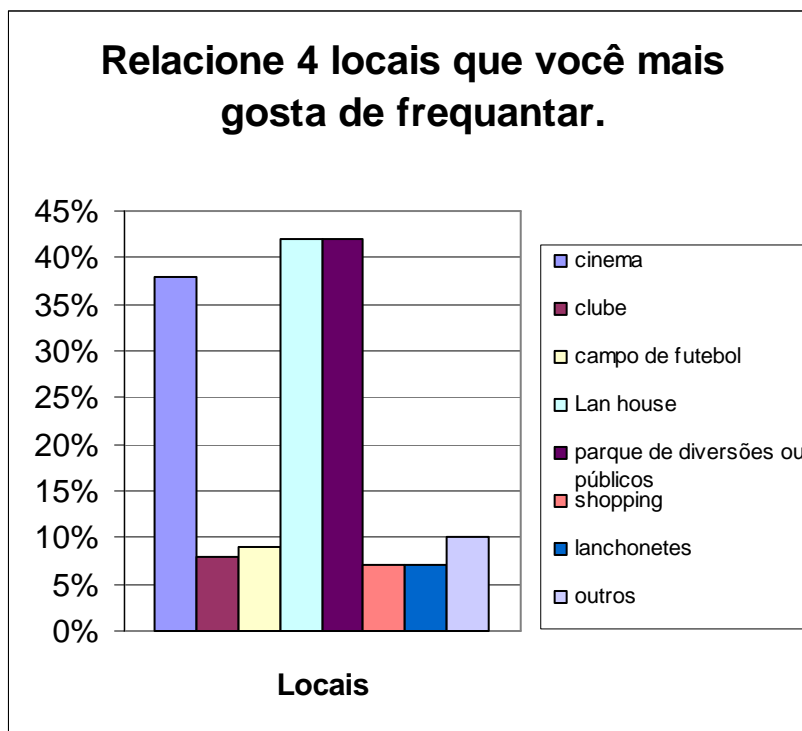
Nessa questão, confirmou-se que o local mais citado pelos jovens da Escola B para se divertirem são os *shoppings centers* com 41%. O cinema vem em segundo lugar, com 36% (todos os cinemas se encontram dentro de *shoppings centers*); empatados, com 22%, estão os parques de diversões e parques públicos, a própria casa e a casa de amigos; 16% dos pesquisados disseram que costumam ir a clubes para se divertirem; 2% em *lan house* e 9% optaram por outros locais.

Apesar de 38% dos pesquisados da Escola C comentarem que guardam dinheiro, também foram perguntados sobre os locais que, costumeiramente, vão para se divertir. As respostas foram:



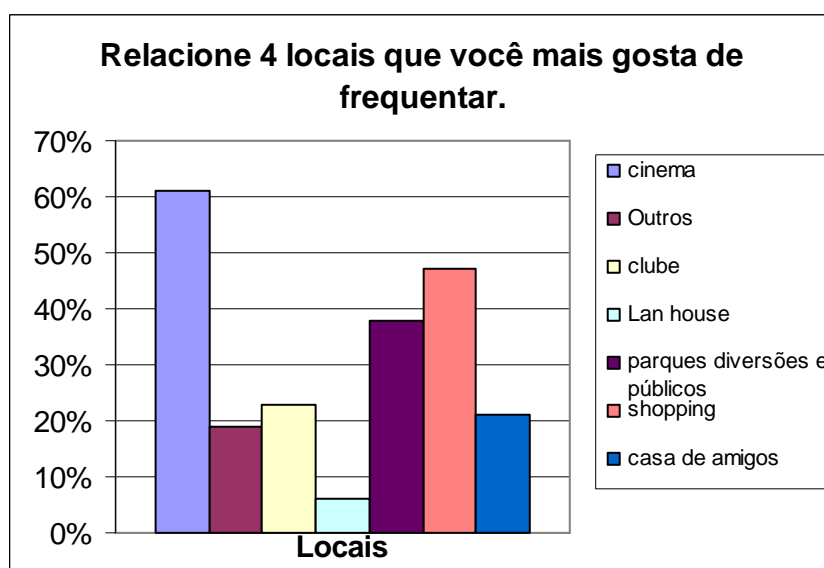
Dos pesquisados, 31% disseram ser o cinema o local aonde, costumeiramente, vão para se divertir; 27% optam por *shopping centers*; 18% em parques de diversões e 14% em casa de amigos ou em sua casa. Já a *Lan house* (2%) aparece em último lugar, em decorrência de cada pesquisado possuir o computador em sua casa.

Pediu-se ao mesmo grupo de alunos da Escola A que relacionasse quatro locais que eles mais gostam de frequentar, conforme se pode ver no gráfico, o resultado obtido foi:



A *Lan house* e parque de diversões e públicos obtiveram 42% das opções dos pesquisados, seguidos de cinemas com 38%; campos de futebol, com 9%; *shopping centers* e lanchonetes, com 7% e 10% dos pesquisados disseram gostar de frequentar outros locais como a rua e a casa de amigos pela facilidade de não precisar pagar.

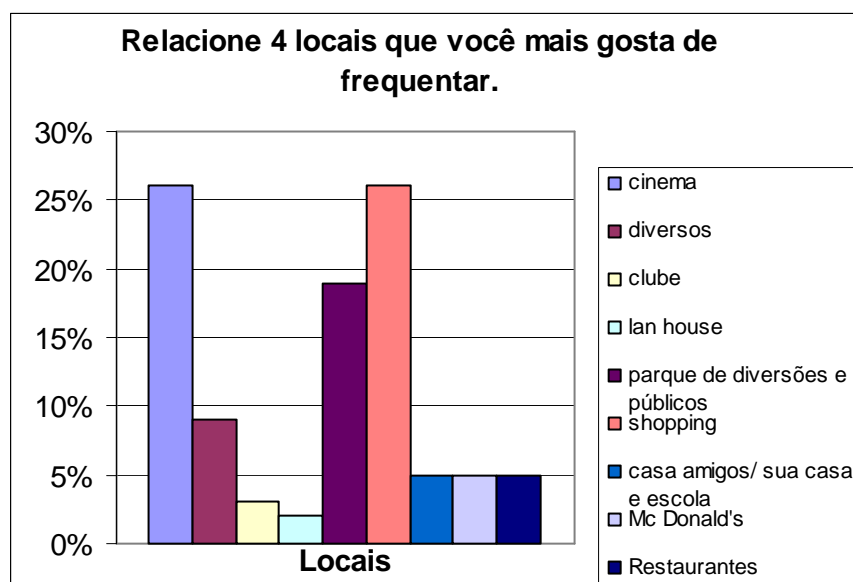
Na Escola B, os jovens preferem frequentar os seguintes locais:



Percebemos que os jovens da Escola B preferem frequentar cinemas com 61% dos entrevistados; seguidos pelos *shoppings centers* com 47%; parque de diversões e públicos

com 38%; clubes com 23%; 21% gostam de freqüentar a casa de amigos, ficando a *lan house* e outros locais com 6% e 19% , respectivamente.

Os locais que os jovens da Escola C mais gostam de freqüentar foram os *shoppings centers* e o cinema. Eis o gráfico:



O cinema e os *shoppings centers* alcançaram 26% da opção dos pesquisados, seguidos pela ida aos parques de diversões e parques públicos, com 19%. A alternativa de diversos locais obteve 9% de pesquisados; outros 5% disseram que os locais que mais gostam de freqüentar são os restaurantes, casa de amigos, sua casa ou escola e o Mac Donald's e, em último lugar, a opção é o clube.

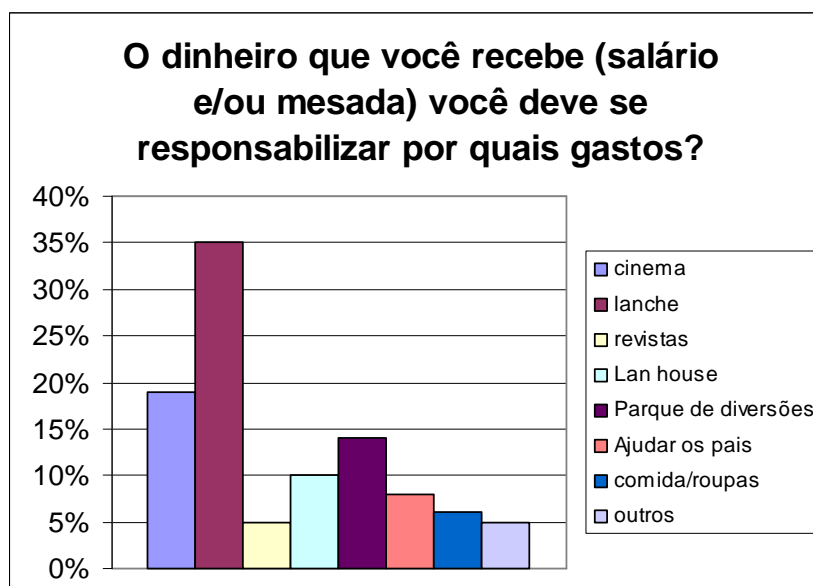
As opções de restaurantes, Mac Donald's e escola, se apresentam pela primeira vez na opção entre as três escolas, porém, a opção cinema, *shopping centers* e parque de diversões privados e públicos aparecem nas três escolas pesquisadas.

Convém ressaltar, que os parques públicos da cidade de Curitiba ficam cheios aos domingos, principalmente, com o público jovem. Nesses locais, não há necessidade de muitos gastos, a entrada é livre e a venda de sorvetes e guloseimas é acessível ao público. Os jovens aproveitam esse local para se encontrar com os amigos, conversar, jogar futebol ou namorar.

### 1.4.3 A responsabilidade pelos gastos

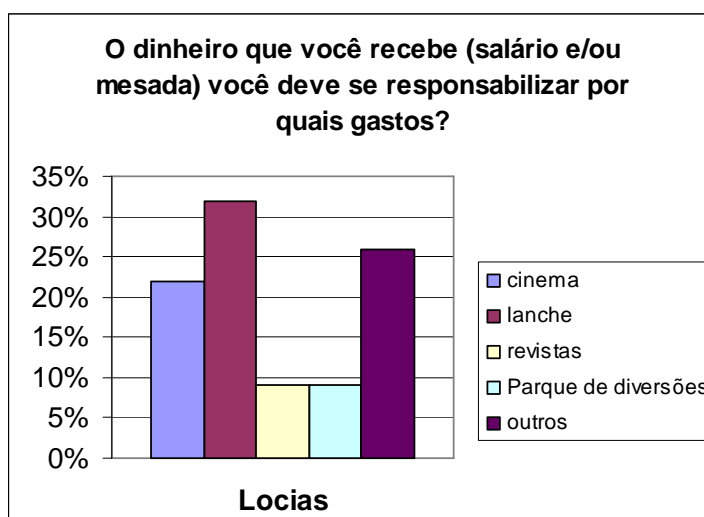
Dos 35% dos pesquisados da Escola A se dizem responsáveis em pagar o lanche quando saem com seus amigos; 19% se dizem responsáveis em pagar o cinema; 14% em pagar a

entrada do parque de diversões, ajudarem os pais nas despesas da família, comprar comida e roupas e, outros gastos são, respectivamente, 8%, 6% e 5%.



Ao analisar as respostas dos jovens da Escola A, percebe-se que a maioria usa o dinheiro que ganha para comprar lanches, roupas e comida, seja na escola ou nos passeios. Muitos dos que responderam o questionário também afirmaram guardar o dinheiro que ganham para ajudar em casa.

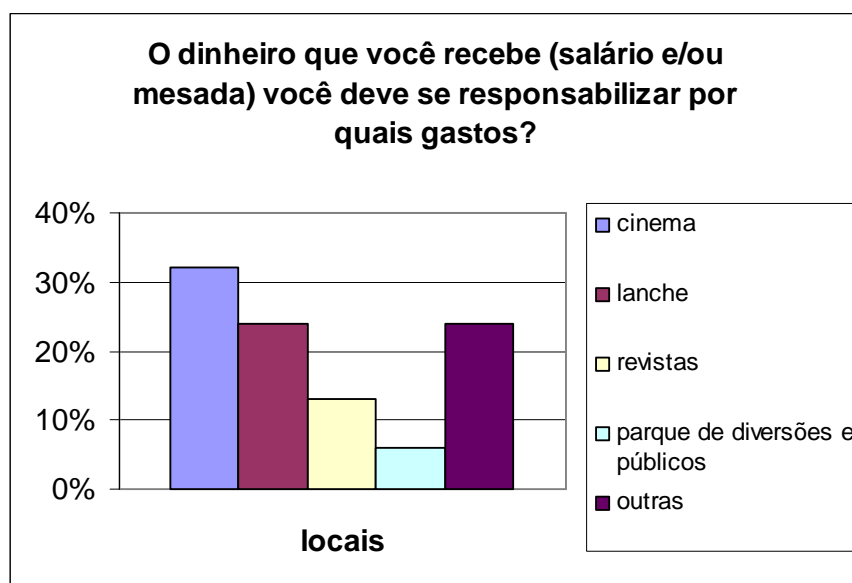
Ao questionar os jovens da Escola B sobre qual a responsabilidade de gastos eles devem ter quando saem com os amigos, a maioria respondeu que sua responsabilidade refere-se aos gastos com lanche e a entrada no cinema.



Nesse sentido, 32% disseram ser responsáveis pelos lanches; 22% pelo pagamento da entrada do cinema; 9% pelo gasto com revistas e parque de diversões e 26% por outros gastos.

A maioria dos jovens pesquisados da Escola B frequenta *shoppings centers*, cinemas e parques de diversões ou públicos com o objetivo de sair com amigos e se divertir. Porém, quando questionados sobre como eles usam o dinheiro, 40% disseram que preferem guardar para comprar os objetos que desejam e, quando saem com os amigos, dividem as despesas. Sendo assim, 32% dos pesquisados se sentem responsáveis por assumir apenas as suas despesas com lanches e 22% com as entradas ao cinema.

Os questionamentos feitos aos alunos da Escola C foram os mesmos feitos para a Escola A e Escola B.



Nesta questão, 32% dos pesquisados da Escola C se dizem responsáveis por pagar o cinema quando saem com os amigos; 24% em pagar o lanche; 13% em comprar as suas revistas; 6% em gastar no parque de diversões e 24% se dizem responsáveis por outros gastos.

Nesse sentido, 63% dos jovens pesquisados da Escola C recebem mesada, dentre os quais 38% alegam guardá-la. Entretanto, 26% deles frequentam *shopping centers* e cinema e, como tais locais estão repletos de insinuações e motivações para o uso de seu dinheiro, pode-se aludir que os jovens, ao guardar parte de sua mesada ou toda ela, certamente fazem uso do dinheiro da família para os momentos de lazer.

## 1.5 Aspectos relacionados ao questionário

Durante a análise dos dados que foram apresentados no gráfico, algo nos chamou atenção. Os jovens, para se divertirem, frequentam lugares e têm algumas práticas que lhes são comuns, como irem ao cinema, aos *shoppings*, aos parques de diversões, sair com os amigos, se responsabilizar por alguns gastos nesses momentos, etc. Existe, inclusive, uma



proximidade em termos da porcentagem dessas procuras. Porém, há aspectos que só aparecem numa determinada escolas e outros aspectos, em outras escolas.

Apesar de não ser o nosso foco estabelecer comparações relacionadas à questão econômica, os dados revelaram e ressaltaram que, por exemplo, os jovens da escola *B* e *C* afirmaram que uma das opções de lazer é ficar na casa ou na casa de amigos. Os jovens da escola *A* não têm, muitas vezes, essa opção, em decorrência de não ter em sua casa um espaço para esse fim.

Um outro aspecto a salientar refere-se à ida a campos de futebol, que só apareceram na escola *A*. Esses jovens entendem o futebol como um entretenimento. Por outro lado, percebe-se que os jovens das escolas *B* e *C* entendem o futebol, não como entretenimento ou lazer, mas sim como sendo um compromisso, uma atividade. Ir à escolinha de futebol, às aulas de dança, entre outros, são práticas das agendas a serem cumpridas nessa classe de jovens. Entendemos, assim, que os alunos das escolas *B* e *C* não vão jogar futebol para se divertir, já que, embora freqüentem a “escolinha de futebol” ou joguem no clube, não se trata de um momento de entretenimento, mas sim de um momento de cumprir uma atividade extracurricular.

Essa relação com o esporte também mudou na juventude atual. O esporte deixou de ter uma função de entretenimento, como aqueles momentos que se juntavam na rua para jogar uma “pelada”, jogar “queimada” e para ter, inclusive, um compromisso competitivo. Não que antes não houvesse isso, tínhamos sim, campeonatos, competições da rua de cima contra a rua de baixo, mas era um campeonato centrado no brincar; na pesquisa, percebemos que, aqui o objetivo principal já não é mais o brincar e sim o vencer, a competição.

Em decorrência de maioria das crianças da Escola *A* não ter computador em casa, o hábito de freqüentar a *lan house* se tornou a maior opção de consumo entre esses jovens, ficando, em segundo lugar, o cinema.

Poucos alunos disseram freqüentar os *shoppings centers* para se divertir, exceto pelo fato de dizerem que freqüentam os cinemas da cidade, os quais se encontram no interior dos mesmos *shoppings centers*.

Comparando o aspecto de ida às *lan houses*, 42% dos jovens da Escola *A* colocaram como opção de divertimento esses ambientes, contra 6% dos jovens na Escola *B* e somente 3% dos jovens da Escola *C*. Em contrapartida, sobre assumir responsabilidade sobre os seus gastos notou-se que 10% dos jovens da Escola *A* pagam suas idas à *lan house* e, conseqüentemente, nem fazem menção desse tipo de gasto, os jovens das Escolas *B* e *C*.

A grande maioria dos jovens das Escolas *B* e *C* possui computador em casa, então, consumir e se divertir nesses ambientes não é tão necessário. Isso não quer dizer que eles não usem internet ou utilizem jogos no computador, pelo contrário, acreditamos que esses jovens fazem mais uso dessa tecnologia do que os jovens da Escola *A*, devido ao fato de terem essa tecnologia dentro de seu próprio lar.

Apesar das divergências em função das diferentes classes sociais dos pesquisados, encontramos semelhanças na grande maioria das respostas. Todos os jovens pesquisados estão envolvidos em uma sociedade que preza o consumo; fato que pode ser percebido pelas semelhanças dos locais freqüentados por eles, como ir ao cinema e aos *shoppings centers*, assim como o desejo de ter determinados produtos que estão na mídia, ter uma roupa de grife, etc. Outro aspecto semelhante são as responsabilidades sobre os gastos e, conseqüentemente, o consumo nos mesmos locais escolhidos para serem freqüentados.

Essas colocações, apesar de não estarem todas explícitas nos questionários, foram analisadas em função do que o jovem revela inclusive no contato diário que tenho com eles.

## 1.6 O foco da pesquisa

Comprovadamente os jovens que responderam ao questionário são participantes desse mundo pós-moderno e estão envolvidos por ambientes que o estimulam ao consumo. Entretanto, quando se coletam os dados por meio dos questionários, alguns aspectos que aparecem precisam ser aprofundados por outros procedimentos metodológicos e guiados por questões teóricas relacionadas ao problema de pesquisa.

Como ressaltamos, o nosso problema de pesquisa está focado na prática de consumo dos jovens de faixa etária 10 a 14 anos e apoiado na orientação da banca de qualificação. Assim, a continuidade dessa análise terá como referência o grupo de uma das escolas<sup>24</sup>.

Por sugestão da banca de qualificação, o contato com esse grupo de participantes da pesquisa seria realizado com entrevistas e encontros temáticos<sup>25</sup>. Tanto as entrevistas quanto os encontros temáticos serão discutidos em capítulos subseqüentes, juntamente com a discussão da influência do mundo globalizado, o consumo e as interações do grupo na formação de um consumidor consciente.

---

<sup>24</sup> A escolha dessa escola se deu em virtude das relações da pesquisadora conforme p. 26 desse trabalho.

<sup>25</sup> Vide em anexo os encaminhamentos feitos em cada encontro temático.

## CAPÍTULO 2 - A IDENTIDADE DO CONSUMO E O CONSUMO COMO PRODUTOR DE IDENTIDADE

*“O eixo da estratégia da vida pós-moderna  
Não é fazer a identidade deter-se – mas evitar  
que se fixe” (BAUMAN, 1998, p.114).*

### 2.1 O cenário

Atualmente, descortina sobre nós uma realidade que, muitas vezes, traz certo mal-estar, uma sensação de encontrar-se à deriva, perdido. Vivemos em tempos diferentes dos que viveram nossos pais e avós. Os tempos desafiadores, angustiantes e fascinantes nos quais existiam todas as certezas que tínhamos desvaneceram-se por encanto.

Bauman (1998), em seu livro “O mal-estar da pós-modernidade”, traça o perfil sobre as mudanças que, atualmente, o mundo está vivendo, classificado, segundo ele, como “pós-modernidade”, “segunda modernidade” ou “sociedade da modernidade fluída”. Nesse âmbito, o autor discute as mudanças econômicas, culturais e tecnológicas do cotidiano de uma sociedade em transição.

Para o teórico, tudo está em movimento, já que, na pós-modernidade, é impossível que se permaneça fixo em alguma coisa, tudo perdeu o grau de profundidade, tornando-se superficial. O nexó é:

Recusar-se a “se fixar” de uma forma ou de outra. Não se prender a um lugar, por mais agradável que a escala presente possa parecer. Não se ligar a vida a uma vocação apenas. Não jurar coerência e lealdade a nada e a ninguém. Não controlar o futuro, mas se recusar a empenhá-lo: tomar cuidado para que as conseqüências do jogo não sobrevivam ao próprio jogo e para renunciar à responsabilidade pelo que produzam tais conseqüências. Em suma cortar o presente nas duas extremidades, separar o presente da história (BAUMAN, 1998, p. 113).

Nessa instabilidade, as formas de ordenação mudam depressa, a segurança fica abrandada e praticamente extinta. Nada é pronto e acabado, tudo pode ser modificado e, em função dessa mobilidade, novos pontos tendem a aparecer, assim como também podem ser facilmente descartados.

O movimento de liberdade dessa sociedade pós-moderna propicia o entrar e sair da teia dos relacionamentos humanos, o qual não permite que essas relações amadureçam e nem

exigem dos indivíduos um envolvimento afetivo. Todo esse processo provoca a incapacidade de se manter laços resistentes, a substituição do duradouro pelo transitório e pela novidade, o encurtamento do período de tempo entre o desejo de sua realização e a utilidade e o desejo das posses de sua inutilidade e rejeição.

Passamos da tranqüilidade do passado para a perturbação do presente; de um mundo estruturado, estável, durável com “um tempo-espaço rijo, sólido” (BAUMAN, 1998, p. 110) para um mundo em que tudo é passageiro, efêmero e programado para ser ultrapassado somente pelo pulsar do relógio. Assim, temos certeza de que o “mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência” (BAUMAN, 1998, p. 112).

Quando Bauman (1998) discorre sobre os “objetos projetados pela imediata obsolescência” está se referindo tanto às pessoas como às coisas. Em relação aos objetos, já o compramos pensando em substituí-lo por um “melhor”, “mais avançado”, “com mais funções”, pois somos levados pela idéia da descartabilidade e obsolescência. Logo, descartamos o objeto com facilidade e o achamos antiquado, colocando-o fora de uso somente por que vimos um novo no mercado. Como exemplo desse fenômeno, pode-se citar a evolução dos telefones e os meios de comunicação que foram alvo dos grandes avanços tecnológicos e das indústrias midiáticas no início desse século.

Ao se voltar ao passado, procura-se entender o presente. Passamos do telégrafo para a invenção do telefone feita por Alexander Graham Bell. Após, transitamos do surgimento dos primeiros telefones celulares que pesavam de 3 a 10 quilogramas e, além de consumirem muita bateria, tinham pouca qualidade na transmissão de voz, para os celulares de alta tecnologia e pesando poucas gramas, com funções múltiplas como internet, câmara digital, rádio FM, MP3 etc. Percebe-se que essa nova tecnologia agravou a falta de interação face a face, discutida por Thompson (2004) e foi responsável por trazer o afastamento das pessoas nos processos da comunicação.

Segundo Bauman (2001), o telefone celular foi um advento da pós-modernidade que se tornou extraterritorial, ilimitado, capaz de suprimir o espaço e o tempo. Não é mais necessário percorrer imensas distâncias para se comunicar, assim como não há mais necessidade de pontos telefônicos para se fazer uma ligação. Também com o desenvolvimento tecnológico, segundo o autor, as baterias de longa duração, como possuem os telefones celulares, substituirão as tomadas e as tornarão obsoletas.

Ao se analisar a evolução dos meios de comunicação, penetramos no passado da invenção dos tipos móveis alfabéticos de Gutenberg. Tais “avanços” consistiam em imprimir

várias páginas, utilizando uma grande quantidade de tipos fixados em uma chapa de um único bloco – para o desenvolvimento e expansão da imprensa e para as primeiras redes de comunicação global, invenções essas descritas por Thompson (2004) em uma de suas obras<sup>26</sup>.

Desse modo, contemplamos a passagem de “informações baseadas em sistemas de codificação digital e a gradual convergência da tecnologia de informação e comunicação para um sistema digital comum de transmissão, processamento e armazenamento” (THOMPSON, 2004, p. 76).

Em relação ao cenário que a pós-modernidade vai delineando sobre os meios de comunicação, o autor segue afirmando que:

Estes desenvolvimentos estão criando um novo cenário técnico em que informação e conteúdo simbólico podem se converter rapidamente e com relativa facilidade em diferentes formas. Eles oferecem muito maior flexibilidade, tanto no manuseio da informação quanto na sua transmissão. (THOMPSON, 2004, p. 76).

Ao ler as considerações tecidas por Thompson (2004) e o desenvolvimento ocorrido nas áreas tecnológicas e midiáticas, percebemos o agravamento decorrente da falta de diálogo entre as pessoas, visto que acaba por possibilitar maior distanciamento entre elas e a mobilidade de suas ações. Os participantes desse mundo sentem-se, muitas vezes, atraídos e envolvidos com os personagens e as mensagens transmitidas pela mídia.

Em contrapartida, a mídia tem consciência do seu envolvimento na construção do mundo social e “desempenha um importantíssimo papel no controle do fluxo dos acontecimentos” (THOMPSON, 2004, p. 106).

Diante do exposto, colocamo-nos a questionar: Como fica a escola diante desse emaranhado de desenvolvimento da pós-modernidade? Como se desenvolveu e como se encontra a Educação Matemática? E a Matemática escolar acompanhou as mudanças tecnológicas e relacionais ocasionadas pela pós-modernidade?

Miguel (2005) descreve em seu texto<sup>27</sup> a relação entre a pesquisa em Educação Matemática e Transformação Social relatando episódios da Guerra Fria que levaram governantes a buscar e estabelecer relações com o ensino da Matemática na escola, a Educação Matemática e o desenvolvimento tecnológico. O autor afirma que “[...] embora o

---

26 THOMPSON, John B. A Mídia e a Modernidade: Uma teoria social da Mídia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

27 Texto apresentado na mesa redonda intitulada “Pesquisa em Educação Matemática e Transformação Social: Perspectivas e Interfases”, no dia 12 de novembro de 2005 na abertura de IX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

mundo tivesse se transformado, ele não se transformou para melhor, pois o acesso aos bens materiais e culturais não foi democratizado; a pobreza, a violência e a discriminação aumentaram; o *Quarto Mundo* das sub-pessoas descartáveis aí está” (2005, p. 10).

As influências e valores compartilhados pela juventude são construções e os jovens da década de 70 são diferentes dos da década de 80 que, por sua vez, são diferentes daqueles da década de 90 e assim sucessivamente. São, portanto, muitos diferentes da juventude contemporânea, ou seja, a velocidade tecnológica tem afetado o tempo com que os valores e princípios são modificados, apropriados e compartilhados pela juventude.

Assim, é necessário compreender os processos e os mecanismos de legitimação e circulação de princípios e valores que permeiam as práticas juvenis e, desse modo, buscar caminhos que nos permitam organizar propostas curriculares e atividades de ensino que resgatem os princípios éticos que vem se perdendo na fluidez desse mundo pós-moderno. Nesse sentido, precisamos compreender que a matemática escolar “nunca é politicamente neutra em relação a essa ética” (MIGUEL, 2005, p.11).

Logo, para a organização dessas novas propostas, precisamos compreender a interferência do consumo no mundo atual e na formação das identidades. Dessa forma, será possível identificar quais são os ambientes e as influências destes processos na formação dessas identidades, bem como os hábitos de consumo de um mundo considerado por alguns como pós-moderno.

## 2.2 Consumo X identidade

Ao discutir em uma de suas obras<sup>28</sup> acerca da velocidade das mudanças econômicas, culturais, tecnológicas e humanas, Bauman (1998) argumenta que o homem contemporâneo é marcado pelas características do capitalismo industrial, do consumo exagerado, da vida em constante movimento e da fugacidade e fragilidade dos laços efetivos entre as pessoas, aspectos esses delineados no tópico anterior. O conflito desses fenômenos interfere nas relações pessoais e inter-pessoais, pois “Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (BAUMAN, 1998, p. 10).

---

<sup>28</sup> BAUMAN, Zygmunt. **O Mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1998.

Na sociedade pós-moderna, os indivíduos se viram “expulsos ou estão prestes a serem expulsos, de suas posições de *produtores* e definidos em vez disso, primordialmente, como *consumidores*” (BAUMAN, 1998, p. 54, grifo do autor). Os que não se adaptam a essa categorização são classificados como “excluídos do jogo” ou “consumidores falhos” (BAUMAN, 1998, p.57), ou seja, são objetos fora do lugar e inaptos a viver nessa sociedade.

Para não se tornarem excluídos, muitos jovens procuram consumir – diferentes objetos e coisas que os permita reconhecerem-se como parte de um grupo ou uma comunidade e, dessa forma pode gerar atitudes de consumo pautadas em uma busca irracional de satisfação pessoal. Assim:

Nessa mudança de disposição, são ajudados e favorecidos por um mercado inteiramente organizado em torno da procura do consumidor e vigorosamente interessado em manter essa procura permanentemente insatisfeita, prevenindo, assim, a ossificação de quaisquer hábitos adquiridos, e excitando o apetite dos consumidores para sensações cada vez mais intensas e sempre novas experiências (BAUMAN, 1998, p.23).

Os jovens são incitados a comprar pelo simples fato de se satisfazer, de tentar amenizar o abismo entre a auto-afirmação e a capacidade de controlar as situações sociais, fatores que podem tornar essa liberdade praticável.

Nesse mesmo sentido, Bauman (2001) discute em seu livro “Modernidade Líquida” que tudo na sociedade de consumo é uma questão de escolha, salvo a compulsão da escolha que pode se tornar um vício. Ir às compras nos torna vencedores de uma corrida pela satisfação pessoal como também é esquadrinhar as possibilidades de inserção em um mundo capitalista. Logo, “o dilema sobre o qual mais se cogita hoje em dia é se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir” (BAUMAN, 1999, p. 88-89).

Então, não importa o que comprar, onde comprar ou por que comprar, o importante é ser participante do mundo pós-moderno:

“Vamos às compras” [...]; pelo tipo de imagem que gostaríamos de vestir e por modos de fazer com que os outros acreditem que somos o que vestimos; por maneiras de fazer novos amigos que queremos e de nos desfazer dos que não mais queremos; pelos modos de atrair atenção e de nos escondermos do escrutínio; [...] pelos melhor meio de poupar dinheiro para um futuro incerto e o modo mais conveniente de gastar dinheiro antes de ganhá-lo; pelos recursos para fazer mais rápido o que temos que fazer e por coisas para fazer a fim de encher o tempo então disponível; [...] (BAUMAN, 2001, p. 87-88).

A lista dos objetos a serem adquiridos não tem fim e, por mais longa que seja, está fora de cogitação deixar de ir às compras. Comprar é poder escolher algo dentre uma esmagadora variedade de produtos, é dar forças a um processo econômico do qual se faz parte. Reside aqui o poder do consumidor ou a sua grande passividade. Por isso, “o consumo abundante é lhes dito e mostrado, é a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso público e à fama” (BAUMAN, 1998, p. 55).

A compra dos objetos pelos consumidores na sociedade de consumo tem a moda e a transitoriedade presente e é caracterizada pela efemeridade. O desejo da aquisição não se concentra por muito tempo e o interesse é facilmente esquecido, pois:

[...] para o consumidor a durabilidade física dos objetos do desejo não é mais exigida. A relação tradicional entre necessidades e sua satisfação é revertida: a promessa e a esperança de satisfação precedem a necessidade que se promete satisfazer e serão sempre mais intensas e atraentes que as necessidades efetivas (BAUMAN, 1999, p. 90)

Bauman (1999) confirma, nesta mesma obra<sup>29</sup>, que ao se discutir sobre ser consumidor nesta sociedade é possível reconhecer a transitoriedade de algumas práticas de consumo. Para ele, os “consumidores estão sempre ávidos de novas atrações e logo estão enfasiados com as atrações já obtidas” (BAUMAN, 1999, p. 92) e, segundo o autor, o prazer maior está em comprar do que propriamente saber o quê comprou “Com efeito, viajar esperançosamente é na vida do consumidor muito mais agradável que chegar” (BAUMAN, 1999, p. 93).

Assim, o mercado consumidor cria artifícios para seduzir os consumidores e, conseqüentemente, os consumidores querem ser seduzidos pelo mercado consumidor, pois “Numa sociedade de consumo que funcione de forma adequada os consumidores buscam com todo o empenho ser seduzidos” (BAUMAN, 1999, p. 92).

Frente às insinuações de consumo os jovens se vêm perdidos, enfrentando uma crise de identidade.

Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 9).

Para Hall (2006), a identidade tem sido amplamente discutida na teoria social em decorrência da desestabilização do mundo social. Essa discussão tem se refletido no que é

---

<sup>29</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.



denominado a “crise de identidade”, a qual está “deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p.7)”.

Para confirma esses fatos, Woodward (2000, In: SILVA) coloca que a crise de identidade está relacionada com as características da modernidade tardia que, em virtude das transformações globais, causam mudanças na vida contemporânea, na economia global, nos padrões de produção e consumo, produzindo, portanto, identidades novas e globalizadas. Assim:

Essas novas identidades, caricaturalmente simbolizadas, às vezes, pelos jovens que comem hambúrgueres do McDonald's e que andam pela rua de Walkman, formam um grupo de “consumidores globais” que podem ser encontrados em qualquer lugar do mundo e que mal se distinguem entre si (WOODWARD, apud SILVA, 2000, p. 20).

Essa insegurança concebida como crise de identidade faz o sujeito pós-moderno se interrogar se não é a própria modernidade que está sendo transformada.

Para Bauman (2001), à medida que o jovem se confronta com as dúvidas e as incertezas causadas pela “modernidade líquida”, suas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais demandam em uma transformação contínua. Tais embates levam a buscar as relações passageiras e fugazes que, conseqüentemente, fazem com que o mesmo fique angustiado e insatisfeito com a situação.

Segundo esse mesmo autor, “num mundo constantemente em movimento, a angústia que se condensou no medo dos estranhos impregna a totalidade da vida diária – preenche todo fragmento e toda ranhura da condição humana” (BAUMAN, 1998, p. 20).

Nesse contexto, Bauman (1998) põe em evidência as identidades mal resolvidas em decorrência da fluidez com que o sujeito pós-moderno constrói a sua identidade. O autor classifica esse tipo de identidade como “identidades de palimpsesto” (Bauman, 1998, p. 36), na qual as “pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade”, as memórias são substituídas como se apagam as imagens de uma fita de vídeo, construindo, assim, identidades ruídas e não fundamentadas:

É característica muito difundida dos homens e mulheres contemporâneos, no nosso tipo de sociedade, eles vivem permanentemente com o “problema da identidade” não-resolvido. Eles sofrem, pode-se assim dizer, de uma crônica falta de recursos com os quais pudessem construir uma identidade verdadeiramente sólida e duradoura, ancorá-la e suspender-lhe a deriva (BAUMAN, 1998, p. 38).

Assim sendo, os problemas de “crise de identidade” e “problema de identidade” vão confirmar o que discutiremos posteriormente sobre as mudanças produzidas pela globalização e pelas transformações da pós-modernidade, visto que as identidades não estão prontas e acabadas; estão, na verdade, em formação.

Portanto, Hall (2006) argumenta que, na pós-modernidade, os indivíduos possuem identidades contraditórias e mal resolvidas e, como não têm uma identidade fixa, essencial ou permanente, assumem identidades diferentes em diferentes momentos. Logo, por não ter uma identidade fixa, mas sim em formação, o jovem é levado a modificar sua identidade sempre que suas relações e seus desejos se transformam. Segundo o autor:

Esse processo (dinâmico das relações sociais) produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 12-13).

O autor argumenta que ter uma identidade formada ao nascer e que vai para toda a vida, plenamente unificada, completa e sem mutações, é um mito, pois “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 1990, in HALL, 2006, p.13)”.

Segundo esse autor, o conceito que rege o termo “identidade” é complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido dentro da ciência social contemporânea, fator que se torna difícil concluir ou afirmar certas hipóteses teóricas. Porém, ele deixa claro que as mudanças nas sociedades modernas têm transformado as identidades pessoais, estremecendo a idéia de que somos sujeitos integrados nessa sociedade.

A identidade é formada inconscientemente e está, constantemente, em processo de formação. Ela não surge exclusivamente da identidade que está dentro de nós, mas é preenchida “a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2006, p.39).

Nessa mesma direção, Bello<sup>30</sup> (2007, p. 1-6) afirma que a formação da identidade é “um processo em andamento” definido pelas relações com o cotidiano, ou seja:

[...] podemos dizer que a construção das identidades juvenis (e são várias) passa por uma definição de identidade do jovem enquanto ser social e, inclusive, ser individual. A identidade de cada pessoa ou grupo é resultante de composições criadas pelas multiplicidades de influências que são estabelecidas pelo mundo social.

Logo, as roupas, acessórios e objetos usados pelos jovens, como também as músicas por eles ouvidas, os filmes assistidos, os livros lidos, os lugares por eles freqüentados e a escola, tudo constitui o jovem como sujeito social. As marcas do que o jovem consome ou deseja consumir exprimem certa participação do grupo e das redes sociais das quais ele é participante.

Se realmente a identidade muda de acordo com a forma como o indivíduo se relaciona com o seu “eu e a sociedade”, se é por meio das relações que ele faz com o mundo ao seu redor e se o ambiente altera modificando a sua identidade, há de se crer que os jovens que fazem parte desse mundo pós-moderno estão em conflito de identidade. As informações, a sociedade e seus valores estão constantemente em mutação. O que hoje era verdade pode ser que amanhã se torne ultrapassado e sem veracidade.

Assim, percebemos que a identidade instituída na atual juventude é, muitas vezes, fluída, subjetiva, contraditória e instável, sendo formada a partir do que consome e compra; pelo ambiente que participa; pelos valores e princípios legitimados pelo grupo ao qual pertence e, especialmente, pelo que a mídia determina.

Bem sabemos que não é somente privilégio dos jovens serem envolvidos pela mídia. Talvez, pelo fato de representarem a parcela da população que passa pelo processo de moldagem pela sociedade é que existe um maior investimento para essa faixa etária nos produtos que são destinados ao seu consumo.

Nessa perspectiva, encontramos o indivíduo que vive a juventude como um participante desse mundo pós-moderno, sentindo-se dentro de um barco à deriva, pois, “num

---

<sup>30</sup> BELLO, Samuel Edmundo López. Etnomatemática: tendências e possibilidades de pesquisa. In: XI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2007, Curitiba - PR. Anais do XI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Curitiba - PR, 2007. p. 1-6.

<sup>30</sup> BELLO, Samuel Edmundo López. Etnomatemática: tendências e possibilidades de pesquisa. In: XI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2007, Curitiba - PR. Anais do XI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Curitiba - PR, 2007. p. 1-6.

mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa” (BAUMAN, 1998, p.112).

Para adquirir vários de seus objetos, os jovens frequentam locais e ambientes que refletem as tendências da pós-modernidade. Esses ambientes buscam levar à distração, à sedução, ao contentamento e à sensação de estar seguro. Logo, não podemos deixar de pensar que a sua identidade também é formada pelo ambiente em que ele é participante.

### 2.3 Sobre os ambientes

Os *shoppings centers*, por exemplo, fazem parte da vida dos jovens, como pudemos perceber no questionário inicial<sup>31</sup> respondido por 131 jovens. Em uma das perguntas do questionário solicitamos que os entrevistados escrevessem o local onde costumam ir para se divertir e os *shoppings centers* apareceram com uma porcentagem significativa, o que confirmou ser esse o local mais frequentado pelos jovens.

Galvezam (2007), em uma palestra<sup>32</sup> que discutia o pensamento de Walter Benjamin, argumentou que, nos *shopping centers*, os encantamentos provocados pelo consumo apagam a dimensão humana de espaço e do tempo.

O reconhecimento das singularidades desse espaço é subsumido quando se frequenta esse tipo de localidade. Além disso, as pessoas, ao frequentarem esse espaço, são envolvidas com o encantamento do consumo e se esquecem da dimensão tempo, pois não se dão conta se é dia ou noite, que ano estão etc.

Não obstante, perder a dimensão do tempo e espaço é perder a dimensão de ser humano, visto que este só existe porque vive aqui e agora. Portanto, o tempo constitui a pessoa e, sob a mesma ótica, Bauman (2001, p. 115) ao discutir a questão dos lugares êmicos, lugares fágicos, não lugares e espaços vazios<sup>33</sup>, discorre sobre os *shoppings centers*, denominados por ele de “templos de consumo”, como um local em que as pessoas se procuram para conversar e socializar, o que nem sempre acontece.

---

<sup>31</sup> As análises, bem como os dados exatos da pesquisa estão relacionados no capítulo 1.

<sup>32</sup> Palestra “A questão da modernidade em Walter Benjamin, potencialidades para a re(invenção) das práticas educativas, no mundo da escola” proferida por Maria Carolina B. Galvezam no VI Encontro de Pós-Graduação promovido pela Diretoria Acadêmica de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, realizado em Itatiba no dia 08 de maio de 2007.

<sup>33</sup> O autor embasa-se em vários autores para discutir as particularidades que os ambientes dos *shoppings centers* apresenta. Usa o termo Lugares Êmicos e Fágicos no sentido de ser uma separação espacial dos guetos urbanos, um ambiente de espaço e acesso seletivo, um templo de consumo. Esses ambientes são vazios, sem significados, destituídos de identidade, relação e história. Lugares pelos quais se passam e não se adentram pelo simples fato de ignorá-lo, e se entra, sente-se perdido, vulnerável. Daí decorre a definição de Não Lugares e Espaços vazios.

Em suma, os *shoppings centers*, se assim se supõe, seriam locais supervisionados, vigiados, livres de intrusos e pessoas mal intencionadas. Porém, a tarefa primordial dentro desses “templos” é o consumo e o consumo como passatempo, que é absolutamente individual. Assim:

O que quer que possa acontecer dentro do templo de consumo tem pouca ou nenhuma relação com o ritmo e teor da vida diária que flui “fora dos portões”. Estar num shopping center se parece com “estar noutra lugar”. Idas aos lugares de consumo diferem dos carnavais de Bakhtin, que também envolve a experiência de “ser transportado”: ida às compras são principalmente viagens no espaço, e apenas, secundariamente viagens no tempo (BAUMAN, 2001, p.115).

Nos *shoppings centers*, os preços das mercadorias são colocados na peça e nas vitrines; o consumidor passa, olha e adquire sem a interação face a face (THOMPSON, 2004) com o vendedor. As relações sociais que ocorrem no ato da compra se tornam mais frágeis quando realizadas via internet, pois nesta se faz ausente toda e qualquer interação entre consumidor e vendedor. Os jovens entram no mundo virtual, se encantam com os produtos e a facilidade de aquisição e acabam adquirindo a mercadoria sem a sua real necessidade.

A grande maioria dos jovens frequenta *shoppings centers*. Muitos deles só conhecem esse universo, lá passeiam, se alimentam, se vestem, se divertem, interagem com os amigos, namoram etc. Em suma, o lazer e a suposta interação entre eles concentram-se no interior dos *shoppings centers*. Assim, “Dentro de seus templos, os compradores/consumidores podem encontrar, além disso, o que zelosamente e em vão, procuram fora deles: o sentimento reconfortante de pertencer – a impressão de fazer parte de uma comunidade” (BAUMAN, 2001, P. 116) e, conseqüentemente,

Dentro do templo, a imagem se torna realidade. As multidões que enchem os corredores dos *shoppings centers* se aproximam tanto quanto é concebível do ideal imaginário de “comunidade” que não conhece a diferença (mais exatamente, diferença que conte, diferença que requeira confronto diante da alteridade do outro, negociação, clarificação e acordo quanto ao *modus vivendi*) (BAUMAN, 2001, p. 117).

Entretanto, é necessário ressaltar que, para os jovens, atualmente, não há muitas opções de lazer. Eles e suas famílias sentem-se mais seguros em ambiente fechados como os shoppings e, com isso, os grupos se organizam nesses ambientes e não mais nas ruas e em outros espaços públicos.

São essas as condições que os jovens têm para a construção de sua identidade, cuja característica marcante é ser passageira. Eles vivem rodeados de situações de estímulo que os levam, permanentemente, ao consumo e, assim, estão propensos a comprar. De acordo com Bauman (2001):

O mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provar de todos. Os comensais são os *consumidores*, e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha (BAUMAN, 2001, p. 75).

A constante renovação e a busca promovidas pelo mercado consumidor e, conseqüentemente, os estilos e padrões fomentados pelo mundo pós-moderno são proeminentes, isto é, como diz Bauman (1998, p. 23) o “vestir e despir de identidades”. Tais fatores geram uma busca interminável de sensações e experiências, ocasionando, segundo o autor, a fluidez e a efemeridade das identidades que são geradas por essa nova forma de consumo; esta, por sua vez, é fruto de um mundo globalizado e dominado pela mídia.

#### **2.4 Mídia X globalização X identidade**

Além dos ambientes freqüentados pelos jovens que incitam o consumo, percebe-se que os mesmo são bombardeados, constantemente pelo que a mídia veicula nos meios de comunicação como a televisão, revistas, jornais, *outdoors* etc. Além disso, o envolvimento com o que a mídia transmite também reproduz, na juventude, a sensação de pertencer socialmente a um grupo.

A maneira como a mídia conversa com o seu público é responsável por construir suas imagens e seus padrões; estes, por sua vez, agradam tanto o indivíduo jovem quanto o adulto, pois, o envolvimento e a valorização do consumo são, muitas vezes, reflexos do que queremos para nossa própria vida, criando ilusões de pertencer a esse ou àquele grupo. Esses fatos, frequentemente, permitem a criação de um campo fértil para conceber novas identidades, sendo ela marcada por aquilo que o jovem pode ou não possuir.

Pode-se afirmar que há uma estreita relação entre a imagem e o consumo, pois “Viver num mundo mediado implica um contínuo entrelaçamento de diferentes formas de

experiência” (THOMPSON, 2004, p. 202) e, conseqüentemente, se tornam mais dependentes das “experiências mediadas para informar e remodelar o próprio projeto do self”<sup>34</sup> (ibidem).

As informações e mensagens transmitidas pela mídia alcançam, cada vez mais, um número maior de jovens. O desenvolvimento da tecnologia permite que mensagens sejam transmitidas em um curto espaço de tempo para longas distâncias (THOMPSON, 2004, p. 88) e, em decorrência disso, a mesma pode provocar mudanças no comportamento, no consumo e contribuir para o surgimento de novas identidades.

Segundo Thompson (2004), quando uma pessoa assiste a um programa de televisão pressupõe-se que ela se inserirá num contexto espaço-temporal que envolve o mundo real e o mundo imaginário, isto quer dizer que os espectadores são levados a transitar entre esses dois mundos. Assim:

Competentes espectadores são experientes interpoladores de espaço e de tempo: eles sabem que deixas simbólicas procurar, e as usam agilmente para se orientar nas coordenadas de espaço e de tempo da mensagem e do mundo retratado nelas. Suas experiências de espaço e de tempo não se limitam mais ao movimento físico de seus corpos através do espaço e do tempo, ou à interação face a face compartilhada em ambientes comuns. Suas experiências de espaço e de tempo se tornam cada vez mais descontínuas, à medida que vão sendo capazes de se locomoverem através dos mundos, tanto reais quanto imaginários, ao simples estalo de um interruptor (THOMPSON, 2004, p.88-89).

Sobre esse fato, Bauman (1999) afirma que a maioria das pessoas participantes desse mundo midiático, mesmo paradas, se movimentam e transitam em mundos inimagináveis. Seja na *web* - esmiuçando na internet na tela de um computador ou na televisão - explorando os canais sem ficar em nenhum lugar e estar em todos os lugares. Isso porque “a distância não parece importar muito” [...] “não há mais fronteiras naturais e nem lugares óbvios a ocupar” (BAUMAN, 1999, p. 85).

As idéias de espaço-tempo e de supressão de fronteiras vêm ao encontro do que os autores identificam como “globalização”, fenômeno em que as distâncias se encurtam e deixam de ser obstáculos, a fronteiras são suprimidas, as relações políticas, econômicas e culturais são promovidas rapidamente e, assim, nos tornamos integrantes de uma aldeia global. A aceleração desses processos fez com que as integrações globais aumentassem, acelerando os fluxos e os laços entre as nações.

---

<sup>34</sup> Na literatura norte-americana o termo consagrado é “self” ou “self concept”, correspondendo a conceito de si. A identidade pode ser representada pelo nome, pelo pronome eu ou por outras predicções como àquelas referentes ao papel social.

Hall (2006) utiliza o argumento de Antony McGrew (1992) para explicar o significado da globalização, dizendo que ela atravessa fronteiras nacionais, se integra e se liga a comunidades e organizações em “novas combinações de espaço-tempo tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2006, p.67).

A ruptura espaço-tempo provocada pela globalização tem efeitos profundos na forma como as identidades são representadas e localizadas. As mensagens, os programas de TV por assinatura, as propagandas que são transmitidas, simultaneamente, pela mídia a vários grupos e países podem interferir na formação da identidade da juventude. Por exemplo, determinado grupo musical é veiculado pela mídia, ao mesmo tempo e em vários países; logo, os jovens pertencentes a vários “universos” se identificam com esse grupo e participam das mesmas relações.

Assim, a parcela da juventude residente no Brasil poderá sentir um impacto imediato ao que é residente, por exemplo, na China. Segundo Hall (2006, p. 69):

Uma de suas características principais (da globalização) é a "compressão espaço-tempo", a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância.

Para o autor, se na globalização não há mais um sistema bem delimitado com fronteiras, então, o resultado é a compressão de distâncias e de escalas temporais, fator que, conseqüentemente, faz com que as identidades nacionais se desintegrem e surjam novas identidades híbridas em seu lugar.

Nesta linha de raciocínio, Woodward (In, SILVA, 2000) argumenta que as identidades locais e da comunidade podem ser abaladas, pois:

A globalização (...) entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, In. SILVA, 2000, p. 21).

Hall (2006), por sua parte, mostra que em razão da globalização, mais as identidades ficam abrandadas, desalojadas e desvinculadas:



Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2006, p. 75, grifo do autor).

As imagens da mídia e os sistemas de comunicação global interligados provocam, segundo o autor, a difusão do consumismo que contribui para a propagação do “supermercado cultural” (ibidem) no qual a identidade fica reduzida a “uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global” (ibidem).

Na discussão sobre a globalização, Bauman (1999) utiliza as figuras dos “turistas e vagabundos” para discorrer sobre as suas conseqüências. Para ele, os turistas vão e vem sem nenhum interesse de se fixar, “se movem porque acham o mundo a seu alcance (global) irresistivelmente *atraente*” (ibidem, p. 101, grifo do autor). Por outro lado, a categoria de vagabundos, ao contrário dos turistas, se movimenta por não ter outra opção, pois o mundo local que está ao seu alcance é “inóspito”.

Para o autor, a globalização tanto divide quanto une. Para alguns, representa sinal de liberdade e, para outros, ela é um destino indesejável e cruel. Portanto, a globalização divide o mundo em dois grupos: o dos integrados e o dos excluídos.

Aqueles que pertencem ao primeiro grupo vivem o “momento”, já que o espaço pode ser transposto independentemente da distância. Já os pertencentes ao segundo grupo vivem num tempo vazio por não terem acesso aos benefícios da globalização, criando, assim, um abismo ainda maior entre os integrados e os excluídos, entre os que possuem acesso às informações e tecnologias e os que estão completamente abandonados.

Portanto, a globalização tem causado grande impacto na formação da identidade da juventude, isso porque “o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação” (HALL, 2006, p.70) e, assim, por conseqüência, as identidades formadoras dos jovens são fluidas e se modificam a cada alteração da “moda”.

Frente a esse mundo imaginário repleto de propagandas, informações e tecnologias os jovens são, na maioria das vezes, levados ao consumismo. Em nome dos encantamentos que o

capitalismo e a globalização produzem, nasce uma vontade automatizada de adquirir bens simbólicos<sup>35</sup> sem a devida análise da real necessidade de sua aquisição.

No meio de tanta incerteza, mobilidade e fluidez, perguntamos: Que identidades esses jovens estão construindo? Que identidades estão sendo formadas nessa sociedade que preza a mobilidade, o consumismo, o ter e o pertencer?

Nossa aposta é que, dentre as diferentes identidades, a mais dominante tem sido a do futuro cidadão consumidor.

---

<sup>35</sup> Referimo-nos a bens simbólicos discutidos por Pierre Bourdieu na obra *A Economia da Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003. 5ªed – 1ª reimpressão.

## CAPÍTULO 3 – CONVERSANDO COM OS JOVENS

*“O campo de batalha é lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme silenciosa no momento em que desaparecem os ruídos da refrega”.*  
(BAUMAN, 2005, p. 84)

### 3.1. Situando as entrevistas

Inicialmente, o trabalho de pesquisa estava focado na administração financeira dos jovens entre a faixa etária de 11 a 14 anos. Para isso, no primeiro momento, aplicamos um questionário<sup>36</sup> para 131 jovens de três escolas de Curitiba, sendo 38 alunos da Escola A, 44 alunos da Escola C e 49 alunos da Escola B, todos na faixa etária entre 11 a 14. Como mencionamos no capítulo inicial<sup>37</sup>, o questionário focou três aspectos. O primeiro deles era acerca da identificação, que envolveu informações como idade, série, se mora ou não próximo da escola e de que modo vai para a escola. O segundo aspecto envolvia o relacionamento com os amigos dentro e fora da escola. O último abordava se o entrevistado recebia ou não mesada, onde, como, com o quê e acompanhado de quem ele costumava gastar esse dinheiro.

Com os dados levantados por esse questionário, direcionamos a pesquisa e selecionamos 2 jovens que recebiam mesadas e 2 que não recebiam a mesadas para entrevistá-los. A mãe de uma das entrevistadas também foi selecionada em decorrência da ansiedade apresentada pela aluna. Assim, o critério de escolha dos jovens para participar das entrevistas dependeu do resultado da primeira etapa, bem como do consentimento dos pais e interesses deles em participar.

Ao longo das entrevistas, procuramos coletar mais informações sobre o que os jovens pensam e fazem ao consumir e, com isso, buscamos levantar elementos que nos permitissem compreender a construção da identidade desse público a partir de suas práticas de consumo. Para viabilizar essas informações, utilizamos os seguintes procedimentos de pesquisa: entrevistas, observações e diário de campo.

---

<sup>36</sup> Questionário encontra-se nos anexos.

<sup>37</sup> A transcrição completa dos resultados do questionário encontra-se no capítulo 1 desse trabalho.

### 3.1.1 A metodologia da pesquisa

Nas abordagens qualitativas, a observação é um dos principais métodos de investigação, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o objeto pesquisado. Tal procedimento permite ao observador adentrar no universo do pesquisado para tentar apreender o significado que eles atribuem à realidade e às suas próprias ações, sendo um método primordial quando outras formas de comunicação não são possíveis (GOLDENGERG, 1997).

Além das observações, lançamos mão das entrevistas, pois, segundo Ludke e André (1986), na entrevista, há uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, principalmente, quando não há uma imposição rígida de questões e o entrevistado tem toda liberdade de discorrer sobre o tema.

Devido à natureza da interação, é possível captar a informação desejada imediatamente, permitindo esclarecimentos e correções assim que surgirem as dúvidas, o que não ocorre quando se trata de um questionário com questões de múltipla escolha.

A entrevista pode permitir ao pesquisador atento a compreensão e a validação do que foi dito propriamente no questionário e, além disso, o entrevistado faz gestos, expressões, sinais, entonações, hesitações etc., linguagem não presente no uso de questionários.

Procuramos, nas entrevistas, seguir as orientações sugeridas por Ludke e André (1986), ou seja, ter respeito pelo entrevistado, quanto ao local, hora e anonimato e ouvi-lo, atentamente, de modo a formar um clima de confiança. As opiniões foram ouvidas com atenção evitando forçar o entrevistado a dar respostas evasivas só para satisfazer a entrevistadora.

Para não direcionar as entrevistas, utilizamos um roteiro, sendo assim uma entrevista semi-estruturada, pois ela é mais flexível e menos formal, obedecendo à seqüência lógica dos assuntos. Valemo-nos de gravações e anotações no diário de campo das observações, sendo estes recursos previamente autorizados pelo entrevistado ou responsável deste.

Nesse sentido, esperávamos nos distanciar de forma não nos envolver com o objeto de estudo, pois, bem sabemos que nossos valores, idéias e preferências podem influenciar a construção do conhecimento.

No início, procurávamos, antes do exame de qualificação e das entrevistas, verificar como o jovem costuma administrar sua mesada. Porém, no decorrer da pesquisa e pós-exame de qualificação, percebemos que nossas entrevistas nos levavam a um outro foco: o consumo

presente nas práticas financeiras, bem como as relações e saberes que os jovens produzem nessa prática.

Assim, apresentaremos as entrevistas com os quatro jovens e com a mãe de uma das jovens e, posteriormente, relataremos os encontros temáticos, sugeridos pela banca de qualificação.

## **3.2 Textualização das entrevistas**

As transcrições das entrevistas foram feitas de forma que fosse possível comentarmos os gestos e ações que as entrevistadas e o entrevistado fizeram. Essas anotações foram retiradas do diário de campo, da gravação e das observações feitas no decorrer da entrevista.

### **3.2.1 A primeira entrevista: O consumo de quem não recebe a mesada**

Após os trâmites legais, dentre os quais a solicitação da autorização dos pais e da instituição para a realização da entrevista, conversamos com o aluno convidando-o a participar da pesquisa e marcamos a primeira entrevista. O local foi a própria escola, no interior de uma sala reservada para reuniões e no horário de contra-turno. Ambos, pesquisadora e pesquisado estavam apreensivos para o encontro.

O entrevistado é um aluno de 12 anos, estudante da 6ª série. Um jovem esperto e simpático que aguardava, ansiosamente, a pesquisadora em frente à sala dos professores. Como o pesquisado e a pesquisadora não se conheciam, o encontro começou com as apresentações.

Coube-nos entrevistá-lo para entender como ele consome: o que compra e como compra, visto que já era sabido que o mesmo pertence ao grupo dos 4% dessa escola dos que não recebem a mesada.

Iniciamos a entrevista informando, novamente, qual o objetivo da pesquisa, ou seja, as relações e saberes que os jovens produzem na prática do consumo. Questionamos se havia alguma dúvida em relação à pesquisa e orientamos para que ficasse livre para responder ou não a pergunta proferida.

Identificamos o aluno pelo nome fictício de Antonio para preservar seu anonimato. Questionamos em que série ele estudava e se recebia alguma mesada. Ele nos respondeu que

estudava na 6.<sup>a</sup> série e que não recebia mesada, somente alguns trocados de seus pais para gastar na escola ou quando quisesse comprar alguma coisa. Ele nos relatou:

*Quando eu quero alguma coisa eu espero alguma data, assim, aniversário, Natal... Ou às vezes eu...sei lá, às vezes eu preciso bastante...ou vejo se meu pai gosta. Às vezes, a gente (eu e meu pai) gostamos de coisas parecidas como carro de coleção, carro de miniatura sabe. Então, às vezes meu pai e compra e deixa aquilo pra mim e eu deixo guardado. Mas, eu não insisto assim, de ficar chorando, insistindo, ... querendo mesada.*

Ele continuou:

*- Além disso, normalmente quando ganho algum dinheiro, eu guardo um pouco,...eu não sou uma pessoa que fica gastando , gastando , gastando Às vezes, quando minha mãe vai à panificadora eu compro alguma bala, alguma coisa. Deixo o dinheiro guardado para gastar no colégio, às vezes para almoçar, ou pra comprar alguma coisa, alguma balinha.*

*- Assim, em geral compro carrinhos de miniaturas para a minha coleção, balas e lanches na escola e costumo ir sempre à casa dos amigos, e raramente vou ao shopping sozinho. Sempre que vou, vou acompanhado de meus pais nos finais de semana. Às vezes eu gosto de uma blusa e quando vou pro shopping eu compro, ou minha mãe fala que eu to precisando e ela compra. Eu compro sempre em loja de calças de malha.*

Vale ressaltar que Antonio ficou um pouco inquieto, pois se mexia e olhava para os lados e para o alto talvez constrangido por comentar sobre suas compras no *shopping*:

*- Você entra no shopping e aqui está a saída [faz um gesto para mostrar a porta], mas, se tem uma parede aqui [novamente com gestos identifica o local de uma parede], você tem que dar uma volta inteira no shopping vê tudo o que tem pra depois sair. Às vezes você acaba comprando várias coisas, vê uma roupa, “ah... que bonita! Vou levar!” ai vê outra coisa , “ah essa é para combinar com a calça”, compra uma blusa e assim vai. Além disso, as propagandas levam as pessoas a querer adquirir esse ou aquele produto, usando termos como “que legal”, “aí a pessoa já fica imaginando”, brinquedo de carro, helicópteros, a gente fica assim imaginando.*

- Assim, para gastar o dinheiro, quando vou comprar roupa eu vejo a qualidade da blusa, a marca às vezes, se é muito caro ou não. Se tiver muito caro e a blusa não for aquilo tudo, procuro em outra loja pra ver... chego lá pago “duzentão” na blusa assim...normal. Aí às vezes vou na Loja H ou vou numa lojinha de promoção, e compro lá. Eu nunca deixo minha mãe gastar muito assim.

- Nos Shopping eu sempre vou aos quiosques que vendem fastfood ou algum tipo de lanche ou sorvete.

- E, eu tenho uma caixa no lado de minha cama, e lá eu deixo espalhado o dinheiro que ganho ou que sobra. Às vezes quando minha mãe precisa de dinheiro para comprar pão ou algo assim ela pega e nem precisa me pagar.

- Às vezes eu tento guardar para comprar uma coisa mais cara e, espero mais um pouco, né... Para não ficar sem...assim tenho 1 real para 50, aí deixo um pouco, vou guardando, guardando...aí tem uma hora que tenho 45, e depois, minha mãe completa se o dinheiro não for suficiente

- Quando faço compras, eu sempre confiro o troco, assim, eu conto o que eu tinha pagado a blusa, e conto quanto eu recebi de troco [gesticulou mostrando a maneira como contava]

- Na escola, em matemática, eu sou mais ou menos, e não acho que a matemática da escola e o que faço fora da escola sejam as mesmas coisas. Elas são coisas diferentes. Só quando estava na 3ª e 4ª série é que eu acho que as coisas eram mais parecidas. Agora, por exemplo, regra de três, eu só uso na escola.

Questionamos sobre o seu consumo:

-Para saber se o dinheiro que tenho é suficiente eu vou lá na loja vejo quanto custa, fico pensando quando vou gastar, daí assim... Arredondo o valor, por exemplo, se é 19,99 arredondo para 20, e então comparo esse valor com o que tenho.

- Agora, quanto a mesada, eu acho que não é preciso receber. Como meu pai disse para mim, você não é meu funcionário, então eu não tenho que te pagar, entendeu eu tenho que pagar assim, a tua escola, o que comer, coisas para você brincar se divertir, nunca dar mesada para você ficar gastando por aí...

- Assim, eu não acho que tão necessário ganhar mesada. Se você trabalhasse, ou tivesse que gastar com ônibus, aí precisaria de mesada... eu ando de carro, meu pai me traz, então não preciso de mesada...Às vezes minha mãe manda passar aspirador

*no carro, ai eu digo dezão. De brincadeira... assim, ela fala “é capaz”... coisa assim. Eu faço, eu ajudo mas não precisa me pagar .*

Antonio é o filho mais velho tem uma irmã, seu pai é representante comercial e sua mãe é secretária executiva. Ele se mostrou muito confiante no momento em que comentou sobre o encantamento que os shoppings produzem, como se já houvesse conversado com outra pessoa sobre esse assunto.

### **3.2. 2 Segunda entrevista: A consciência do consumo**

Seguimos as mesmas orientações quanto à autorização dos pais e da instituição para a entrevista. O local foi em uma sala da biblioteca da escola onde a aluna estuda e ocorreu no último período das aulas do dia.

A entrevistada é uma jovem de 12 anos, estudante da 6.<sup>a</sup> série. Muito tímida e introvertida, faz parte do grupo dos jovens que recebem mesada (63%). Sua família é de classe média e, segundo os professores, é uma exemplar e que não apresenta dificuldades de aprendizagem.

A apreensão sobre a entrevista e como aconteceria envolvia a pesquisadora e a entrevistada. A estudante estava nervosa e se mexia constantemente conforme era questionada. Procuramos acalmá-la explicando do que se tratava a pesquisa, explicitando os aspectos a serem questionados e ratificando que a mesma estaria livre para responder ou não as perguntas.

Identificaremos a entrevistada pelo nome fictício de Frida, a fim de preservar seu anonimato. Iniciamos questionando-a se recebia algum tipo de mesada ou salário. Ela respondeu que recebia de 20 ou 25 reais por mês de sua mãe e de sua avó. Disse que recebia mais quando tinha alguma atividade extra para participar, como passeio da escola, cinema e mais algumas coisas. Dizendo:

*- Eu recebo mesada todo mês, isso faz uns dois ou três anos. Minha mãe que me dá. Às vezes eu compro alguma coisa que preciso, lanche... Saio sempre com minhas amigas e, minha mãe... Costumamos ir ao shopping e ao cinema.*

*- Quando saio com minhas amigas cada um paga o seu, eu assumo os meus gastos. Assim, quando quero comprar uma roupa vô lá e compro com meu dinheiro... Algumas vezes eu até guardo para isso.*



Continuou:

- *Quando vou ao cinema eu que pago. Quando o meu dinheiro acaba, peço mais para a minha avó. Normalmente ela dá.*

- *Eu gosto bastante de revistas, roupas e sapatos. Quando quero comprar isso, eu olho o preço, às vezes vejo se o dinheiro dá. Eu não fico assim. Eu olho e gosto e compro.*

Sorrindo Frida continuou:

*Eu acho os shoppings um local para se divertir às vezes final de semana, para comprar alguma coisa que você precisa. Um local gostoso de se ficar, assim, entra fica a vontade.*

- *Eu não compro muito lá, é caro. Acho que no shopping as coisas são um pouco mais caras, as lojas que tem no centro, às vezes, as coisas são um pouco mais baratas. Quando quero comprar uma roupa a primeira opção são as lojas do bairro. Mas para passear com os amigos, ir ao cinema é melhor o shopping.*

- *Pois, lá nos shopping vou nas lojas de roupas, de produtos eletrônicos, de Cds, Dvds e vou na praça de alimentação para comer. Eu levo o meu dinheiro, o que eu gasto eu pago. Se precisar mais dinheiro eu peço pra minha mãe.*

- *Eu sempre previno quanto vou gastar. Às vezes vou calculando o que eu tô comprando, às vezes vejo o quanto que sobra. Às vezes uso calculadora do celular, essas coisas. Eu faço cálculo, arredondo o que tô gastando, tipo assim.*

- *Quando preciso comprar caderno, passeio na escola, essas coisas. Os gastos pequenos eu mesmo administro. Às vezes eu preciso de dinheiro, o meu pai não tem, às vezes não quer dar. Você precisa ter o seu próprio dinheiro.*

- *Eu gasto mais ou menos 25 reais no lanche da escola, se eu quero comprar alguma coisa eu guardo, se o dinheiro não dá, eu espero o próximo mês.*

- *Eu às vezes controlo que eu tenho outras vezes não. Eu recebo mesada desde os nove anos, sempre converso com minha mãe sobre isso. Eu até empresto dinheiro pra ela.*

- *Eu penso que às vezes as crianças pequenas ganham muito dinheiro, né? Elas não sabem receber mesada... Exageram, extrapolam um pouco no que elas querem comprar.*

Os amigos de Frida já a aguardavam para sair. Ela estava bem sorridente, olhava sempre no relógio. Muitas das colocações de Frida se contradiziam, sobre desde quando recebia mesada, quem lhe dava e para quem pedia quando o dinheiro acabava. Achamos por bem marcar uma entrevista com a sua mãe para conversarmos sobre a administração financeira e o hábito de consumo da pesquisada.

### 3.2.2.1 A visão da mãe: o consumo

Encontramos a mãe de Frida no final das aulas do período da manhã, agradecemos a sua disponibilidade, informamos qual o foco da pesquisa e que iríamos fazer-lhe algumas perguntas relacionadas ao assunto. Primeiramente, perguntamos a sua opinião sobre os jovens receberem a sua mesada, consumirem onde e quando desejarem e a mãe respondeu:

*- Olha, eu não acho assim legal, dar dinheiro assim de graça sem eles ter feito alguma coisa... sem eles ter feito alguma coisa para você. Então a Frida é sempre como prêmio, por ter feito alguma coisa, pra ter ido bem no colégio. Então, são vantagens que ela ganha, ela vai conquistando o direito a ter o dinheirinho dela. Toda semana a gente está sempre dando alguma coisa para a Frida. Não libero muito dinheiro na mão dela. Então toda semana tá, mesmo minha mãe eu peço pra dar uma controlada. Que vó é aquela coisa [risos]. A minha mãe eu sei que por baixo ela libera, hoje veio “ah a vó me deu”. Então, eu peço pra dar uma controlada senão minha mãe libera geral, ainda mais que é a primeira neta.*

Perguntamos qual era o objetivo em dar essa mesada à Frida, a mãe nos respondeu:

*- Aprender a mexer com o dinheirinho dela e dar valor ao dinheiro. Que é muito fácil você pedir para comprar isso e não sabe de onde veio, né. Não dá valor no que você está trabalhando, você tá trabalhando e pra eles é ensaio, divertimento. Ela vê o serviço, é ela saber de onde vem.*

*- Desde os nove anos eu dou dinheiro, assim ... é coisinha de 5 reais pra lanche. Nada pra tá sobrando. É coisa pra lanche, é mais pra lanche, mas sempre nada assim. Nunca sobrava muito, o que sobrava era 1 ou 2 reais que ela mexia. Eu nunca considerei mesada, mas era mais o dinheiro pro colégio, pra lanche. Pra ela era, né.*

*A gente apesar de não ter uma renda assim, ela sempre estudou em colégio que tinha um pessoal com um nível um pouquinho mais, nos tínhamos que poder manter um pouquinho. Vez ou outra deixar comprar um lanche, participar de alguma coisa na cantina, ter sempre um trocadinho pra comprar alguma coisa pra não ficar sem poder.*

Perguntamos à mãe se ela tinha conhecimento dos gastos da filha e se Frida administrava bem o dinheiro que recebia, ela respondeu:

*- Bem, você não vê a Frida gastando o dinheirinho dela com porcaria. Ela dá o valor. Ou é o presentinho da professora, então ela sabe pra onde vai e porque ela vai. Pra ela comprar alguma coisinha na rua assim, ela já pensa duas vezes, você vê que ela tá sofrendo, às vezes você fala “compra que não tem problema”. Ela não gasta excessivamente. Eu tô sempre controlando. É aquela coisa, controlando assim “quanto você tem”, “o que foi gastando”, “gastou no quê”, “com que você foi”, “quanto gastou”, é aquela coisa, sem dar a entender que não está controlando demais, só pra saber pra onde foi o dinheiro.*

Foi uma conversa rápida, mas confirmamos algumas observações feitas por Frida. A mãe de Frida foi muito atenciosa, respondendo as perguntas da pesquisadora com atenção e disposição. Ao final da entrevista, agradecemos a disponibilidade da mesma e colocamo-nos à disposição para futuros esclarecimentos.

### **3.2.3 Terceira entrevista: o consumo de quem recebe mesada**

Marcamos a entrevista com uma das alunas selecionadas na sala de aula do colégio onde ela estuda. O colégio estava bem silencioso, estávamos na semana que antecedia as férias, final de trimestre e havia poucos alunos.

Ao chegarmos ao local, a aluna já nos aguardava. Muito atenciosa e educada, com um sorriso cativante e tímido, a mesma logo questionou sobre o que se trataria na entrevista.

Explicamos que a entrevista fazia parte da pesquisa de mestrado que estava sendo realizada e que o tema era os hábitos de consumo dos jovens e, para isso, as perguntas focariam a questão da mesada e da administração financeira. Conversamos amenidades para romper o gelo da primeira entrevista.

Assim, no decorrer do diálogo, já estávamos conversando alegremente e com naturalidade.

Pedimos à Raissa<sup>38</sup> que falasse um pouco de si. Ela iniciou dizendo que estudava cursava a 6.<sup>a</sup> série e tinha 13 anos. Seus pais eram separados e, portanto, ela morava somente com a sua mãe, apesar de já ter morado com o pai anteriormente. Quando perguntamos se ela recebia mesada ela nos disse:

*- Eu recebo 50 reais por mês de minha mãe. Quando eu ajudo em casa, estudo mais, quando eu obedeço, ela me dá mais. Quando ela “tá” apertada ela corta um pouco, mas ela dá sempre o que eu preciso.*

*- Eu recebo mesada todo mês. Eu sempre uso o dinheiro para comprar caderno, maquiagem e para viajar. De vez em quando eu páro um pouco de gastar nesses objetos, pra não comprar toda hora a mesma coisa...*

*- Assim, desde pequena eu recebo mesada. De pequena era 10, aí aumentou para 20, aí depois foi 30, aí aumentou para 40, aí aumentou para 50 reais. Daí fui morar com o meu pai, ela [mãe] começou me dar mais dinheiro para comprar as coisas que eu mais queria. Aí diminuiu de novo.*

*- Foi quando eu voltei para morar com a minha mãe ela diminuiu, porque ela me dá as coisas que eu quero. Ela dá o que eu preciso.*

*- A mesada é minha mãe quem dá, porque eu não peço, tipo assim... Não faz diferença, porque ela me dá o que eu preciso né. Quando recebo 50 reais eu não ganho tênis dela, eu não ganho as coisas, daí eu que compro. Quando eu não ganho o 50, ela não dá tênis e essas coisas.*

Pensativa disse:

*- Eu uso meu dinheiro para comprar lanche na escola, brincos, pulseiras, quando eu saio com meus amigos e quando vou viajar. Quando tô querendo muito alguma coisa eu guardo, senão eu gasto bastante. Eu saio muito com meus amigos é bom gastar com eles.*

*- Quando termina meu dinheiro, primeiro que a gente sente bastante falta, segundo eu tenho que esperar, esperar o próximo mês. Minha preferência é guardar. Quando eu*

---

<sup>38</sup> Identificaremos a entrevistada como Raissa para preservar a seu anonimato.

*vejo uma coisa eu sempre quero, e depois eu vejo uma mais barata e mais bonita, fico triste. Aí geralmente eu guardo.*

*- Eu gasto bastante nos shoppings centers, eu frequento muito, vô praticamente todo o sábado. Eu só compro lá, assim: Canetinhas, bijuterias, lápis de olho, essas coisas, borracha bonitinha, caneta gel.*

*- O shopping é um lugar que você se sente... Não livre, mas você se sente... tipo... à vontade não à vontade, deixa ver... Você sente que é bom ir ao shopping, você pode olhar as coisas, gostar, porque não é todo mundo que compra e você não se sente... aí tipo...pensa não sou só eu que não vou comprar, tem mais gente. Tem bastante gente, quando tá muito cheio é ruim, quando tá bem vazio é bom, você encontra com os amigos é legal. Eu sempre compro no shopping e também em outros lugares.*

*- E lá [no shopping] é um lugar bonito, legal, sempre cheio de luzes, às vezes a gente se encanta... [ficando pensativa]*

*- As pessoas, muitas vezes, gastam mais em lojas fora do shopping. Você sabe que lá as coisas são mais caras e que a maioria das pessoas vão pra ver, muitas vezes só para ver... mas se for tipo..[a entrevistada citou uma loja famosa do shopping] a maioria compra lá. As pessoas vão lá [nos shoppings] para comprar.*

Rindo muito, continuou:

*- Eu quando vou com a minha mãe no shopping... eu como salada [risos]. Ih, mas é verdade... não porque ela prefere... é porque tipo... com a mãe você tem mais intimidade pra comer uma salada, aí quando vou com meus amigos você toma sorvete, vai no cinema e come pipoca, come um sanduíche.*

*- Sobre receber mesada, eu acho que quando se é muito criança não tem controle do dinheiro, gasta um monte e quando vê já gastou 200 reais, não sabe se as coisas são caras ou baratas, porém com a idade de 13, 14 anos já sabe ... pode administrar a sua mesada... Sabe as coisas que realmente precisa e o que não precisa.*

*- Eu, quando preciso de alguma coisa eu peço pro meu pai, pra minha mãe... as coisas que são mais caras. Um MP4 não é 50 reais, vou ter que juntar mais de um mês para comprar. Um MP4 custa uns 200 reais, mas tipo assim... Ela [mãe] compra pela internet é mais barato...*

- *Eu não gosto de comprar via internet, minha mãe gosta. Eu prefiro ir na loja é mais rápido, quando você sai [da loja], sai com um produto na mão, testa vê se tá pegando, assim...*

- *Quando vou comprar alguma coisa, eu prefiro que os vendedores vêm me atender, não gosto então ah... Fica por aí, não gosto de só olhar e ir direto no caixa.*

Continuou:

- *Quando eu quero alguma coisa, minha mãe pára de dar mesada e me dá o que eu quero. Telefone celular, máquina fotográfica, essas coisas que custam mais de 50 reais.*

- *Minha mesada dá para comprar algumas coisas, essas coisas caras minha mãe que dá, é ela que compra.*

- *Sobre participar de um grupo, tem a panelinha né... A turma acha legal eu receber mesada. A maioria não recebe mesada e fala que é uma injustiça não receber. Eles falam que eu sou uma “sortuda” porque recebo a mesada. Então, quando eu saio com os amigos cada uma paga o seu lanche, cinema, aí eles falam que eu recebo a mesada, tipo assim, ficam chateando comigo.*

Fomos interrompidos pela entrada na sala da Beatriz<sup>39</sup>, a segunda aluna selecionada para a entrevista. Ao chegar, foi logo dizendo que estava me procurando ansiosa para saber o que estávamos conversando. As duas entrevistadas, (Raissa e Beatriz) eram amigas, participam do mesmo grupo, portanto, já estavam entrosadas e foi preciso fazer apresentações e nem outras formalidades. Ambas participavam, como diziam elas, “da mesma panelinha”, saíam juntas, iam aos mesmos lugares e *shopping centers*.

Como não havíamos terminado a entrevista com Raissa, pedimos à Beatriz que aguardasse na sala para encerrar a entrevista e, logo em seguida, conversaríamos com ela.

Ao retomar a entrevista com Raissa, relembramos o que estávamos conversando sobre o grupo. Ela (Raissa) colocou que o grupo não influencia no que ela quer gastar e que quando o grupo se encontra fora da escola dividem as despesas, dizendo:

---

<sup>39</sup> Beatriz (nome fictício para preservar seu anonimato) foi a segunda selecionada para a entrevista. A princípio não sabíamos que ambas participavam do mesmo grupo, só tomamos conhecimento desse fato quando ambas estavam juntas na sala e começaram a conversar amenidades.

- *Depende da pessoa, o que é meu é meu, o que é teu é teu. Tem pessoa que Ah vamos dividir o refri... [risos] dois canudinhos.*
- *Sobre contar pra meus pais o que eu comprei, às vezes eu falo. Quando eu quero uma coisa eu guardo o dinheiro pra comprar, quando não tem o quê comprar vou ao shopping e gasto tudo.*
- *Eu gasto em torno de 250 reais, 300 reais por mês. Eu gasto toda a minha mesada e minha mãe sempre dá mais para o lanche, pro ônibus e quando saio com os amigos.*
- *Eu gasto bastante com supérfluo. Às vezes eu me arrependo de comprar algumas coisas.*

### **3. 2.4 Quarta Entrevista: o consumo de quem não recebe mesada e a afirmação perante o grupo**

Aproveitamos esse momento para iniciar a entrevista com Beatriz envolvendo-a na conversa. Pretendíamos continuar com a mesma informalidade e descontração que houve na entrevista com Raissa.

Beatriz também é estudante da 6.<sup>a</sup> série e tem 12 anos. Seus pais são separados e casaram-se novamente. Ela mora com os seus avós, que são aposentados e cuidam dela desde que nasceu. Ela não recebe mesada, porém, alegou que quando quer alguma coisa pede para os pais ou para os avós. Diz que prefere não receber mesada, pois, segundo ela:

- *Tudo o que eu quero eu peço para a minha avó, meu avô, meu pai e minha mãe, e eles me dão. Eu sempre peço para eles calçados, roupas, pulseiras, bolsas, coisas supérfluas. Eu vou sempre ao shopping para fazer compras, [rindo] eu sou uma boa consumidora. Tudo o que eu quero posso pedir pra minha mãe, meu pai e meus avós que eles me dão.*
- *Eu não tenho nem idéia de quanto eu gasto por mês. [rindo] Só nesse mês gastei mais do que 500 reais. Com Roupas e calçados que comprei no shopping, tudo no cartão...cartão de crédito da minha vó.*
- *Para ir ao shopping, tipo assim... Eu vou um sábado sim outro não. Gosto de ir às lojas de roupas, calçados e bolsas. Vou às lojas que mais me chamam a atenção. Lá, pra comer é no “Mac Donald’s, refrigerantes, Burguer King, Habib’s, tipo assim..*
- *Eu sempre peço o que quero ganhar para minha mãe e minha vó. No Natal vou ganhar um Ipod, uma máquina digital e um celular novo. O meu celular quebrou. Eu*

*tenho MP3 e é a bateria, é muito ruim que tem que estar sempre comprando[a bateria]. Celular legal é se tira foto, grava vídeo, toca MP3, viva voz, e só... [pensando] o modelo. Eu troco de celular a cada ano.*

*- Sobre os jovens receber mesada, eu acho que eles não devem receber mesada, por que...senão eles vão começar desde pequeno ser muito mimado... Eles vão ser muito mimado, quando for grande vão pedir tudo pros pais e não vão querer trabalhar<sup>40</sup>, essas coisas.*

*- Apesar de não receber mesada eu recebo tudo de meus avós. É... como se fosse mesada. Assim, quando eu vou ao shopping com minhas amigas ou quando vou com as minhas primas ou quando vou na casa da minha tia de ônibus eu gasto bastante.*

*- Todo dia eu compro lanche... Assim, todo dia eu ganho 10 reais pra comprar lanche. Daí, meu avô falou assim: “no ano que vem você vai ganhar mesada, daí eu não vou mais pagar o teu ônibus, vai ter que ir pra escola com ônibus de linha e você que vai pagar”. Aí vou ter que comprar o lanche com meu próprio dinheiro e vou ter que pagar tudo. Vai ser mais difícil, porque se vou ao shopping, não vou ter mais minha avó para pagar, daí eu vou ter que pagar com meu dinheiro, entendeu... meu lanche, tudo, eles não vão dar mais dinheiro, daí eu vou ter que economizar.*

*- Eu sei que ganho mais do que se eles me dessem mesada. Então, às vezes eu guardo o dinheiro que ganho de meus avós. Para dar banho em meu cachorro quem tem que pagar sou eu. Quando vou ao shopping eu não gasto todo o dinheiro, eu guardo o dinheiro que eles me dão.*

*- Se eu fosse pedir mesada pediria... [ficou minutos pensando] mais do que 500 reais por mês. É acho que 500 reais dá. Quando eu faço algum serviço em casa, tipo tirar o pó, coisas assim, a minha vó não vai pagar para a outra pessoa, ela me dá o dinheiro. Tudo o que minha avó pede pra fazer, eu faço. Além de ganhar tudo o que eu quero, quando faço alguma coisa minha vó me paga.*

*- Eu não recebo salário, acho que o salário é muito pouco... Salário com certeza é muito pouco. Eu iria economizar o salário, iria “guardar de pouco em pouco”. Quando minha vó fala assim “você vai querer esse tênis ou você vai querer o dinheiro”, quero o dinheiro, daí pego o dinheiro e compro o que quero... aí vou economizando e compro o tênis que eu quero.*

---

<sup>40</sup> A concepção de mesada para Beatriz é a de salário, para ela o jovem precisa trabalhar para se sustentar. Como ela tem a facilidade de seus gastos serem pagos sem contestação ela admite que a idéia de que, apesar de não receber mesada, ela gasta até mais que se recebesse.



- *Ah! O tênis custa [pensativa] um cento e pouco, duzentos e pouco. Eu tenho um tênis desse lá em casa guardado.*
- *Quando você vai ao shopping comprar essas coisas, você sobe a escada rolante você tem várias lojas de marca boa. Lojas bonitas... é bonito o shopping, principalmente agora no natal que tá tudo enfeitado.*
- *Lá nos shopping a gente divide as coisas. Outro dia fui com a Raissa, eu paguei a entrada do cinema e ela pagou o que eu queria comer.*
- *A Raissa e eu vamos sempre juntas nos shopping. Assim, se você tá no grupo... tipo...uma pessoa vai comer no Mac Donald's você não vai no Habib's , lá longe, você fica junto com a pessoa.*
- *No grupo eu tenho personalidade, assim. É mais fácil as pessoas me copiarem. Nas roupas é o pessoal que me copia, eu gosto e compro.*
- *É não sou bem um exemplo, eu gasto bastante.*

Como Raissa ainda estava na sala, as amigas começaram a conversar sobre a festa de aniversário de um colega da sala. Questionamos se ele (o aniversariante) participava do mesmo grupo que elas, Beatriz respondeu:

- *Ah não. Vamos entrar de na festa de “penetra”. Nosso grupo é fechado, não entra “emo”, sabe. São aquelas que usam calça colada com tênis all star e usam franja, a pessoa precisa ter estilo, ser legal e ter bom caráter.*
- *A gente sempre conversa pra ver quanto deve levar de dinheiro pra ir ao shopping, a gente trata o que vai comer, o que gastar e onde gastar. Pra fazer parte do nosso grupo tem que saber gastar.*

Continuamos a conversar alegremente, como o horário já estava bastante avançado agradecemos a atenção da Raissa e Beatriz, convidando-as a participar de mais alguma entrevista se fosse necessário.

### **3.3 Os encontros temáticos: o consumo e o grupo**

Como dissemos anteriormente, a banca de qualificação sugeriu que, além das entrevistas, promovêssemos encontros temáticos com os jovens para a discussão sobre o consumo. Os encontros ocorreram com uma das turmas da Escola B. Os critérios de escolha

para os encontros temáticos se deram da seguinte maneira: de posse dos questionários, retornamos a uma das turmas que os responderam e convidamos os jovens dessa turma para participarem de uma conversa informal sobre o consumo e administração financeira.

Como a pesquisadora não era professora da turma selecionada, solicitamos autorização ao professor de matemática dessa turma para fazer esses encontros em algumas de suas aulas, o que foi prontamente autorizado por ele.

Organizamos o encaminhamento e a metodologia de cada encontro<sup>41</sup> colocando, em cada etapa, o que seria discutido. Apresentamos a proposta para a coordenação da escola e para o professor da sala. Recebemos a aprovação e a solicitação para ampliar para as outras turmas. Comentamos que analisaríamos a proposta para um momento mais propício em virtude do excesso de atividades que estaríamos promovendo. Então, colocamo-nos à disposição para que em tempo oportuno fizéssemos com as outras turmas. Todo o envolvimento dos jovens nesses momentos será relatado a seguir.

### **3.3.1 Primeiro encontro temático: “Consumista eu?”**

Após alguns imprevistos, fizemos o primeiro encontro temático no horário da manhã. Inicialmente, imaginamos que os alunos não teriam interesse em participar, porém, nos surpreendemos com a participação de todos e informamos que nos encontros estaríamos discutindo a questão do “consumo” em decorrência da pesquisa de mestrado.

Eram mais ou menos 35 jovens estudantes de idade entre 13 a 14 anos, da Escola *B*. Antes de começar a tecer comentários, os questionamos se sabiam o que é ser consumista? Responderam “comprar em excesso”. Após, perguntamos o que mais poderiam acrescentar à definição e um silêncio se fez na platéia. Percebemos que eles estavam pensativos ou até com medo de responder erroneamente a pergunta. Muitos conversavam entre si, no entanto, sem pronunciar alto para que não ouvíssemos. Incentivamos e reforçamos o questionamento, mas não obtivemos muitas respostas.

Resolvemos iniciar com a leitura do texto: “*Consumista eu?*”<sup>42</sup> “para quebrar o gelo” e fazer com que os jovens ficassem mais à vontade para debater o assunto. Assim que começamos a ler, percebemos o envolvimento com risos, sussurros e comentários paralelos que começaram a surgir.

---

<sup>41</sup> A organização dos encontros e os encaminhamentos se encontram nos anexos.

<sup>42</sup> O texto “Consumista eu?” está disponível no site:

<[www.educacional.com.br/falecom/psicologa\\_bd.asp?codtxto=25](http://www.educacional.com.br/falecom/psicologa_bd.asp?codtxto=25)> Acesso em: 10/03/08. Encontra-se na íntegra nos anexos todos os encaminhamentos dos encontros.

Para realizar a leitura, distribuimos algumas cópias para que os jovens pudessem acompanhá-la. Lemos pausadamente sem interrupções e, ao final, aguardamos os comentários. No término da leitura do texto, paulatinamente, os jovens foram se soltando e comentando sobre o consumo. Ao questionarmos quem do grupo se achava consumista, risos e comentários apareceram e os alunos apontavam uns aos outros indicando quem era consumista.

Voltamos a perguntar à platéia<sup>43</sup>:

P:- Vocês gostam do *shopping*? Vão sempre?

Responderam em coro “sim”. Perguntamos sobre como eles se sentiam nesses ambientes. As respostas começaram a surgir de todos os lados, alguns diziam: “tranquilos” outros “com vontade de comprar qualquer coisa”, um dos jovens disse “com raiva”, exclamamos:

P:- Com raiva? Por quê?

Ele respondeu:

J - *É que às vezes eu não quero ir lá... tipo aquela coisa... ah! tem que ir lá...tem sempre aquela vontade de comprar e...*

Uma das jovens interrompeu dizendo, tirando muitos risos dos outros jovens:

J - *Deixa que eu vou no seu lugar. Se você não quiser ir eu vou.*

Continuamos comentando sobre o texto e retomamos o trecho que afirma “uma simples passada pelo shopping é capaz de fazer com que os olhos se encham de desejo”. Perguntamos se autora estava dizendo a verdade, se realmente é assim que os jovens se sentem. Um deles respondeu:

J - *É que é assim... tem as vitrines, as pessoas...*

Questionamos se era difícil estabelecer um limite de gastos. Nesse momento, a turma toda riu e começou a falar ao mesmo tempo com empolgação. Continuamos a perguntar se eles haviam parado para pensar quanto eles gastavam por mês.

Muitos responderam que sim, outros que não. Um jovem que sentava bem atrás começou a rir e disse:

J - *Eu!*

Todos voltaram para ele que disse:

J - *Acho que é 30 reais* - tirando risos de toda a turma.

Outra jovem disse:

---

<sup>43</sup> Identificaremos por P: as perguntas feitas pela pesquisadora e J: as respostas e interferências feitas pelos jovens participantes do encontro temático.

*J - Mas na escola também tem consumo.*

Concordei dizendo que há relações sociais na escola e também ela há a relação de consumo. Logo, outro estudante complementou:

*J - Só na escola eu gasto 2.500 reais de passagem de ônibus e lanche.*

A turma se voltou para ele e lhe disseram que havia feito os cálculos erroneamente e que era impossível ele ter gasto tudo isso. Então ele se justificou dizendo:

*J - Só de passagem de ônibus eu gasto 7 reais por dia, mais o lanche, e alguma coisa que eu gasto, dão isso.*

P: - Então, vocês já fizeram uma conta o quanto é o consumo de vocês por mês?

*J - Eu já fiz professora!* Disse a mesma participante que se propôs ir ao shopping no lugar do colega, complementando:

*J - Só com os “Rebeldes”<sup>44</sup> eu gastei num ano... 5 000 reais...*

A turma toda riu e disse: *“também ela compra tudo dos “Rebeldes”, “só podia”, “ela é doida pelos Rebeldes”*. Sobre a informação, questionamos:

P:- 5 000 reais? Dá em torno de 500 reais por mês? Em que você gastou?

*J - Em revistas, Cds, tudo dos Rebeldes...*

Um dos jovens interrompeu e disse.

*J - Tem uma pessoa aqui que é consumista “pra caramba”!*

P: - Quem? – Perguntamos.

*J - Ele* – todos apontaram para um jovem que estava sentado na frente.

Comentaram dizendo que *“fulano é consumista, cada dia ele está com um tênis novo”, “Até para jogar bola ele vai com roupas novas, tênis novo...”, “uma chuteira por jogo...”*.

Voltamos o olhar para o aluno que foi alvo de comentários e questionamos:

P: - Você se acha consumista?

Ele respondeu que *“não”*. Disse que, esporadicamente, recebia mesada de seu pai. Ele via o pai *“de vez em quando”*, pois seus pais estavam separados. Porém, quando via seu pai, este lhe dava dinheiro para gastar comprando o que quisesse. Os itens que mais lhe chamava atenção para adquirir eram tênis, camiseta, bonés, Cds, etc. Disse também que a maioria dos tênis e das roupas que usava foram comprados por sua mãe e complementou *“minha mãe sim é consumista, compra muita coisa”*. Perguntamos, então, onde ela costumava comprar. Ele respondeu que sua mãe ia sempre ao shopping, local onde comprava várias coisas.

---

<sup>44</sup> “Rebelde” é um grupo musical composto por jovens da mesma faixa etária dos pesquisados.

A discussão estava bem dinâmica, mal concluíamos um assunto e os jovens já se pronunciavam para o outro aspecto.

Deixamos que a conversa entre eles fluísse para que, assim, colocassem algum pensamento sobre o consumo. Em seguida, perguntamos se eles queriam comentar mais alguma coisa, mas, como houve silêncio pedi ao grupo que completassem a tabela previamente elaborada pela pesquisadora e entregue a eles em uma folha de sulfite. Nessa tabela<sup>45</sup> havia duas colunas, em uma das colunas solicitamos que registrassem as “Coisas que consomem porque consideram necessárias” e na outra coluna “Outras coisas que consomem apenas por desejar consumir”.

Quando estava distribuindo as folhas para serem preenchidas, uma participante começou a relatar administração da sua mesada:

*J - Eu separo a minha mesada em 3 coisas. Recebo 20 de minha tia, 20 de minha mãe e 20 do meu pai. Aí eu pego 40 e deposito na poupança, 5 eu dou de dízimo na igreja e o restante eu coloco para gastar. Daí eu esqueci de depositar, peguei meu cartão e saí gastando, comprei um monte de coisa, fui comprar um presente e o cartão não passou, eu tava só com 94 centavos, minha mãe teve que pagar o presente. Eu gastei todo o dinheiro e nem percebi.*

Fomos interrompidos pela turma para explicações sobre como preencher a tabela. Voltamos a explicar e aguardamos o término da atividade. Nos voltamos para a jovem que comentou sobre a sua administração financeira da mesada e questionamos:

P: - Você gasta muito?

Ela respondeu dizendo “mais ou menos” e que sua mãe até lhe disse para depositar e ir controlando para não gastar mais do que deve. Reforcei dizendo que sua mãe tinha razão de cobrar sua administração da mesada.

Aguardei os jovens preencherem a tabela e continuei andando pela sala escutando os comentários tais como: “*Nossa quanta coisa eu consumo*” “*Veja oito coisas na primeira tabela*”, “*Eu gasto tudo em shopping*”, “*acho que já tá bom*”. Percebemos que o assunto tomou conta do diálogo entre os jovens que se empolgaram em responder a ficha e o tempo determinado para o encontro estava se esgotando.

Solicitei que terminassem para que pudéssemos encerrar o encontro. Após recolher as folhas, perguntei em qual item houve mais dificuldade para responder. Eles alegaram, então, o item que se referia a enumerar as coisas que consomem porque consideram necessárias.

---

<sup>45</sup> A tabela está nos encaminhamentos dos encontros temáticos que se encontra nos anexos

Realmente, ao olhar com atenção às folhas preenchidas pelos alunos percebemos que a coluna das “coisas que consomem apenas por desejar consumir” superava às das que consomem por necessidade. Os itens que apareceram com mais frequência nos objetos que consomem apenas por desejar consumir estão Cds, maquiagem, bijuterias, celular, MP4, computadores, roupas e tênis de marca, vídeo game e *fast-food*.

Pelas respostas dadas pelos jovens sobre as coisas que consomem porque consideram necessárias, percebe-se que eles sabem quais são os produtos necessários para sobrevivência. Foram citados roupas, calçados, alimentos, escola, água, energia elétrica, material escolar, frutas, remédios, etc.

Algumas divergências foram encontradas. Muitos disseram que o celular e o computador estão na categoria das coisas que se consomem porque são necessárias, outros disseram que tais produtos são consumidos apenas pelo desejo de se consumir. Mas todos concordam que MP3, MP4, Cds, Dvds ou outra categoria do gênero só são consumidas pelo desejo de se consumir sem ter a real necessidade do consumo.

As respostas dos alunos apontam para uma proximidade entre, o tipo de consumo que realizam com os produtos que caracterizam determinado tipo de jovem da pós-modernidade, conforme afirma Woodward (In Silva, 2000, p.10): “Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”.

Assim, encerramos o primeiro encontro com os jovens e informei que conversaríamos em um segundo momento ampliando as discussões sobre o consumo. Os jovens presentes se disseram satisfeitos com o encontro, solicitando que, nas próximas semanas, retornássemos para a discussão sobre o consumo.

### **3.3.2 Segundo encontro temático: “Ou isto ou aquilo”**

Transcorridas duas semanas, retornamos à turma e fizemos o segundo encontro com os jovens no primeiro horário da manhã. Relembramos o encontro anterior perguntando sobre o que discutimos. Muitos lembraram comentando que a discussão havia sido em torno do fato de eles serem ou não consumistas.

Informamos que daríamos continuidade às idéias sobre as coisas que eles consomem porque consideram necessárias e aquelas outras que consomem apenas por desejar consumir.

Para isso, expliquei que leríamos um poema de Cecília Meireles intitulado “*Ou isto ou aquilo*”<sup>46</sup>,

Lemos o poema pausadamente e, ao terminar, repetimos a frase que dizia: “Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro” e perguntamos qual seria a opção de cada um. Eles responderam em coro: “*Comer doce*”. Nesse momento, alguns se manifestaram contestando: “Guardar” e, iniciou-se um debate entre eles. Deixamos que discutissem e o debate foi se ampliando. Questionamos então:

P:- Quantos de vocês fazem a opção por comprar um doce?

Levantaram a mão, mais ou menos 7 jovens. Dissemos que dessa manifestação podíamos concluir que os demais preferiam guardar. Alguns completaram respondendo que dependia da ocasião e do objeto a ser comprado, pois, se desejassem comprar alguma coisa, eles guardariam até conseguir dinheiro necessário para a compra.

Aproveitando a oportunidade de discussão sobre o que comprar com o dinheiro, complementamos:

P: - Então, cada um de vocês receberá encartes de lojas, mercados, no qual estão discriminados objetos e seus respectivos valores. Vocês devem recortar separando em duas opções, o “precisar” e o “querer”, isto é, refletir sobre “O que eu compro porque eu preciso e aquilo que eu compro porque eu quero”. Após isso, iremos discutir e confeccionar um painel organizando os objetos escolhidos em cada opção.

Distribuimos os encartes para os jovens e, logo que receberam, foram recortando os objetos que mais lhe chamaram a atenção. Deixamos o tempo necessário para que eles recortassem e separassem de acordo com as orientações dadas e, ao mesmo tempo, pudessem conversar entre eles sobre cada objeto escolhido.

Um dos jovens falou “*Eu preciso de um MP3*” e o questionamos:

P:- Você precisa ou você quer?

Riram comentando: “*eu quero*”. E assim se seguiram alguns momentos. Os jovens se empolgaram e comentavam alto sobre o que eles queriam. Muitos diziam ser MP3, MP4, Celulares, câmaras digitais, em suma, os eletro-eletrônicos que mais lhe chamavam a atenção no encarte.

Dado o tempo necessário para que os jovens separassem os recortes em “Querem” e “Precisar”, explicamos que estaríamos confeccionando um painel, colando separadamente, as opções dadas nos recortes.

---

<sup>46</sup> MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Os encaminhamentos do 2.º encontro temático estão nos anexos, juntamente com a poesia em questão.

Em um papel Kraft, escrevemos duas colunas “Querer” e “Precisar”, separando-as por um traço. Colamos o painel no quadro e iniciamos a colagem da primeira opção, convocando os jovens individualmente. A cada colagem voltávamos para a platéia e dizíamos.

P: - Mais alguém teve as mesmas opções que esse colega?

Então, alternadamente colávamos e discutíamos. Os jovens discutiam fervorosamente, uns concordando com o colega, outros discordando. Sempre que alguém discordava solicitávamos que ele justificasse o porquê. Perguntávamos:

P: - Ele colocou uma TV de LCD no “Querer”, todos concordam? Quem mais colocou esse objeto?

Responderam em coro que concordavam e muitos diziam que tinha separado no “precisar” esse objeto.

P: - Ela colou uma câmara fotográfica no “precisar”. Câmara fotográfica é querer ou precisar?

J - *Precisar* – responderam em coro.

P: - Minha vida depende de uma câmara fotográfica? Por que vocês precisam de uma câmara fotográfica? É item de primeira necessidade?

Responderam:

J - *Só se for a sua profissão for fotógrafo, daí precisa.*

Alguns jovens mostravam os seus recortes:

J - *Professora isso é tudo o que eu “quero”* [mostrando mais ou menos 10 recortes] *e isso é o que eu “preciso”* (mostrando uns 4 ou 5 recortes).

As discussões foram se intensificando, uns concordavam outros discordavam, mas todos concordavam em um item: os eletro-eletrônicos, que foram agrupados pela grande maioria dos jovens no item “querer”.

Após a colagem dos objetos e consenso de todos, fizemos alguns questionamentos e lemos os itens que foram colados por eles o painel.

P: - O que é “Querer”?

J- *Coisas supérfluas* – respondeu um dos jovens.

J - *Que poderíamos viver sem* – outros disseram.

P: - Está assim colado no “Querer”: TV de LCD, notebooks, computadores, sanduicheira elétrica, fitas de Dvds, Dvds, Micro-system, pranchinha de cabelo. Todos concordam?

J - *Sim* – responderam em coro.

P: - O que é a definição de “Precisar” para vocês?



J - *O que são necessários para a sobrevivência* – alguns responderam.

P: - Então, no item precisar vocês colaram roupas, sabonetes, creme dental, xampu, desodorante, comida, mas também estou vendo MP3, celulares, câmara fotográfica, TV de LCD. Esses itens estão em precisar e querer. Afinal, isso é precisar ou querer?

J - *Precisar* - responderam em coro.

P: - Vocês viveriam sem isso?- Perguntamos.

J - *Não* – responderam em coro.

P: - Vocês viveriam sem MP3? – Perguntamos.

J - *Não* - responderam em coro

P: - E sem o computador? – Insistimos.

J - *Não* – Responderam – Alguns jovens complementaram:

J - *Só se morasse lá no interior... Lá a gente não precisa disso.*

P: - Por que você diz isso?

J - *Ah! Por que sim....*

Novamente, a discussão aumentou fervorosamente, não conseguíamos quase decifrar o cada um dizia. Alguns afirmavam que os objetos separados estavam no “Precisar” outros no “Querer”. Percebe-se que o indivíduo jovem está tão envolto nesse mundo pós-moderno tecnológico que nem ele mesmo sabe se precisa ou simplesmente quer uma câmara fotográfica digital.

Encerramos o segundo encontro agradecendo a todos e ao professor pela disponibilidade. Os jovens estavam gostando da atividade e não queriam que parássemos, porém, o tempo havia se esgotado e o professor da turma estava aguardando para iniciar a aula.

### **3.3.3 Terceiro encontro temático: o consumo e a matemática**

Marcamos o terceiro encontro temático com os jovens. Nesse encontro, pretendíamos, com base em uma quantia imaginária, formular uma planilha de gastos, discutir a administração financeira constante nessa planilha e relacionar a matemática, bem como os temas matemáticos envolvidos, com o consumo realizado pelos jovens.

Assim, como nos outros encontros, a atividade se deu no primeiro horário, nas aulas de matemática cedidas pelo professor de matemática da turma. Os alunos estavam ansiosos pelo novo encontro e sempre me questionavam, ao cruzarmos pelo corredor, quando haveria

mais um “*bate papo*” sobre o consumo, eles diziam que “*foi muito legal*” e que poderíamos conversar mais.

Quando entramos na sala para o último encontro, os alunos começaram a aplaudir, dizendo “*que bom*”, “*legal*”. Os jovens responderam dessa maneira em virtude das discussões anteriores terem sido bem dinâmicas, envolventes e produtivas. Nesse momento, os participantes não sabiam que seria nosso último encontro.

Após cumprimentar a todos, retomamos o que havia sido discutido nos dois encontros anteriores. Relembramos que, no primeiro encontro, falamos sobre o que é ser consumista escrevendo “coisas que consumimos porque consideramos necessárias” e “outras coisas que consumimos apenas por desejar consumir”.

No segundo encontro, discutimos o “precisar” e o “querer”, recortando de encartes de jornais e revistas objetos de interesse e utilizando-as na produção de um painel em que separamos os recortes nessas duas categorias.

No momento de retomada dos assuntos, percebemos que muitos já se pronunciavam comentando os encontros anteriores. Aproveitamos para informar de que maneira faríamos o encontro e relatamos que exploraríamos uma situação fictícia com o seguinte questionamento:

P: - Imagine que você receba uma quantia mensalmente de seus pais. Que quantia você acha que é razoável para comprar o que quer ou o que precisa?

Os jovens se alvorocaram, uns diziam “50”, outros “10”, outros “100”, “200” e assim sucessivamente. Cada jovem estava dando a sua opinião e, como todos estavam bastante agitados e participativos, pedimos que chegassem a um acordo sobre a quantia e, assim, poderíamos continuar com a dinâmica. Falaram “200 reais”, um dos jovens respondeu:

J - *Nossa! Então você quer comprar um carro?*

Risos e comentários se seguiram. Depois de várias opiniões chegaram à quantia de 100 reais. Dissemos:

P: - Tudo bem, 100 reais?

Responderam:

J - *Tudo bem!*

Continuamos:

P: - Então, imagine que você receba, por mês, uma mesada de 100 de seus pais. Vamos entregar para cada um de vocês uma planilha. Nessa planilha você vai marcar o que você gostaria de comprar com os 100 reais recebidos por mês. Para isso, temos aqui uma pesquisa com valores de alguns itens que, se desejar, poderá anotar em sua planilha, são eles:

<b>Produto</b>	<b>Preço</b>
CINEMA	R\$ 15,00
PIPOCA	R\$ 10,00
REFRIGERANTE	R\$ 2,50
LANCHE ESCOLA	R\$ 3,50
LANCHES	R\$ 7,45
MP3	R\$129,00
CELULAR	R\$ 229,00
CELULAR	R\$ 100,00
CELULAR	R\$ 850,00
TÊNIS	R\$ 80,00
TÊNIS	R\$ 329,00
CHOCOLATE	R\$ 1,50
BALAS	R\$ 0,25
ROUPAS	R\$ 95,00
ROUPAS	R\$ 165,00
CÂMARA DIGITAL	R\$ 235,00
CÂMARA DIGITAL	R\$ 386,00

Explicamos os valores contidos na planilha e deixamos claro que poderiam selecionar os produtos da tabela ou poderiam escolher outros produtos, desde que o valor da mercadoria produto fosse o seu preço real ou aproximado.

Explicamos:

P: - Cada um de vocês receberá uma planilha. [mostrando a planilha] Nesta planilha está escrito o produto que você quer comprar, a quantidade desse produto que você quer adquirir, o valor unitário, valor total do produto e, logo abaixo, o valor total de gastos. Anotem nessa planilha os gastos, organizem o que vocês comprariam com essa quantia.

#### **Planilha de gastos**

<b>Produto</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor Unitário</b>	<b>Valor total do produto</b>
<b>TOTAL DE GASTOS</b>			

Um aluno disse:

*J - Se o dinheiro não der, pode parcelar?*

Respondemos:

P: - Você vai organizar uma planilha de seus gastos, se você gastar mais do que recebe como você se organizaria para isso? Faria prestações?

Os jovens ficaram pensativos e percebemos que a possibilidade de prestações foi atrativa para alguns. Entregamos para cada aluno a planilha e afixamos o cartaz no quadro para que eles pesquisassem o produto e o preço de cada item sugerido.

Passados alguns momentos, os jovens já estavam preenchendo a planilha, entusiasmados. Uma jovem, ao perceber que os seus gastos eram muitos, se pronunciou dizendo:

*J - 100 reais é muito pouco.*

Perguntamos à platéia:

P: - O que vocês acham?

A aluna completou:

*J - Só um MP3 é 200 reais, tinha que ser 200.*

Perguntamos:

P: - Vocês acham que 100 reais é pouco? Querem mudar para 200 reais?

Muitos disseram que 200 reais seria a quantia mais próxima do que eles gastavam por mês. Nos voltamos para a platéia e questionamos se todos concordavam com as observações levantadas por aquela colega. Uns concordavam, outros achavam um absurdo uma quantia tão alta. Explicamos que eles poderiam registrar na planilha utilizando como base essa quantia ou que poderiam fazer uma previsão do que gastariam por mês.

Enquanto os jovens preenchiam a tabela, comentavam e discutiam. Era preciso, a todo o momento, interferir, pois a conversa estava tão fervorosa que muitos conversavam, mostravam a planilha e falavam concomitantemente, que começamos a não entender o que cada um estava dizendo ou fazendo.

A todo o momento, surgiam perguntas sobre como preencher a planilha. Perguntavam:

*J - Professora, o que é valor unitário?*

Explicamos que o valor unitário referia-se ao valor de um único objeto, valor total seria a quantidade de produtos vezes o valor unitário. Complementamos:

P: - Se você comprar uma bala o valor é 0,25 centavos se você comprar 10 balas de mesmo valor quanto você vai pagar? Entenderam?

Os jovens disseram que sim, respondendo R\$ 2,50.

P: - E então, chegaram a um acordo? É 200 reais ou 100 reais? - Perguntamos.

Empolgados confirmaram em coro.

J - *200 reais* – responderam.

Na tabela de preços por nós fornecida, havia preços variados de produtos. Tênis, por exemplo, havia variação de preços de R\$ 80,00 a R\$ 329,00. Um dos jovens interessado no preenchimento da planilha, perguntou:

J - *Quanto custa um tênis?*

Respondemos:

P: - Depende. Na tabela colocamos tênis de 80 a 329 reais. Quando você vai a uma loja para comprar um tênis você pesquisa o preço? Então você pode colocar o preço do tênis que você quer comprar.

Precisávamos interferir sempre, pois percebemos que os jovens estavam discutindo animados sobre o assunto de a quantia ser 100 ou 200 reais:

P: - O pessoal aqui está dizendo que não gasta 200 reais por mês. O que podemos fazer? Pode planejar o que você quer comprar para o próximo mês?

Um dos jovens que sentava logo à frente pensou e respondeu:

J - *Podemos escrever, então, o que você gasta. Se sobrar dinheiro você guarda. Pode ser?*

P: - Claro – respondi.

A discussão se era 100 ou 200 reais o valor fictício persistiu por mais alguns minutos, precisávamos interferir e reafirmar que se o valor era muito ou pouco, poderia guardar o dinheiro ou comprar outros objetos que se desejava. Terminamos perguntando:

P: - O que vocês preferem?

Deixamos que os jovens discutissem os valores, cada um preenchia a sua planilha e dava a sua opinião ao mesmo tempo. O envolvimento e empolgação de poder comprar o que se deseja, fez com que os jovens se dedicassem na atividade preenchendo, perguntando como preencher a tabela, perguntando preços de objetos, de eletro-eletrônicos, lanches, roupas, etc.

Quando percebemos que a maioria dos jovens havia preenchido a tabela, questionamos:

P: - Qual foi a sensação de poder escolher o objeto que você quer comprar?

Olharam-se uns aos outros. Risos e comentários na platéia.

J - *Bom* – diziam uns.

J - *Muito bom* – diziam.

J - *Legal* – falavam outros.

P: - O valor definido por vocês foi 200 reais. Muitos falaram que o valor era muito, outros disseram que o valor era pouco. Quantos acham que 200 reais é o necessário por mês? - perguntamos.

Alguns se pronunciaram a favor dizendo que 200 reais eram o necessário para os seus gastos mensais.

P: - Os demais o quê acham? - perguntamos

J - *200 reais é pouco.* – disseram.

Um participante interrompeu dizendo que 200 reais seriam pouco para ele, pois queria comprar uma chuteira que custava 199 reais e que 1 real do troco ele compraria apenas em balas. Perguntamos se não havia uma chuteira mais barata, ele disse que havia, porém a chuteira que ele queria era especificamente “aquela chuteira” dizendo:

J - *Não é... é que essa é fera.*

Perguntamos à aluna que levantou a questão sobre o valor solicitando que o mesmo fosse de 200 reais:

P: - E você o que marcou para comprar na planilha?

J - *Eu? Marquei roupas, cinema, celular, tênis e as revistas do RBD* – respondeu.

Os seus amigos de sala completaram dizendo que “*só podia ser revistas dos Rebeldes*”, “*ela só compra isso*”. Muitos risos surgiram em decorrência da resposta da jovem. Essa aluna, no encontro anterior, se pronunciou dizendo que gastava em média R\$ 5 000,00 ao ano para comprar os produtos desse grupo em questão. Na ocasião, os seus colegas de classe confirmaram, dizendo que ela “*só pensa no RBD*”.

P: - E vocês costumam fazer planilha do que gastam por mês? – perguntamos.

J - *Não* – responderam.

J - *Meu pai faz, mas eu não.*- respondeu um participante.

P: - Vocês têm noção da matemática que está envolvida naquilo que você vai gastar?

J - *Não.* – responderam.

P: - Vocês têm noção, também, que muitos problemas matemáticos envolvem aquilo que vocês gostariam de comprar? Por exemplo, - [dissemos voltados para o aluno da chuteira] você que disse que gostaria de comprar a chuteira de 199 reais e o troco, 1 real, compraria em balas, quer dizer que você iria gastar tudo, não iria guardar. Você sabia o que tinha e o quanto poderia gastar.

Eu ouvi num dos comentários uma pessoa dizer que se quer comprar um produto cujo custo seja mais do que 200 reais, faria prestações. Quem foi que falou?

Um participante levantou a mão identificando-se como a pessoa que se pronunciou a respeito e lhe perguntamos:

P: - O que você estava querendo comprar?

J - *Eu iria guardar até os 18 anos. Pagaria minha universidade e depois iria comprar um carro.*

P: - Então você está se programando para quando tiver 18 anos. Nessa programação, não tem a matemática envolvida?- Perguntamos

J - *É. Acho que sim.*

Muitos já estavam concluindo a planilha e estavam querendo nos entregar, pedimos que deixem a planilha do lado que iríamos recolher depois, pois naquele momento estaríamos entregando uma folha de situações-problema matemáticos envolvendo as situações com valores monetários de gastos, prestações e tudo englobaria as operações básicas da matemática.

Após passar essa informação, o grupo pareceu-nos outro, causando a impressão de que havíamos “jogado um balde de água fria” em cada um dos alunos. Automaticamente, pararam de conversar, encerraram o assunto e olhavam-se uns para os outros com um olhar de decepção. A primeira frase ouvida foi:

J - *Vale nota?*

Explicamos que as situações-problema não seriam resolvidas, mas discutidas. Que não era prova e que não valeria nota. Explicamos que cada um receberia uma cópia, comentaria e exploraria a relação do problema matemático com o que ele faz no seu dia-a-dia que envolve o seu consumo, ou seja, a relação entre a matemática e o que foi discutido nos três encontros, tomando como referência a planilha de gastos formulados por eles.

Distribuimos as situações-problema previamente selecionadas para cada aluno, reafirmando:

P: - Isso não vale nota, não é prova. Todo problema matemático que você vai resolver deverá valer ponto? Nem sempre. Muitas vezes resolvemos problemas matemáticos fora do contexto escolar e nem por isso esperamos ganhar nota em matemática. Vocês concordam comigo?

J - *Professora, não tem nada a haver...* – respondeu um aluno.

P: - Veja, desde os primeiros encontros temos discutido temas matemáticos, como gasto, consumo, comprar e não comprar, querer ou precisar, e vocês estavam bem participativos. Agora iremos discutir algumas aplicações da matemática e vocês parecem não gostar?

J - *É chato resolver.* – escutou-se de alguns jovens.

P: - Veja, vamos discutir e não resolver. Alguém leia para nós o primeiro problema.

Fez um silêncio na platéia. Ninguém queria ler. Pareceu-nos que havíamos solicitado algo impossível de se fazer. Insistimos, aguardamos mais alguns momentos. Insistimos novamente:

P: - Desde os primeiros encontros fizemos uma discussão “gostosa” sobre o consumo e nela a matemática estava envolvida, porque que agora tenho percebido pessoas, que até estão jogando a folha, sem interesse em responder? Por que essa barreira toda? O que aconteceu pessoal? Pensem bem? O que está acontecendo?

J - *Eles só pensam nisso professora. Se vale nota* - respondeu outra aluna.

Assim, a discussão começou. Conversavam todos ao mesmo tempo, uns concordavam, outros discordavam. Não dava para entender o que diziam. O que ficava claro era que os jovens pareciam não gostar da última etapa dos encontros temáticos, pareciam desmotivados. Paramos e aguardamos as respostas - que não vieram. As situações-problema selecionadas eram fáceis e interessantes, na nossa concepção, pois envolviam situações de gastos, compras, prestações, consumo. Tudo que havíamos discutido em encontros anteriores. Como ninguém se pronunciava, resolvemos ler cada problema e, de repente, uma participante começou a ler pausadamente. A primeira situação-problema era:

1. Rafaela irá comprar um carro. À vista, o automóvel é vendido por R\$ 21 335,00. Se optar em efetuar a compra desse mesmo automóvel a prazo, deverá pagar R\$ 4 740,50 de entrada, mais 6 prestações iguais. Qual é o valor de cada parcela?

P:- Esse problema está bem elaborado? Está dentro do valor de um carro? É isso mesmo, o carro pode custar 21 mil e pouco?

J - *É isso. Eu acho* – responderam alguns, sem realmente perceber o que diziam.

J - *Não* – responderam outros.

J - *Sim, acho que o preço de um carro popular.* - responderam outros.

A discussão sobre um carro custar ou não 21 mil reais separou as opiniões. Eles não souberam responder com confiança sobre o valor.

Perguntamos se realmente podíamos dar “4 mil” de entrada e parcelar o restante em 6 prestações iguais. Insistimos em saber se realmente isso aconteceria, mas não obtivemos alguma resposta confirmando ou negando essa situação.



Perguntamos, também, o que devíamos fazer para resolver esse problema. Aguardamos a resposta.

J - *Divisão* – respondeu um participante.

P: - Divisão do quê? Com quê? Perguntamos.

J - *Nada a ver!* Respondeu outro aluno referindo-se ao colega que dizia que se devia fazer a divisão.

P: - Lembram quando estávamos fazendo a planilha de gastos? Alguns alunos disseram que iriam comprar um objeto que custava mais de 200 reais e vocês disseram: “Tira o que eu ganho por mês, e o restante eu parcelo”. Estão lembrados? Não é o que estamos fazendo?

J - *Professora! Diminui 4 750 mil do valor...*

J - *Divide o restante por 6. Certo?*

P: - Quando vocês estavam fazendo a planilha, vocês diminuíram o que ganhavam por mês e dividiam o preço do objeto em parcelas. Está certo?

Não souberam responder. Matematicamente, responderam que devíamos subtrair o preço do carro da entrada e dividir a resposta por 6, porém, a pergunta sobre se haveria ou não possibilidade de prestações não foi respondida.

Solicitamos que lessem o segundo problema para que pudessemos fazer a discussão. Ninguém se pronunciou, aguardamos minutos, mas nem um aluno quis ler. Lemos, então, pausadamente:

2. Lauro comprou uma bicicleta por R\$ 498,50 e deseja vendê-la com um lucro de 8% para compensar alguns gastos que teve com a manutenção. Qual deverá ser o valor da venda da bicicleta para que Lauro obtenha esse lucro?

Esperamos que conversassem entre eles Os jovens já não se empolgavam mais com o que perguntávamos. Sempre havia um silêncio antes de se pronunciarem. Parecia que estavam com receio de responder erroneamente a pergunta. Insistimos em saber como resolver esse problema. Relemos o problema, interpretando com eles.

Um aluno disse:

J - *Você deve dividir o 498,50 por 100 e o resultado multiplicar por 8.*

P:- Vocês concordam?

J - *Sim* – disseram todos.

Solicitamos, então, que lessem o terceiro problema. Os jovens já estavam se envolvendo, novamente, como no princípio do terceiro encontro.

3. No supermercado Bom Preço, a garrafa de refrigerante de 2 litros custa R\$ 1,99. Mais adiante, numa gôndola, há um anúncio como este a seguir. Comprando os refrigerantes da promoção, quanto será pago em cada garrafa?



Depois de ler o problema, explicamos cada detalhe que envolvia o problema, destacando a questão de qual maneira seria mais vantajoso comprar:

J - *11,34 eu divido por 6 e comparo.* – um participante respondeu

P: - E aí?

- *Você encontra o valor de uma garrafa de refri* – responderam.

P: - Vocês fazem isso quando vão ao mercado comprar algum produto que tem promoção “leve três e pague 2”?

Os jovens riram dizendo que “*não*”. “*Nem pensar, professora*”. “*É complicado fazer a conta*”, insistimos:

P: - Como é que na matemática você faz e no dia-a-dia você não faz? Não importa a promoção?

J - *É complicado fazer todo o dia, então nem leva em conta a promoção.* - responderam.

Um jovem riu e falou:

J - *Meu pai pesquisa muito... eu não. Se tá barato ele compra se não, não. Quando meu pai vai comprar alguma coisa ele pesquisa no mercado perto de casa, depois vai ao outro mercado. Se for mais barato ele compra.*

J - *Meu vô faz um monte de pesquisa* – respondeu uma aluna.

Voltando para a platéia perguntamos:

P: - Quando vocês querem comprar alguma coisa, vocês fazem pesquisa de preços?

J - *Não* – responderam rindo e conversando uns com os outros.

Nesse momento, os jovens começaram a conversar muito, se exaltando. Tivemos que interferir solicitando que falassem um de cada vez, senão não entenderíamos o que eles estavam falando. Uma participante disse:

J – *Depende. Tem que ver se você vai consumir essas 6 garrafas. Se você não consumir vai ser um dinheiro gasto “à toa”.*

- *Ela tem razão. Sei lá... 6 garrafas por 11 reais, se você não for consumir não adianta comprar* – respondeu outro pesquisado.

J - *Tem que ver o prazo de validade.* - falou outro aluno.

P: - Então, será que não é esse um dos motivos, quando entreguei a folha de exercícios, pelo qual muitos de vocês ficaram com receio de responder? Quer dizer que em um problema matemático deveria vir determinado esses detalhes?

Muitos se olharam, mas não responderam nada, permanecendo pensativos. Aguardamos alguns segundos e pedimos para que lessem o quarto problema, que foi:

4. Em uma propaganda da rede de supermercados Em Conta, Rafael encontrou alguns produtos que lhe chamaram a atenção, entre eles sua barra de chocolate preferida. A caminho do Em Conta, ele notou que o chocolate também era vendido no Supermercado Pequenininho, em embalagens diferentes das que apareciam no anúncio do *Em Conta*. Em qual dos supermercados é mais vantajoso adquirir o chocolate? Justifique.

<p><b>Supermercado Em Conta</b></p> <table border="1" style="margin: 20px auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> </table> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;">R\$ 7,45</p>	Choco	Choco	Choco	Choco	Choco	<p><b>Supermercado Pequenininho</b></p> <p>Chocolate por apenas</p> <table border="1" style="margin: 20px auto; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Choco</td></tr> </table> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;">R\$ 9,80</p>	Choco	Choco	Choco	Choco	Choco	Choco	Choco
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													
Choco													

Lemos o problema pausadamente e explicamos alguns detalhes sobre ele, esperamos, então, que respondessem a pergunta do enunciado.

J - *Pequenininho.* - responderam uns.

J - *Em conta* – responderam outros.

J - *É mais fácil comprar o de 9,80. Você dá 10 e recebe 20 centavos de troco. Aí não precisa fazer conta* – respondeu uma participante.

J - *Ah! Isso porque você não quer fazer conta.* – exclamou uma integrante do grupo que estava ao lado.

J - *Aí você não perde tempo. Dá tempo de ir a outro lugar e gastar o 20 centavos.*- retrucou novamente a mesma aluna.

P:- Não temos que calcular para saber qual é mais vantajoso? - perguntamos.

J - *Ah! Professora é melhor comprar o mais barato que sobra mais troco.* Respondeu

P: - Então, vocês não querem calcular?

J - *Não.*

P: - Então, que cálculo matemático você deveria fazer para saber qual é mais vantajoso comprar?

J - *Deve dividir o preço pelo total de barrinhas de chocolate. Acho que é...*

P: - Todos concordam?

J - *Sim* – responderam em coro.

J - *Eu pago quase dois reais mais caro, mas vem quase o dobro do chocolate. Então é vantajoso comprar o mais caro.*

P: - Que bom! Você analisou sem precisar fazer cálculos. Muitas vezes, é assim que procedemos quando vamos ao mercado. Nem em todos os momentos fazemos conta. Essa análise que você fez foi bem legal.

Solicitamos que lessem o quinto e último problema. O tempo havia passado muito depressa e faltavam 10 minutos para o final da aula. Os jovens também apresentavam sinais de cansaço. Acreditamos que se tivéssemos continuado a discussão sobre consumo e não apresentado os problemas matemáticos, os mesmos teriam se envolvido mais. O quinto problema era:

5. Qual a melhor oferta?

a) A loja Alfa está fazendo uma super oferta de canetas. Uma caixa com 30 unidades custa R\$13,50. A loja Beta que fica ao lado, também resolveu fazer uma super oferta. Uma caixa com 50 canetas, da mesma marca, ela está vendendo por R\$20,00.

b) A loja Delta fez uma oferta relâmpago vendendo pacotes de cadernos com 12 unidades, por R\$ 54,00 cada. Para não perder a freguesia, a loja Gama, rapidamente fez uma oferta de cadernos da mesma marca, que vendia 15 unidades por R\$ 67,65.

Lemos alternadamente, explicando o problema. Após, alguns alunos responderam:

J - *A Loja Beta* – disseram.

P: - Por quê? - perguntamos.

J - *Vem mais caneta. Olha você compra quase o dobro de canetas e o valor não é o dobro. A diferença em cada uma é de 5 centavos.*

P: - Que legal! Interessante! Quando entreguei a folha para vocês, houve uma barreira. Muitos não queriam porque tinha que fazer cálculos. Agora vocês já estão analisando sem fazer os cálculos.

J - *Ah! Compro quase o dobro de canetas, 30 para 50, e pago menos que o dobro.*  
Respondeu outra aluna.

P: - Muito bem! Vocês estão analisando o problema sem fazer cálculos. Porque então quando vocês estão resolvendo um problema matemático vocês não páram para analisar a resposta que vocês dão? Será que é muito difícil? Entenderam?

Os jovens pensaram e não responderam.

J - *Ah! Não pede para você fazer o cálculo. Então, você pode fazer o cálculo e depois analisar se deve ou não comprar* – respondeu um aluno.

J - *Professora eu não compraria 50 canetas de mesma marca.*

P: - Então, esse problema está fora da realidade?

J - *Eu não compraria 50 canetas? Se for todas da mesma cor, o que eu faria?* – confirmou outra participante.

P: - O que vocês acham? E a letra b desse problema é do mesmo sentido? Leiam para ver. - Perguntamos

Esperamos que os jovens lessem o problema

J - *Acho que a loja Delta.*

P: - Por quê?

J - *Só tem três a mais, o preço fica mais barato.*

P: - Olhando o problema a, tem como reescrever esse problema para fazer dentro da realidade?

Nesse momento, os jovens se entusiasmaram, começaram a conversar juntos,

J - *É só colocar no problema uma de cada cor.*

J - *Não eu não compraria 50 canetas* - respondeu outro.

P: - Então deveríamos colocar menos canetas e ainda colocar em cores diferentes – afirmamos

J - *Acho que assim pode ser.*

O tempo estava se esgotando e os jovens estavam cada vez mais empolgados com o fato de poder analisar um problema e reescrevê-lo dentro da sua realidade. Esperamos que todos pudessem opinar.

O sinal para o segundo horário tocou; logo, agradecemos e prometemos que conversaríamos em outras ocasiões sobre o consumo. Muitos disseram ter gostado das atividades e que gostariam de conversar mais sobre esse assunto.

## CAPÍTULO 4 – ANALISANDO AS CENAS

*“Essa obra de arte que queremos moldar a partir do estofado quebradiço da vida chama-se “identidade”” (BAUMAN, 2001, p. 97).*

Nesta seção, analisaremos as cenas provenientes das entrevistas e dos encontros temáticos feitos com os jovens buscando compreender como as identidades estão sendo produzidas dentro das práticas de consumo.

Como relatamos anteriormente, realizamos entrevistas e encontros temáticos para buscar entender quem é o jovem de hoje, os ambientes que frequentam, a influência do grupo e seu consumo.

Os dados aqui coletados decorrem de entrevistas com quatro jovens: dois que recebem mesada e dois que não recebem mesada, da entrevista feita com a mãe de uma das jovens, bem como as cenas provenientes dos três encontros temáticos realizados com 35 jovens.

Os recortes das cenas aqui trazidas foram escolhidos de acordo com a relevância das questões por nós abordadas e estão organizados de forma a facilitar as explicações que os acompanham. Seguimos as seguintes convenções adotadas: Os jovens entrevistados serão identificados por nomes fictícios para preservar seu anonimato; Quando a pesquisadora fizer alguma interferência será identificada por P; Para os jovens que se destacaram nos encontros temáticos usaremos J; Para os cortes explicativos feitos pela pesquisadora será usada a identificação [...]; e, (...) para pausas, hesitações nos fluxos das entrevistas.

### 4.1 A relação do jovem com seu consumo

Discutimos, no capítulo 2, o cenário da pós-modernidade que vem se delineando e interferindo na formação dos jovens consumidores e de sua identidade. Para isso, nos embasamos em autores como Bauman (2005, 2001, 1999, 1998), Hall (2006), entre outros, que discutem esses aspectos e sob o enfoque destes autores analisaremos as entrevistas e os encontros temáticos.

Ficaram evidentes, assim, nos relatos dos jovens, como se dá o seu consumo, como administram os seus gastos, a interferência do grupo e a influência da mídia e dos ambientes por eles frequentados. Nesse contexto, uns recebiam mais de seus pais, avós ou tias, outros

recebiam menos. Alguns eram responsáveis e pensavam sobre a maneira que se dá o seu consumo, outros, porém, só pensavam em gastar sem se importar com as conseqüências.

Por exemplo, Antônio não recebe mesada, mas demonstra, nas entrelinhas, o interesse e responsabilidade como se recebesse mesada. Quando o questionamos sobre receber mesada ele disse: “[...] *quanto à mesada, eu acho que não é preciso receber*”. Reforçando a seguir: “[...] *eu não acho tão necessário ganhar mesada*”.

Antônio alega que essa idéia vem de seu pai, pois, segundo ele, seu pai sempre lhe diz: “[...] *nunca vou dar mesada para você ficar gastando por aí*” ou “[...] *se você tivesse que gastar com ônibus, aí precisaria de mesada*”.

Em vários momentos, confirmou o seu envolvimento pelo consumo e as orientações recebidas pelos seus pais: “[...] *Então, às vezes meu pai compra e deixa aquilo pra mim e eu deixo guardado*”. *Mas, eu não insisto assim, de ficar chorando, insistindo,... querendo mesada.* E “[...] *eu não sou uma pessoa que fica gastando, gastando, gastando*”. “[...] *Eu nunca deixo minha mãe gastar muito assim*”.

Percebe-se, nesta análise, a ligação com o controle dos seus pais orientando-o sobre o seu consumo. O poder exercido pelo pai está influenciando na formação da identidade de Antonio, pois, nota-se que a sua família exerce um papel primordial na orientação e nos exemplos trazidos no discurso. Isso muito se assemelha com a discussão de Woodward (2000) e Hall (2006) sobre a “fase do espelho”. Segundo esses autores, a formação da identidade perpassa pelo que o jovem vê refletido na imagem do seu “eu” e do outro<sup>47</sup>.

Para Woodward (2000, p. 64), quando se adota uma identidade a partir do exterior do “eu”, tende-se a identificar-se com aquilo que deseja ser. Em razão disso, Hall (2006, p. 39) afirma que a identidade é preenchida, não só pelo que está dentro de nós, mas “a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. Logo, em decorrência disso, a identidade está em formação através de processos inconscientes, imaginários, “ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”” (HALL, 2006, p.38, grifo do autor).

Outra jovem que comprovou a interferência de seus pais na formação de sua identidade foi Frida, uma das participantes que recebe mesada. Segundo ela, desde os nove anos, demonstrou responsabilidade e, como entrevistamos também a sua mãe, percebemos que as orientações dessa responsabilidade provêm de sua mãe e avó. Ela diz: “*Eu recebo mesada todo mês, isso faz uns dois ou três anos*”. *Minha mãe que me dá. Às vezes eu compro*

---

<sup>47</sup> O outro no caso de Antonio são os seus pais.



*alguma coisa que preciso lanche [...]. Apesar de receber mesada, Frida argumenta que se acha algum produto com preço elevado, ela não compra e diz que sempre se previne quanto vai gastar.*

Sua mãe, na entrevista, nos disse que o dinheiro dado à Frida é sempre controlado sem que ela perceba; fator que revela que a mãe está preocupada com as práticas de consumo da filha. Essa preocupação e interferência podem ser vistos como um componente de formação da identidade nesse mundo globalizado e pós-moderno, pois, mesmo indiretamente, a mãe da garota tem apoiado e controlado seus gastos:

*[...] Então, são vantagens que ela ganha, ela vai conquistando o direito a ter o dinheirinho dela. Toda semana a gente está sempre dando alguma coisa para a Frida. Não libero muito dinheiro na mão dela. Então toda semana taí, mesmo minha mãe eu peço pra dar uma controlada. Que vó é aquela coisa [risos]. A minha mãe eu sei que por baixo ela libera, hoje veio “ah a vó me deu”. Então, eu peço pra dar uma controlada senão minha mãe libera geral, ainda mais que é a primeira neta.*

Confirma-se, na fala seguinte, o controle sobre a filha:

*[...] Eu tô sempre controlando. É aquela coisa, controlando assim “quanto você tem”, “o que foi gastando”, “gastou no quê”, “com que você foi”, “quanto gastou”, é aquela coisa, sem dar a entender que não está controlando demais, só pra saber pra onde foi o dinheiro.*

A mãe colocou que a filha, às vezes, sofre e fica até triste quando precisa gastar o seu dinheiro dizendo que: “[...] *Pra ela comprar alguma coisinha na rua assim, ela já pensa duas vezes, você vê que ela tá sofrendo, às vezes você fala “compra que não tem problema”. Ela não gasta excessivamente”.*

Em contrapartida, Raissa, que recebe mesada, mostrou-se satisfeita em ir, como diz ela, “*ao shopping e gastar tudo*” sabendo, segundo ela, que “*as pessoas vão lá [nos shoppings] para comprar*”. Seu consumo ultrapassa o valor que recebe de mesada, alega que se precisar de mais dinheiro, ela recebe mais ou se o objeto a ser adquirido é caro, seus pais o compram: “*Eu recebo 50 reais por mês de minha mãe, diz Raissa, porém: “[...] gasto em torno de 250 reais, 300 reais por mês”.* [...] *Eu gasto toda a minha mesada e minha mãe sempre dá mais para o lanche, pro ônibus e quando saio com os amigos”.*

No primeiro momento, a jovem disse que recebia cinquenta reais como mesada, mas seus gastos excediam esse valor e, portanto, era comum receber de sua mãe sempre mais, afirmando, no final, que gastava em torno de duzentos e cinquenta a trezentos reais por mês.

Percebe-se, nesse relato, o quanto a pesquisada está envolvida com o consumo. O motivador para gastar ou guardar o dinheiro se dá pelo interesse de se adquirir esse ou aquele objeto, pois, segundo ela *“essas coisas caras minha mãe que dá, é ela que compra”* ou confirmando: *“minha mãe para de dar mesada e me dá o que eu quero. Telefone celular, máquina fotográfica, essas coisas que custam mais de 50 reais”*, confirmando: *“Eu gasto bastante com supérfluo. Às vezes eu me arrependo de comprar algumas coisas”*.

Com Beatriz, a situação do consumo gerado pelo que recebe de seus pais e avós ficou, também, evidente. Apesar de não receber mesada, ela afirmou que recebia de seus pais e avós, em gastos assumidos por eles, um valor maior do que se recebesse mesada.

Assim, seu interesse em receber mesada só se afirmava se o valor recebido ultrapassasse 500 reais: *“Se eu fosse pedir mesada pediria...[...] mais do que 500 reais por mês”*, dizendo não ter idéia de quanto gasta por mês. Quando tem que comprar alguma coisa encontra auxílio no cartão de crédito da avó: *“Só nesse mês gastei mais do que 500 reais. Com Roupas e calçados que comprei no shopping, tudo no cartão...cartão de crédito da minha vó”*.

Na concepção de Beatriz, ser boa consumidora é poder comprar tudo o que quer, pois segundo ela *“Tudo o que eu quero eu peço para a minha avó, meu avô, meu pai e minha mãe, e eles me dão”*. Não iremos discutir a questão familiar que envolve a vida de Beatriz, porém, no diálogo que tivemos, percebemos a proteção dos avós, talvez em virtude de estar sob a sua tutela, ou por pelo fato de seus pais terem outra família.

Quando lhe perguntamos se os jovens deviam receber ou não mesada, a mesma alegou que se eles recebessem ficariam muito mimados. *“Sobre os jovens receber mesada, eu acho que eles não devem receber mesada, por que...senão eles vão começar desde pequeno ser muito mimado... Eles vão ser muito mimados...”*. Isso apresenta, para nós, uma contradição, pois Beatriz gasta o quanto quer, tudo o que quer pede aos seus avós e pais e eles lhe dão. Afirmou, inclusive, que usa o cartão de crédito da avó; afinal, isso não representa ser mimada?

É mais importante para essa pesquisada receber tudo em forma de presentes e, dessa maneira, não se preocupar em administrar seu próprio dinheiro, pois a mesma diz: *“Apesar de não receber mesada eu recebo tudo de meus avós. É... como se fosse mesada”*. *“[...] Eu sei*

*que ganho mais do que se eles me dessem mesada*". Beatriz se percebe consumista e diz: "*É não sou bem um exemplo, eu gasto bastante*".

Em relação ao fato de ganhar tudo dos pais e, por esse motivo, consumir exageradamente, num dos encontros temáticos quando conversávamos sobre ser ou não consumista a turma apontou para um colega alegando: "*Tem uma pessoa aqui que é consumista "pra caramba"*". O aluno, no entanto, não se via um consumista, apesar dos amigos o perceberem assim. Eles disseram: "*fulano é consumista*", "*usa uma chuteira por jogo*" e "*cada dia ele está com um tênis novo*" e, "*Até para jogar bola ele vai com roupas novas, tênis novo*".

Muitos jovens não se vêem consumistas por que são presenteados com o que querem e isso, para eles, não representa o ato de consumir. Isso pode ser confirmado que esse aluno afirmou que não era consumista, mas sim que: "*minha mãe sim é consumista, compra muita coisa*". Porém, na hora em que esse pai não puder mais presentear, onde o filho vai buscar o retorno para manter esse padrão de consumo?

O fato de serem presenteados com tudo o que desejam é diferente para os jovens com a postura de ser consumista. Muitas vezes, receber tudo o que quer é uma relação de compensação dos pais que, como não podem estar presentes em decorrência de algumas situações, tentam compensar com presentes e não percebem que estão influenciando o filho para o consumo.

Nos relatos, o que mais se notam são as dificuldades que os jovens apresentam em lidar com situações financeiras. Ao receber tudo o que querem os mesmos tentam justificar seus gastos exagerados e, quando se vêem frente a frente com decisões que envolvem o consumo, ficam perdidos.

Muitas vezes, o consumo exagerado é ocasionado pela facilidade em receber todos os objetos desejados, ocasionando com que os jovens comprem e peçam, mesmo que não haja tempo para usar tudo o que é comprado e recebido. Sem pensar na utilidade e nas conseqüências geradas por tanta compra, descarta-se aquilo que se tornou obsoleto, como diz Bauman (1998), sem considerar a adequação dos bens que possui.

Durante toda a pesquisa, em nenhum momento, ficou explícito por parte dos jovens que, se desejarem um objeto que está acima da possibilidade de aquisição, deixarão de tê-lo ou de comprá-lo.

Então, todas as práticas e estratégias feitas pelos jovens são estratégias que envolvem alguém que irá completar o dinheiro que está faltando; seja por meio da mesada que ele vai guardar ou utilizando o cartão de crédito da avó, a tendência é sempre exigir dos pais ou avós

o objeto de desejo. Porém, em momento algum ficou claro que a possibilidade de querer alguma coisa que ele não poderá ter.

Assim, o planejamento se dá para esse público no sentido de buscar qual será a fonte financeira, isto é, seja ela buscar o dinheiro com os pais, pagar a aquisição em prestações, guardar por algum tempo a mesada; enfim, podem ser várias as possibilidades, mas, em momento algum ficou explícito é a possibilidade do jovem não adquirir aquilo que quer.

Não passa pela concepção desses jovens deixarem de ter aquele objeto, como percebemos nos encontros temáticos. Por mais que se diga que esse objeto é “querer” e não “precisar”, não passa pela compreensão deles abrir mão de não tê-lo e, ainda assim, ser participante do grupo. Deixar de comprar um MP3, por exemplo, está fora de cogitação.

Então, as estratégias dos jovens são aquelas que estão veiculadas às condições de suprir o dinheiro que falta e é o que a pessoa adulta faz hoje. O adulto compra à prestação na loja, faz empréstimo no banco ou usa o cartão de crédito para comprar objetos.

O que os jovens estão reproduzindo são, na verdade, os movimentos que ele vê no adulto, seja pai, mãe ou avós. Isso fica evidenciado na argumentação daquele jovem que não se vê consumista; como ele é presenteado, alega que *“minha mãe, sim, é consumista”*.

Não podemos esquecer que, muitas vezes, o adulto faz isso por uma questão de necessidade. A compra de uma casa, por exemplo, é uma necessidade básica e, frequentemente, para suprir essa necessidade é preciso fazer financiamentos. Contudo, nesse aspecto, estamos nos referindo ao caso de pessoas que estão contraindo dívidas por uma questão de necessidade de consumo. Porém, o que mais se vê entre os jovens e os adultos é o consumo como um meio realizado para suprir uma necessidade: a necessidade de interagir com o outro, como é questão do contato com o vendedor; quando se precisa ser notado, como é a questão do status; ou quando para ser parte desse ou daquele grupo, é necessário ter determinado objeto.

#### **4.2 A relação do jovem com a quantificação e o valor monetário**

Outra questão a ser discutida refere-se à dificuldade que os jovens apresentam na quantificação e o valor do dinheiro. Nos questionamentos que envolviam valores monetários como: a quantidade dos gastos, valores de objetos etc., os jovens davam respostas evasivas que, muitas vezes, eram contestadas pelos próprios colegas.

Uma participante afirmou: “*Só com os “Rebeldes”<sup>48</sup> eu gastei num ano... 5 000 reais...*”. Percebe-se que a aluna não apresenta noções do significado de 5000 reais ao ano, pois, quando a pesquisadora a questiona que isso daria em torno de 500 reais por mês a mesma não justifica, somente afirma que gasta tudo em “*Em revistas, Cds, tudo dos Rebeldes...*”. Ela deixa explícito que foi “*Só com os “Rebeldes”*” (grifo nosso), portanto, ela pode ter mais gastos excedendo a esse valor.

Outro pesquisado, tratando de seus gastos mensais disse: “*Só na escola eu gasto 2 500 reais de passagem de ônibus e lanche*” (grifo nosso). Quando foi advertido pelos seus colegas que o valor era alto demais, o mesmo justificou dizendo que gastava sete reais em passagem, lanche e comprava mais alguma outra coisa. Façamos um cálculo: São, aproximadamente, 22 dias letivos no mês multiplicados pelo valor da passagem (sete reais) dita pelo aluno perfazem um total de 154 reais (cento e cinquenta e quatro reais), restando um total de dois mil reais mensais. Se dividirmos os dois mil trezentos e quarenta e seis reais pelos dias letivos do mês chega-se a, aproximadamente, cento e seis reais por dia. Será que esse jovem realmente tem noção da quantificação e do valor do dinheiro?

Outro participante pertencente ao mesmo grupo informou que gastava mensalmente: “*Acho que é trinta reais*”. O que apresenta é um valor muito baixo para os gastos mensais de um jovem que está envolvido em um mundo repleto de insinuações de consumo. Logo, sobre esse aspecto, não há um consenso, ou se apresentam valores altos como cinco mil reais anuais e dois mil e quinhentos reais mensais ou valores baixos como trinta reais mensais.

Um outro momento em que as dificuldades de quantificação e valor do dinheiro ficaram evidentes foi nos encontros temáticos. Pedimos aos jovens que apresentassem um valor fictício que suprisse seu consumo mensal. Uns diziam que valor necessário para seus gastos seria cem reais, outros afirmavam duzentos reais. Muitas discussões foram presenciadas entre eles e, mesmo no final da atividade, alguns ainda se mostravam insatisfeitos com o valor.

Algumas das afirmações dos que discordavam com a mesada ser duzentos reais foram: “*Nossa! Então você quer comprar um carro?*”. “*Eu iria guardar até os 18 anos. Pagaria minha universidade e depois iria comprar um carro*”.

Então podemos questionar: como comprar um carro com duzentos reais? O aluno que respondeu que iria guardar o dinheiro para comprar um carro e pagar a universidade tem 13 anos. Mesmo que ele guarde os duzentos reais mensais, no período de 12 meses, ele teria dois

---

<sup>48</sup> Rebelde” é um grupo musical composto por jovens da mesma faixa etária dos pesquisados.

mil e quatrocentos reais, calculando os anos que faltam para ele completar 18 anos dá um total de nove mil e seiscentos reais; isto é, mesmo com juros de aplicações, seria impossível comprar um carro e pagar uma universidade com esse valor.

Ao explorar um problema sobre a compra de um carro, os jovens não conseguiram responder para a pesquisadora se um carro, realmente, pode custar ou não o valor descrito no problema. Quando perguntamos se um carro poderia custar “21 e pouco”, foram poucos os jovens que se pronunciaram afirmativamente. Mesmo o aluno que disse que compraria um carro quando “crescer” não conseguiu quantificar esse valor.

No contexto da resolução dos problemas em matemática, os jovens se preocuparam como se deve fazer o cálculo e não em relacionar o valor do objeto em questão com o valor real. Nota-se, portanto, que os jovens apresentam dificuldades em quantificar e que as noções sobre o valor do dinheiro, valor unitário e dos objetos, não fazem parte de seu contexto escolar.

A nosso ver, em função da experiência como educadora, esse é um conteúdo que a escola deve trabalhar. É fundamental, para se ter consumidores conscientes, que a escola ensine o jovem a quantificar, a perceber o que é mais vantajoso comprar, se seus gastos excedem ou não seu orçamento, e até para saber se determinado produto está caro ou não em função de outros produtos semelhantes. Pouco se vê no cotidiano escolar questões que explorem situações concretas de consumo, gastos e quantificação.

D’Ambrósio (2005, p. 78), focando a perspectiva da Etnomatemática argumenta que:

A capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas, constituem a aprendizagem por excelência. Apreender não é a simples aquisição de técnicas e habilidades e nem a memorização de algumas explicações e teorias. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 81)

Nesse sentido entendemos que a escola deve organizar seu projeto pedagógico considerando-se as especificidades da juventude que hoje se faz presente nessas instituições e, particularmente, discutir as práticas de consumo organizadas pelos diferentes grupos de jovens. Ou seja, a escola deve abrir espaços para que diferentes práticas possam se fazer presentes ao longo do processo de formação tanto das crianças quanto dos jovens e adultos.

### 4.3 A relação do consumo e o mundo das novas tecnologias

Além da dificuldade com a quantificação do dinheiro, percebe-se que os jovens estão envoltos no mundo capitalista que os leva a adquirir produtos sem a real necessidade.

Tantos nas entrevistas quanto nos encontros temáticos nota-se que, independente do valor da mesada ou do que recebe de seus pais, a finalidade é consumir, adquirir produtos que possam dar alguma satisfação pessoal e integrá-los a um grupo.

Hoje, a sociedade contemporânea se dedica à produção e aquisição de crescentes bens de consumo cada vez mais diversificados. Para a sua sobrevivência, é essencial que mais e mais produtos sejam criados e adquiridos e, desse modo, sejam os substitutos daqueles que são caracterizados como ultrapassados. Para Bauman (1999, p.88), “O consumidor em uma sociedade de consumo é uma criatura acentuadamente diferente dos consumidores de quaisquer outras sociedades até aqui”, pois, nessa sociedade sempre haverá, por mais que consumamos, um novo produto, uma nova tecnologia a ser lançada e, assim, somos obrigados a conseguir mais dinheiro para satisfazer as novas necessidades.

Os jovens são alvos dessa sociedade de consumidores. Bauman (1998) diz que quanto mais o consumidor compra mais tem necessidade de comprar, devido à influência do mercado consumidor, logo “Quanto mais elevada a “procura do consumidor” (isto é, quanto mais eficaz a sedução do mercado) mais a sociedade de consumidores é segura e próspera” (BAUMAN, 1998, p.55) e afirmando, ainda, em outra obra<sup>49</sup> que uma das normas ditadas aos consumidores dessa sociedade de consumidores é desempenhar o seu papel de consumidor e:

Para aumentar sua capacidade de consumo, os consumidores não devem nunca ter descanso. Precisam ser mantidos acordados em alerta sempre, continuamente expostos a novas tentações, num estado de excitação incessante – e também, com efeito, em estado de perpétua suspeita e pronta satisfação (BAUMAN, 1999, p. 90).

Portanto, esse é o principal foco do mercado consumidor, isto é, a sua engrenagem principal. Produzir mais, vender mais e fazer a economia girar, tornando, muitas vezes, ilusória a busca da felicidade por meio do consumo.

Igualmente, os jovens são alvos fáceis para o mercado consumidor, visto que as novas tecnologias são atraentes, luminosas e vem sempre com uma mensagem subliminar de que o produto vendido pode produzir mais *status* e prazer.

---

<sup>49</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

No segundo encontro, por exemplo, exploramos as informações trazidas nos encartes veiculados em jornais e revistas, bem como encartes de supermercados e de lojas especializadas em vendas de todo e qualquer tipo de produto.

Quando apresentamos esses encartes, os jovens foram especificamente nas páginas que traziam os produtos eletro-eletrônicos e similares, comprovando que lhes interessavam muito. Pedimos que separem os objetos que por eles fossem classificados como “Querer” e outros que para eles seriam importantes para a sobrevivência como “Precisar”.

Perguntamos, na opinião deles, qual seria a definição “querer” e responderam: “coisas supérfluas”, “*que poderíamos viver sem*”; já os itens classificados em “precisar”, segundo eles, seriam: “*os que são necessários para a sobrevivência*”.

Sabíamos, pelas respostas, como eles estariam separando os recortes dos objetos. Esperávamos que não houvesse tanta dúvida para se fazer o painel, porém, não foi isso que aconteceu. Os jovens estavam separando os recortes de acordo com definição dada por eles. Eles apresentaram ciência do que era “querer” e do que era “precisar”, sabiam que, certos produtos, poderiam viver sem, no entanto, não tê-los estava fora de cogitação, pois deixar de ter esse produto significaria ficar fora do grupo dos que possuem.

Em determinado momento, no encontro, questionamos os produtos que foram registrados no painel e recebemos respostas como “*eu quero*”, seguindo por questionamentos como:

*P: - Vocês viveriam sem isso? - perguntamos.*

*J - Não – responderam em coro.*

*P: - Vocês viveriam sem MP3? – perguntamos.*

*J - Não - responderam em coro*

*P: - E sem o computador? – insistimos.*

*J - Não – Responderam.*

Os produtos relacionados no item “querer” variavam de TV LCD, notebooks, computadores, Dvds, fita de Dvds até pranchinha de cabelo. No item “precisar” estavam sabonete, xampu, mas também TV de LCD, câmara fotográfica, computadores etc.

Percebe-se, assim, que o jovem sequer consegue perceber se precisa ter ou quer ter uma câmara fotográfica, um MP3 ou a TV de LCD, pois, realmente, para fazer parte do grupo é necessário “ter” certos objetos. Então como ele pode separar os objetos em “ter” ou “precisar”? O jovem, embora tenha consciência do que realmente precisa para sobreviver, sabe, também, daquilo que precisa ter para fazer parte do grupo.



Ao entrevistar Beatriz, pudemos confirmar quanto o jovem está envolvido nas novas tecnologias e sente “necessidade” em ter os produtos mais avançados e, dessa forma, poder fazer parte de um grupo, como ela disse:

*Eu sempre peço o que quero ganhar para minha mãe e minha vó. No natal vou ganhar um Ipods, uma máquina digital e um celular novo. O meu celular quebrou. Eu tenho MP3 e é a bateria, é muito ruim que tem que estar sempre comprando [a bateria]. Celular legal é... Se tira foto, grava vídeo, toca MP3, viva voz, e só... [pensando] o modelo. Eu troco de celular a cada ano.*

As novas tecnologias fazem “a cabeça do público jovem, pois, sempre que um novo celular é lhe é apresentado, o mesmo já se interage e o domina facilmente. Beatriz afirmou que troca de celular a cada ano, confirmando a reportagem<sup>50</sup> que dizia: “Pessoas com menos de 25 anos trocam o celular uma vez por ano (as mais velhas, a cada dois anos)” (VEJA, Especial Jovens, agosto, 2003). O alvo das empresas de telefonia, realmente, é a parcela da juventude.

As novas tecnologias que os celulares apresentam são exploradas exclusivamente pelos jovens, visto que muitas pessoas de “outras gerações” já nos afirmaram que usam o celular somente para “falar” e que sequer sabem como funcionam as funções que ele apresenta.

Em decorrência dessa instabilidade provocada pelo mercado consumidor, percebemos a fluidez das identidades produzidas nas práticas de consumo da juventude. Assim, “Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens,[...] mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”(HALL, 2006, p.75).

O problema não está no consumo, mas sim no consumismo que ataca, vertiginosamente, nossos jovens. Na sociedade em que vivemos, o consumismo vai além das necessidades físicas, como comer, se vestir, se divertir, passear etc.; ele ultrapassa o que é necessário para viver, engloba emoções imaginárias, ilusões e desilusões, sonhos e fantasias.

Não podemos negar que o mundo das informações e das novas tecnologias faz parte da vida desses jovens. “Os meio de comunicação criam novas formas de ação e interação e novos tipos de relacionamento social” (THOMPSON, 2004, p. 77) trazendo, a todo o momento,

---

<sup>50</sup> Eles gastam muito. Revista Veja: Especial Jovens. São Paulo, agosto, 2003, ano 36, p. 80-83. Trata do consumo entre o público jovem. Essa reportagem foi discutida no capítulo inicial.

novas tecnologias que, como discutimos no capítulo 2, são ultrapassadas como o pulsar de um relógio.

O grupo tem valor fundamental para o indivíduo que atravessa a juventude, seja no ambiente escolar ou fora dele. Quando perguntamos aos jovens, no questionário<sup>51</sup> inicial, se fora da escola eles se encontravam com colegas desta, os pesquisados das três escolas se equipararam na resposta “sim” e “às vezes”, mostrando à pesquisadora que esses dados refletem a formação do grupo no ambiente escolar e que é ampliado para ambientes fora da escola.

Não queremos aqui dizer que isso não é saudável para o jovem, já que, de acordo com nossas discussões iniciais<sup>52</sup> e embasados em diversos autores, a juventude é uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, na qual ocorrem muitas mudanças e ações como distanciamento da família e uma maior aproximação de outros jovens. Tais processos geram a formação de grupos – fator que é fundamental para que o jovem possa se organizar dentro de si mesmo.

#### **4.4 A relação da escola e o consumo**

Os jovens passam a maior parte de seu tempo na escola e também nela eles precisam se alimentar, comprar seus materiais etc. Não que isso não seja necessário, mas queremos, nesse momento, evidenciar que nesses ambientes se ocorrem as suas relações sociais e, conseqüentemente, o consumo.

No interior dessa instituição, o jovem participa, faz parte de um grupo desempenhando funções variadas, individualmente e coletivamente. Segundo Woodward (apud SILVA, 2000, p. 30):

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constitui aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais [...]. Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais”, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos.

Nesses ambientes, o cotidiano escolar cruza com a vivência do indivíduo, produzindo, na medida em que as condições econômicas, institucionais, culturais, ambientais e éticas se

---

<sup>51</sup> Os dados desse questionário estão discutidos no cap. 1

<sup>52</sup> Cap.1 na discussão sobre a caracterização legal e psicológica do jovem.

modificam, valores no âmbito social e coletivo. É por meio desses cruzamentos que o jovem se produz e reproduz a sua história, se comportando de acordo com cada ocasião. Pensando assim, podemos concluir que a sua “identidade” não é algo fixo, tampouco imutável.

Sobre os gastos na instituição educacional que aqui denominamos escola, a mãe de Frida salientou que o consumo de sua filha nesses ambientes está relacionado com as suas relações sociais. É de seu conhecimento que esse ambiente tem consumo e que os amigos têm, de fato, influência nos gastos praticados por sua filha, conforme ela mesma afirma:

*[...] A gente apesar de não ter uma renda assim, ela sempre estudou em colégio que tinha um pessoal com um nível um pouquinho mais, nos tínhamos que poder manter um pouquinho. Vez ou outra deixar comprar um lanche, participar de alguma coisa na cantina, ter sempre um trocadinho pra comprar alguma coisa pra não ficar sem poder.*

O grupo, dentro do ambiente escolar, tem papel fundamental no que concerne aos gastos individuais. Quando questionamos cada entrevistado onde eles gastavam seu dinheiro, apareceu o “lanche na escola”, “materiais”, “canetinhas coloridas” etc.

Raissa e Beatriz, duas das entrevistadas, são amigas, estudam na mesma turma e compactuam as mesmas idéias. Quando perguntamos a Raissa sobre quais produtos e onde ela os compra, nos disse: *“Eu uso meu dinheiro para comprar lanche na escola, brincos, pulseiras, quando eu saio com meus amigos e quando vou viajar”*. Complementou, logo a seguir: *“Eu só compro lá [nos shoppings], assim: Canetinhas, bijuterias, lápis de olho, essas coisas, borracha bonitinha, caneta gel”*.

O grupo, para ambas as amigas, tem um papel fundamental na sua formação. Quando questionamos sobre isso, ambas responderam que seu grupo de amigos é fechado e não “entram” *as pessoas classificadas como “emo” que “são aquelas que usam calça colada com tênis all star e usam franja, a pessoa precisa ter estilo, ser legal e ter bom caráter”*.

Quando perguntamos se o grupo influenciava na compra de determinado tênis, roupa ou o que come, Beatriz respondeu: *“[...] Assim, se você tá no grupo... tipo...uma pessoa vai comer no Mac Donald’s você não vai ao Habib’s, lá longe, você fica junto com a pessoa”*. Acrescentou, posteriormente: *“No grupo eu tenho personalidade, assim... é mais fácil as pessoas me copiarem. Nas roupas é o pessoal que me copia, eu gosto e compro...”*

Ambas confirmaram a reciprocidade sobre a interferência do grupo em suas práticas de consumo: elas influenciam e são influenciadas pelo grupo. Informaram, inclusive, que o

grupo se comunica para saber quanto levar de dinheiro na ida aos shoppings, discute sobre o que vão comer, o que gastar e onde. As amigas esclareceram que, para fazer parte do grupo tem que “*saber gastar*”.

Na entrevista com o Antonio, ele nos disse que o dinheiro ganho por ele é gasto na escola para comprar lanches e materiais. E que seu pai sempre alega que “*tem que pagar assim, a tua escola, o que comer, brincar se divertir, nunca dar mesada para ficar gastando por aí...*”.

Nos encontros temáticos, ficou evidente a formação do grupo dentro do ambiente escolar. Os jovens eram participantes da mesma sala e os componentes de cada grupo sentavam próximos uns dos outros.

Estávamos discutindo os gastos que eles tinham quando iam aos *shoppings centers*, uma das jovens lembrou, como que pensando sobre o assunto: “*Mas na escola também tem consumo*”.

A consciência dos jovens de que na escola tem consumo se dá em virtude do que eles percebem em seu redor. Lanches, passagens de ônibus e materiais escolares são necessários e demandam gastos. As ações e conversas dentro do ambiente escolar convergem para o consumo e, não raras vezes, os grupos têm influência sob seus componentes e, geralmente, é a voz do grupo que fala mais alto.

Nos encontros temáticos, por exemplo, as idéias de cada grupo foram mostradas em situações em que eles tinham que decidir sobre este ou aquele objeto e sobre quanto se deve ou não ganhar de mesada. Sempre um grupo se sobressaía nas discussões e interferia na opinião de cada um.

Percebemos, também, essa influência na discussão sobre o valor fictício de mesada que deviam receber por mês. Houve debates e cada grupo, ao mesmo tempo em que compactuava as idéias, discordava reciprocamente. Ficou saliente a influência de alguns grupos na discussão. Os alunos que se pronunciavam a favor dos duzentos reais faziam parte de um mesmo grupo e estavam sentados próximos uns dos outros. Os contrários a essa quantia eram de outro grupo e também tinham a sua opinião formada.

Portanto, se é evidente o consumo dentro das instituições educacionais e na formação dos grupos sociais é imprescindível, enquanto educadores, trazermos à tona a seguinte questão: como podemos auxiliar os jovens na formação das identidades que são geradas nessas práticas de consumo? Acredita-se, assim, que a escola tem o papel fundamental nesse aspecto.

Outro aspecto a salientar são os ambientes freqüentados pelos jovens. Esses ambientes podem provocar um emaranhado de valores e consumo, que podem interferir na formação de sua identidade consumidora.

#### 4.5 A relação dos jovens e os ambientes freqüentados por eles

Em todo o momento da pesquisa de campo, as conversas convergiam para os locais e ambientes<sup>53</sup> freqüentados pelos jovens.

Segundo Woodward (Apud SILVA, 2000, p.30), os ambientes sociais que freqüentamos, bem como os locais de encontro e o grupo pelo qual participamos, têm interferência direta na formação da identidade. É certo que “Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (ibidem), nos afetando profundamente, causando confusão na forma com que nos vemos, sentimos, nos portamos e até a maneira como agimos frente ao mundo pós-moderno.

Nesse sentido, o indivíduo que atravessa a juventude, que é participante desse mundo pós-moderno, tem diferentes identidades em diferentes locais e situações. Ele pode até se sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas, na verdade é “diferentemente posicionado pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações” (Ibidem) se constituindo, em cada contexto e diante dos outros, de forma diferente.

Ao participar desse mundo pós-moderno o jovem freqüenta ambientes que produzem e incitam o consumo, como é o caso dos *shoppings centers*. Muitas vezes, ele mesmo, que é participante desses ambientes, não sabe se gosta ou não, se sente a vontade ou não, e é comum se agitar e gaguejar quando o assunto discutido é acerca desses ambientes.

Vejamos, por exemplo, a entrevista feita com Antônio<sup>54</sup>. Quando comentamos sobre o que ele achava dos *shoppings centers*, o mesmo se mostrou inquieto, respondendo:

*[...] raramente vou ao shopping sozinho. Sempre que vou, vou acompanhado de meus pais nos finais de semana. Às vezes eu gosto de uma blusa e quando vou pro shopping eu compro, ou minha mãe fala que eu tô precisando e ela compra. Eu compro sempre em loja de calças de malha.*

<sup>53</sup> Esses aspectos foram discorridos amplamente no capítulo 2.

<sup>54</sup> Nome fictício dado ao primeiro entrevistado.

Antônio disse que o shopping produzia certo encantamento nas pessoas, talvez pelo fato de ser um local de compras repleto de luzes e vitrines arrumadas:

*Você entra no shopping e aqui está a saída [faz um gesto para mostrar a porta], mas, se tem uma parede aqui [novamente com gestos identifica o local de uma parede], você tem que dar uma volta inteira no shopping vê tudo o que tem pra depois sair às vezes você acaba comprando várias coisas, vê uma roupa, “ah... que bonita! vou levar!” aí vê outra coisa, “ah essa é para combinar com a calça”, compra uma blusa e assim vai. Além disso, as propagandas levam as pessoas a querer adquirir esse ou aquele produto, usando termos como “que legal”, “aí a pessoa já fica imaginando”, brinqueado de carro, helicópteros, a gente fica assim imaginando...*

Esses ambientes são projetados para que o consumidor se sinta atraído pelo desejo de comprar e, normalmente, sem a real necessidade. Antonio percebeu isso quando disse “ah... que bonita! vou levar!” aí vê outra coisa, “ah essa é para combinar com a calça”, compra uma blusa e assim vai.

Bauman (1999) diz que esses ambientes imensos podem oferecer oportunidades de encontros, ao mesmo tempo em que não consegue promover encontros de velhos conhecidos, são agitados e, mesmo assim, neles não se consegue gerar longos bate-papos necessários para estabelecer padrões de comportamento. Ele continua afirmando que:

[...] os shoppings são construídos de forma a manter as pessoas em circulação, olhando ao redor, divertindo-se e entretendo-se sem parar – mas de forma alguma por muito tempo – com inúmeras atrações; não para encorajá-las a parar, a se olhar e conversar, a pensar em analisar e discutir alguma coisa além dos objetos em exposição – não são feitos para passar o tempo de maneira comercialmente desinteressada [...]” (BAUMAN, 1999, p. 33).

Para comprovar o consumo e as relações pessoais presente nesses ambientes, Raissa, uma das jovens entrevistadas, disse que é freqüentadora assídua desses ambientes, onde faz a maioria de suas compras. Quando questionamos como ela se sente nesses locais, respondeu:

*É um lugar que você se sente... não livre, mas você se sente... tipo... à vontade... não à vontade, deixa ver... você sente que é bom ir ao shopping, você pode olhar as coisas, gostar, porque não é todo mundo que compra e você não se sente... aí tipo... pensa não sou só eu que não vou compra, tem mais gente. Tem bastante gente, quando tá muito cheio é ruim, quando tá bem vazio é bom, você encontra com os amigos é legal. Eu sempre compro no shopping e também em outros lugares.*

Nesse momento, pareceu-nos que Raissa estava em dúvida sobre a sua concepção do envolvimento que os shoppings produzem. Ao mesmo tempo em que ela acha que as pessoas ficam à vontade, livres, acaba por admitir que não. Ao mesmo tempo em que acha que é bom participar do mundo que esses ambientes apresentam, ela discorda dizendo que é ruim quando se tem bastante gente. Em sua fala, percebemos que a garota se sente aflita e, igualmente tranqüila, ao participar desse mundo que pode ou não comprar, se espelhando em outras pessoas que não podem comprar.

Bauman (2001) coloca que esses espaços físicos de consumo, como os *shoppings centers*, são compartilhados por outros atores que realizam atividade similar, como o ato da compra. Comprar, para Raissa, tem a conotação de ser participante dessa ação e, ao mesmo tempo, não encoraja a interação, pois sua fala é “[...] *Tem bastante gente, quando tá muito cheio é ruim, quando tá bem vazio é bom [...]*”.

Assim:

Qualquer interação dos atores os afastaria das ações em que estão individualmente envolvidos e constituiria prejuízo, e não vantagem, para eles. Não acrescentaria nada aos prazeres de comprar e desviaria corpo e mente da tarefa (BAUMAN, 2001, p. 114).

Estar em ambientes lotados interfere no propósito de compra e esses atores almejam encontrar, somente, quem eles querem encontrar, pois “as pessoas não vão para esses templos para conversar ou socializar. Levam com elas qualquer companhia de que queiram gozar (ou tolerem), como os caracóis levam suas casas” (BAUMAN, 2001, p. 114).

Raissa se mostrou propensa a gastar nesses ambientes e encontrar com os amigos, mas não realizar a interação com as outras pessoas.

Quando a questionamos sobre o quê comprar e onde comprar ela afirmou: “*Eu gasto bastante nos shoppings centers, freqüento muito, vô praticamente todo o sábado. Eu só compro lá, assim, Canetinhas, bijuterias, lápis de olho, essas coisas, borracha bonitinha, caneta gel*”. E ainda afirmou: “*Quando eu quero uma coisa eu guardo, quando não tem o que comprar vou ao shopping e gasto tudo*”.

Beatriz<sup>55</sup>, amiga de Raissa, participa das mesmas idéias. No momento da entrevista com Beatriz, Raissa estava presente e sempre que a amiga mencionava algo sobre os *shoppings* a outra concordava.

---

<sup>55</sup> Beatriz – nome fictício da terceira entrevistada.

Quando questionamos Beatriz sobre os *shoppings*, a mesma respondeu que sempre compra suas roupas nesses ambientes, pois as suas “*roupas são de marca*”, complementando: “*Quando você vai ao shopping comprar essas coisas, você sobe a escada rolante você tem várias lojas de marca boa. Lojas bonitas... é bonito o shopping, principalmente agora no Natal que tá tudo enfeitado*”.

A sua preocupação é não poder comprar nesses locais quando afirmou que:

[...] *Daí, meu avô falou assim: “no ano que vem você vai ganhar mesada, daí eu não vou mais pagar o teu ônibus, vai ter que ir pra escola com ônibus de linha e você que vai pagar”. Aí vou ter que comprar o lanche com meu próprio dinheiro e vou ter que pagar tudo. Vai ser mais difícil, porque se vou ao shopping, não vou ter mais minha avó para pagar, daí eu vou ter que pagar com meu dinheiro, entendeu... meu lanche ,tudo, eles não vão dar mais dinheiro, daí eu vou ter que economizar.*

É notório que Beatriz tem consciência de seus gastos e se sentiu decepcionada em ter que economizar a partir do momento em que começasse a receber mesada de seu avô. Seus gastos excediam ao valor que ela julgava necessário para mesada e pensar em ir nesses “templos de consumo” (BAUMAN, 2001) sem dinheiro estaria fora de cogitação.

As colocações feitas por Frida na entrevista não foram diferentes das de Antonio, Beatriz e Raissa. Quando questionamos sobre o que ela achava desses ambientes, respondeu: “*Eu acho os shoppings um local para se divertir às vezes final de semana, para comprar alguma coisa que você precisa... Um local gostoso de se ficar, assim, entra fica a vontade*”.

Porém, quando o aspecto é divertimento e de compra de eletroeletrônicos são esses os ambientes procurados por Frida e por todos os participantes da pesquisa, com o agravante de ter, nos pais, um apoio caso queiram comprar mais alguma coisa que lhe interessa: “*Mas para passear com os amigos, ir ao cinema é melhor o shopping*”.

Frida complementou que quando vai a esses locais frequenta lojas de roupas, Cds, Dvds e vai à praça de alimentação dizendo: “*Eu levo o meu dinheiro, o que eu gasto eu pago. Se precisar mais dinheiro eu peço pra minha mãe*”.

As três entrevistadas afirmaram ter apoio financeiro, seja dos avós, dos pais ou de tias para poder adquirir o que lhes interessa. É importante perceber que, ao mesmo elas têm essa familiaridade com os gastos, cada uma tem a sua maneira de consumo, o pensar e agir diferente frente a cada situação. O mesmo acontece nos encontros temáticos em que emergiram idéias sobre os *shoppings centers*, os templos de consumo.



Quando discutíamos sobre esses ambientes muitos dos jovens se disseram “tranqüilos”, outros “*com vontade de comprar qualquer coisa*”, um dos jovens disse “*com raiva*”. Ficou evidente o fluir das emoções que surgem quando falamos no assunto em questão, pois, “ficar com raiva” para aquele jovem significava que ele não poderia ser participante desse mundo se ele não pudesse comprar algo: *É que às vezes eu não quero ir lá... tipo aquela coisa... ah! tem que ir lá...tem sempre aquela vontade de comprar e...*”.

Esse jovem é guiado pelo desejo de adquirir e, quando isso não é possível, emerge sentimentos que nem ele próprio pode definir. Segundo Bauman (2001), “O ‘querer’ é o substituto tão necessário; ele completa a libertação do princípio do prazer, limpando e dispondo dos últimos resíduos dos impedimentos do ‘princípio da realidade’: a substância naturalmente gasosa foi finalmente liberada do contêiner” (p.89, grifo do autor).

São nesses ambientes que as identidades consumistas emergem. Parafraseando Bauman (2001, p.97) o jovem tenta, incessantemente, deter ou tornar mais lento o fluxo de suas identidades, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme, principalmente, porque, a fluidez de suas identidades é percebida nesses locais, onde pode encontrar o que precisa como alimentos, diversão e velhos amigos.

Deixamos claro que, apesar dessas conclusões, sabemos que é essa a opção de lazer dos jovens, já que, em centros urbanos maiores, os jovens não podem brincar nas ruas ou em praças públicas, pois estarão susceptíveis à violência das grandes metrópoles e, ao menos nesses locais, eles estarão supostamente protegidos e seus pais sabem onde encontrá-los.

Além desses locais, os jovens têm, entre eles, uma relação social. Quando entrevistávamos o Antonio, a Raissa e a Beatriz, os seus amigos estavam ao redor, mesmo porque as entrevistas se deram em locais sociais, como a escola. Nos encontros temáticos, os jovens também mencionaram o aspecto escolar, mostrando que esses locais fazem parte do seu universo social e de consumo.

#### **4.6 A relação da matemática escolarizada e não escolarizada**

No contexto desse trabalho, por exemplo, pretendíamos entender como os jovens em seu cotidiano lidam com questões relacionadas ao consumo, como tomam decisões sobre suas compras, como calculam porcentagem – se é que calculam – como definem o que é mais vantajoso comprar; como interpretam as diferentes situações-problemas, seja do cotidiano ou dos bancos escolares, como lêem um gráfico, uma tabela estatística entre outras coisas. Essas

atividades - apesar de incluírem muitos conceitos tidos como escolares – em sua forma, linguagem e uso, podem parecer estranhas aos currículos escolares.

Quando entramos a campo, pudemos perceber que, para entender esses aspectos, precisávamos discutir o que compreendemos por matemática.

Segundo Ernest (1994, p.1), “O paradigma euclidiano da matemática vista como um corpo de conhecimento objetivo, absoluto, irretificável e rigidamente hierárquico está cada vez mais sendo posto em questão”. O autor afirma que a filosofia da matemática passa por uma revolução da qual emerge uma nova tradição denominada de quase-empirista ou pós-moderna, que ele descreve como:

Esta nova tradição é primeiramente naturalista, preocupada em descrever a natureza da matemática e das práticas - tanto cotidianas quanto históricas - dos matemáticos. Ela é quase empirista e falibilista em sua epistemologia, deslocando, desse modo, a matemática de seu lugar em que era vista como a pedra fundamental do absolutismo. Vários filósofos e matemáticos podem ser identificados como contribuindo para a constituição dessa nova tradição, dentre os quais se incluem Wittgenstein, Lakatos, Putnam, Wang, Davis e Hersh, Kitcher, Tymoczko. Esses autores têm proposto que a tarefa da filosofia da matemática é a de contribuir mais amplamente com a reflexão sobre a matemática, nela incluindo as práticas dos matemáticos, a história e as aplicações da matemática, o lugar da matemática na cultura humana, bem como, talvez, temas relativos a valores e educação – em resumo – descrevendo a face humana da matemática. <sup>56</sup> (p.1).

Segundo esse autor, há uma preocupação entre os matemáticos, filósofos, educadores e pensadores em modificar o que, no passado, se pensava e se fazia no campo denominado de Matemática. Muitas críticas surgem em decorrência de seu absolutismo, de sua maneira impositiva frente aos conhecimentos.

Frente a esses desafios, pesquisadores acadêmicos têm se preocupado em discutir a sua “dimensão social e externa, incluindo sua história, suas aplicações e usos” (ERNEST, 1994, p.3) refletindo sobre a matemática em seus múltiplos aspectos: sociais, culturais, na política, na filosofia, na linguagem, bem como as “categorias sociológicas como gênero, raça e classe” (ibidem).

D’Ambrósio, em um de seus livros<sup>57</sup>, também discute os valores presentes no ensino da Matemática, afirmando que nenhuma ciência se desenvolveu e se universalizou tanto quanto

---

<sup>56</sup> ERNEST, Paul (Ed.). Mathematics, Education and Philosophy: an international perspective. London: The Falmer Press; 1994c. General Introduction and Introductions to the Parts I, II and III (p. 1)

<sup>57</sup> D’AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ela e, em decorrência disso, a Matemática vem sendo objeto de estudos intensos em congressos e conferências internacionais.

Nesses debates, muito se tem discutido sobre os efeitos negativos que a Educação Matemática pode causar em países com condições sócio-culturais distintas chegando, inclusive, a questionar o porquê de se ensinar Matemática (D'Ambrósio, 1998).

Nesse aspecto, D'Ambrósio (1998) elabora alguns pontos de reflexão sobre o ensino da Matemática. O primeiro ponto de reflexão é a análise do por que da universalidade e intensidade do ensino de Matemática nas escolas do mundo inteiro. O autor analisa as respostas mais freqüente como: devido à sua construção lógica e formal; pela sua universalidade; pela relação entre o seu ensino e o desenvolvimento do raciocínio por fazer parte de nossas raízes culturais e pela sua utilidade. Afirma, outrossim, que apesar desses aspectos serem relevantes, há outras ciências, atividades e saberes que exercem esses mesmos papéis e até com maior intensidade e saber e que “Efetivamente, a matemática tem uma situação privilegiada” (D'AMBRÓSIO, 1998, p. 13).

Por meio da prática pedagógica da pesquisadora, vê-se a matemática como uma disciplina em que são muitos os momentos de dificuldades, obstáculos e falta de interesse. Esses momentos podem acontecer em decorrência de diversos fatores, dentre os quais a maneira de como ela é ensinada, já que não há uma explícita relação entre os conteúdos temáticos e a realidade dos alunos, ocasionando na total falta de motivação destes.

Outro fator refere-se ao excesso de conteúdos aplicáveis somente nos bancos escolares, focados em propostas rotineiras e maçantes, empregando os saberes de forma a tolher toda e qualquer relação com a sua aplicabilidade.

Entretanto, percebe-se que a falta de motivação nos bancos escolares não impede aos jovens fazerem usos de práticas em que utilizam de conceitos matemáticos – escolares ou não. Isso se comprova quando, o primeiro pronunciamento que ouvimos ao entregar as situações-problema em um dos encontros temáticos foi a fatídica pergunta: “*Vale nota?*”.

Embora os jovens parecessem entusiasmados com a discussão de suas práticas de consumo, a partir do momento que entregamos os problemas matematizados, os jovens que estavam motivados e participativos com a discussão se tornaram indisciplinados e desmotivados. Insistimos com explicações, tentando fazer com que os mesmos vissem a aplicabilidade do que fora produzido anteriormente, como a montagem de uma “Planilha de Gastos”, mas parecia que o trabalho tinha sido em vão e escutamos um indiscreto: “*É chato, resolver....*”.

O retorno da motivação só veio quando, no decorrer da atividade, apareceram objetos que faziam parte de sua cultura.

Alguns jovens demonstraram, também, pelas suas falas que as práticas matemáticas escolarizadas produzem, muitas vezes, aversão em se fazer cálculos: “[...] *É mais fácil comprar o de 9,80 , você dá 10 e recebe 20 centavos de troco. Aí não precisa fazer conta.* “[...] *Aí você não perde tempo*”. “*Dá tempo de ir a outro lugar e gastar o 20 centavos*”. “[...] *É complicado fazer a conta no dia-a-dia, então nem leva em conta a promoção*”.

As práticas sociais que esses jovens estabelecem fora do ambiente escolar possuem significados que são construídos pela suas ações naquele local, apresentando, dessa forma, dificuldades quando a questão explorada é fora das práticas cotidianas dos jovens.

Para muitos autores como D’Ambrósio (1996, 1998, 2005,2007), Mendes(2005), Monteiro(2001, 2004, 2005, 2007), Vilela (2007), entre outros, é importante entender a matemática como uma ciência construída a partir de diferentes práticas sociais.

As ações organizadas presentes nas diferentes práticas sociais possibilitam a construção de estratégias e procedimentos matemáticos que podem diferir do modelo escolar. Para esses autores, a Etnomatemática constitui-se em um programa de pesquisa que pode satisfazer os anseios pela universalização do ensino.

Na perspectiva desses autores, no interior dos diversos grupos sociais existem saberes próprios de sua cultura. A todo o momento, os componentes desses grupos estão quantificando, comparando, medindo, explicando, classificando etc. A matemática aplicada decorre dos saberes provenientes dessa cultura.

Assim, tem-se a matemática do agricultor, das classes profissionais como: taxistas, carpinteiros, entre outros, e, inclusive grupos de indivíduos de uma determinada faixa etária como, por exemplo, os jovens, que têm a sua própria maneira de falar, se comunicar, de optar pelo o quê e como consumir etc.; fatores que, aliás, ficaram bem evidentes nos encontros temáticos e entrevistas, pois, esses jovens:

[...] formam o que chamamos grupos sociais, os quais definem claramente raízes culturais, modos de produção e propriedade, estrutura de classe e conflitos, sentido de segurança e de direitos individuais. Tudo isso é parte da formação social das crianças. [...] Esses níveis sociais hierarquizados verticalmente, por faixa etária, têm, como resultado da interação de seus indivíduos, práticas desenvolvidas, conhecimento e, em particular, jargões – o modo como falam – e códigos, que claramente traduzem a maneira como eles encaram a natureza, ou seja, o modo como contam, medem, classificam, como fazem inferências ou explicam os fenômenos e mesmo o modo como se relacionam. (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 65).

No relato da história de vida<sup>58</sup> da pesquisadora, conta-se que a mesma se deparou com a matemática produzida pelos agricultores. O preço dos produtos agrícolas era utilizado por eles como referencial monetário. Os jovens participavam, juntamente com seus pais agricultores, do comparativo do financiamento agrícola cuja moeda de troca era o preço da saca de milho, da arroba do algodão, da tonelada de mandioca ou o preço de outro produto agrícola.

Essa experiência, analisada a partir da proposta da etnomatemática, nos permite perceber como afirmam muitos estudiosos desse campo que, existem diversas matemáticas, as quais são produzidas em diferentes práticas, que permitem a circulação de conhecimentos processados no interior de diferentes grupos sociais.

Na perspectiva etnomatemática que aqui assumida entendemos que, em diferentes práticas sociais circulam diferentes saberes, ou seja, estamos aqui, como mencionamos anteriormente, compreendendo prática social na perspectiva de Miguel:

[...] um conjunto de atividades ou ações físico-efetivo-intelectuais que se caracterizam por ser: (1) conscientemente orientadas por certas finalidades; (2) espaço-temporalmente configuradas; (3) realizadas sobre o mundo natural e/ou cultural por grupos sociais cujos membros estabelecem entre si relações interpessoais que se caracterizam por serem relações institucionais de trabalho organizado; (4) produtoras de conhecimento, saberes, tecnologias, discursos, artefatos culturais ou, em uma palavra, de um conjunto de *formas simbólicas* (MIGUEL, 2003, p. 27-28, apud MIGUEL 2004, p.165).

Para Miguel (2004), em determinados momentos e contextos, certas práticas sociais são mais ou menos valorizadas, sendo que todas as práticas sociais produzem conhecimentos, dão novos significados aos saberes das outras práticas e podem ou não compartilhar o mesmo contexto. Cabe à escola promover atividades capazes de interagir professor/aluno e aluno/aluno com as diferentes práticas sociais, que participam da produção, apropriação e transformação histórica do que é ensinado na matemática escolar.

Os jovens têm a sua prática social de consumo valorizada no interior do grupo social do qual ele é participante. Isso não quer dizer que suas práticas sociais não produzem conhecimentos ou saberes apropriados, pelo contrário, na pesquisa ficou evidente a presença do conhecimento não escolarizado que o mesmo têm, seu poder de decisão e escolha, bem como a maneira que determina como e onde consumir fatores que, muitas vezes, não estabelecem relação com as práticas sociais escolarizadas como imaginamos.

---

<sup>58</sup> Capítulo introdutório que resgatava a história de vida pesquisadora.

Na discussão dos problemas, os alunos mostraram-se pré-dispostos a escolher opções de cálculos que mais lhe convinham, mostrando outras práticas matemáticas. Quando o problema envolvia objetos de sua cultura – como as canetas, chocolate etc – os jovens analisavam o consumo de acordo com as suas práticas matemáticas, dizendo:

*[...] Olha você compra quase o dobro de canetas e o valor não é o dobro”. “A diferença em cada uma é de 5 centavos”. “[...] Ah! Compró quase o dobro de canetas, 30 para 50, e pago menos que o dobro”. “Só tem três a mais, o preço fica mais barato”. “Eu pago quase dois reais mais caro, mas vem quase o dobro do chocolate”. “Então é vantajoso comprar o mais caro.*

Os problemas não exigiam que se fizessem cálculos, mas sim que respondessem o que era mais vantajoso comprar ou qual seria a melhor oferta. Análises como essas são as que fazemos quando queremos adquirir uma mercadoria no mercado, nas feiras, ou seja, no comércio e que, no geral, não se aplicam em práticas escolarizadas.

Como afirma Miguel (2004), “Se algo é, ao mesmo tempo, constituído em e constituinte de uma prática social, então, esse algo se identifica com a própria prática social que o constitui e que a constitui” (p.166).

Outro aspecto que ficou saliente na resolução dos problemas, foi que jovens respondiam mecanicamente como efetuar as operações matemáticas, davam a resposta que o professor queria ouvir, porém, outras interpretações que envolviam o problema não sabiam responder.

Ouvimos respostas como: [...] *11,34 divido por 6 e comparar. [...] diminui 4 750 mil do valor. [...] Divide o restante por 6. [...] Você deve dividir o 498,50 por 100 e o resultado multiplicar por 8.* Parecia que eles respondiam sem realmente pensar sobre o que estavam falando.

Na resposta: “*Você deve dividir o 498,50 por 100 e o resultado multiplicar por 8*” o problema envolvia o cálculo de porcentagem e o lucro na venda de uma bicicleta. Nessa resposta, também, percebe-se o quanto o aluno é condicionado a responder de acordo com o que o professor transmite o conteúdo. Dizer que se deve dividir por 100 e multiplicar o valor por 8 é o que, nos bancos escolares, se fazem para calcular a porcentagem, porém no comércio a maneira de se calcular é outra<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Uma discussão sobre isso foi feita na dissertação de Santos (MONTEIRO, et al. Apud MENDES e GRANDO (org.), 2007, p. 57-59).

Segundo Monteiro (2007), o processo de articulação, cotidiano escolar e não escolar, deve-se centrar nos diversos procedimentos, que podem se integrar ou divergir, porém que possibilitem a compreensão matemática menos mecanizada, assim:

Possibilitar a inclusão de outros procedimentos e práticas matemáticas no contexto escolar pode propiciar aos sujeitos – professores e alunos – a possibilidade de optar de fazer escolhas conscientes e críticas sobre como e o que usar da matemática diante das situações que lhe são apresentadas (MONTEIRO et alli, apud Mendes e Grando (org), 2007, p. 59).

O conteúdo arredondamento, por exemplo, é estudado desde as séries iniciais, sendo aprofundado no 6º e 7º ano (5ª e 6ª série) e, por experiência como educadora, é um dos temas de estudo que os jovens mais apresentam dificuldades. Porém, no relato de dois jovens, os mesmos fizeram menção desse tema. Antonio afirmou:

*Para saber se o dinheiro que tenho é suficiente eu vou lá à loja vejo quanto custa, fico pensando quando vou gastar, daí assim... arredondo o valor, por exemplo, se é 19,99 arredondo para 20 , e então comparo esse valor com o que tenho”. [...] Às vezes vou calculando o que eu tô comprando, às vezes vejo o quanto que sobra. Às vezes uso calculadora do celular, essas coisas... Eu faço cálculo, arredondo o que tô gastando, tipo assim..*

O que podemos perceber, nesse tema, que quando está associado a uma situação que muitas vezes pode ocorrer em outros “locais de cultura” (COSTA, 2005) as dificuldades podem ser menores.

Outros autores recorrem a outros adjetivos utilizados para a inserção do ensino da matemática em diferentes práticas sociais, sejam elas presentes ou não no contexto escolar. Vilela (2006), ao discutir sobre a compreensão da Matemática como prática social e os seus significados no contexto escolar e da rua, destaca a incidência das relações entre a matemática do cotidiano e a matemática escolar presentes nos trabalhos relativos à Etnomatemática.

Essa autora, baseando-se em diversos estudos de D’Ambrósio e Knijik (2006), entende que a matemática pode se tornar viva e compreendida, entretanto, a matemática presente em documentos oficiais impõe à escola “um único conhecimento, de verdades absolutas, que tem como consequência a desvinculação da realidade e de saberes locais, gerando a não articulação e incompreensão do conhecimento exigido” (VILELA, 2007, p.2).

A desvinculação da matemática escolar com a matemática não escolarizada ficou evidente quando entrevistamos Antonio. Ele afirmou que sua aprendizagem em matemática

era “*Mais ou menos, Não, não muito...não é aquilo*” e que o tema de estudo de sala de aula não tinha nada a ver com o seu dia-a-dia: “[...] *Elas [a matemática escolar e a não-escolar] são coisas diferentes. Só quando estava na 3ª e 4ª série é que eu acho que as coisas eram mais parecidas. Agora, por exemplo, regra de três, eu só uso na escola*”.

Confirma-se a desvinculação dos saberes daquele aluno e a percepção de que aquele conteúdo aprendido em sala não tem se relaciona com o que ele aplica em suas práticas cotidianas, afirmando: “*não acho que a matemática da escola e o que faço fora da escola sejam as mesmas coisas. Elas são coisas diferentes*”. Para Antonio, na escola há um tipo de cálculo que não se pode aplicar na sua prática não escolarizada.

Bem sabemos que, pensar que as dinâmicas de cálculo e compras que o jovem faz em situações de cotidiano podem ser sempre iguais ao que ele faz no ambiente escolar é um tanto quanto pretensioso. Porém, novas propostas surgem e, dentre elas, destacamos a Etnomatemática que reivindica abordagens particulares; o resgate das formas de conhecimento dos grupos valorizando suas especificidades e a mudança nas propostas curriculares que vem, muitas vezes, pronta e definida.

Para Monteiro (2004), os grupos marginalizados exigem cada vez mais espaço e voz em virtude da globalização. Assim, a Etnomatemática pode ser uma ferramenta para os grupos silenciados possibilitando caminhos para legitimação e valorização desses grupos e, conseqüentemente, provocando mudanças na dimensão individualista e excludente da nossa sociedade.

A matemática, dessa forma, passa a ocupar um espaço na prática cotidiana dos alunos, de modo que se desmitifica, isto é, perde aquele rótulo dado a ela quando, com efeito, não fazia sentido real na vida do aluno. Abre-se, assim, um novo tempo no ensino-aprendizagem da matemática. Cresce o interesse pela disciplina, por sua aplicação e procura-se, cada vez mais e melhor, entender as razões pelas quais se deve estudar matemática.

Agindo dessa forma, poderemos evitar constrangimentos como os produzidos pelos encontros temáticos quando da discussão das situações-problema. Os jovens discutiam como se davam as suas práticas sociais de consumo, todavia, quando lhes entregamos os problemas que representavam práticas sociais escolarizadas, os mesmos perderam a motivação e desanimaram, tendo até momentos de indisciplinas, fatos que não haviam sido detectados em encontros anteriores.

Assim, assumir a perspectiva da Etnomatemática associada à idéia de prática social conforme proposta por Miguel, Monteiro, D’Ambrósio, entre outros, requer um olhar para as



questões curriculares, bem como para a investigação dos saberes, em especial, saberes matemáticos presentes em outras práticas sociais que fazem parte do contexto dos educandos.

#### 4.7 Identidades e diferenças: as implicações no currículo

Diante da diversidade de práticas sociais, escolares ou não, entre os entrevistados e os encontros temáticos, ficam salientes as diferenças que enfrentamos em sala de aula. Logo, surge a questão: como, então, lidarmos com essas diferenças no cotidiano escolar?

Ao falarmos sobre “diferenças” não podemos esquecer que “identidade e diferença” se relacionam, pois estaremos discutindo sobre o que, para nós, é comum ou é diferente. Para Woodward (apud Silva, 2000, p.9), a identidade é marcada pela diferença e, ao mesmo tempo, pela similaridade, pelos símbolos e pela exclusão.

Segundo a autora, a base dessas discussões está entre as perspectivas *não-essencialista e essencialista sobre identidade*. Enquanto uma foca as diferenças entre os determinados grupos, enfatizando que a identidade não é essência fixa, não é permanente e nem vale para todas as épocas, a outra, identifica nos grupos sociais as características que lhe são comuns.

Para Silva (2000, p. 96), a identidade não é uma essência, não é fixa, nem está acabada, está em construção, é instável e fluida, é conflitante, incompleta e fragmentada e está ligada com as relações de poder. “Por outro lado, a identidade pode ser vista como *contingente*; isto é, como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, apud SILVA, 2000, p. 38) e, assim, “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, P. 91).

Nesse sentido, percebemos em sala de aula as diferenças que são marcadas tanto pelos sistemas simbólicos quanto pelas formas de exclusão social.

Quando um jovem se pronunciou que gastava 2.500 reais com lanche e passagem da escola, os demais jovens, sabendo de sua condição social, o interpelaram dizendo que ele estava errado. As diferenças de opiniões, formação social e consumo ficaram explícitas nos encontros temáticos.

Podemos constatar, também, no segundo encontro, as diferenças de opiniões e valores demonstrados pelos jovens na dinâmica do “precisar” e “querer”. As opiniões se diferenciavam, uma vez que uns diziam que certo objeto deveria ser classificado como “precisar” outros o classificaria como “querer”.

Ficaram salientes, também as diferenças na resolução de cada situação-problema. Alguns argumentavam e respondiam do mesmo modo que haviam aprendido em sala, outros respondiam com base na convivência com pais e avós e as experiências deles mesmos; outros, no entanto, se davam ao trabalho de pensar como resolver, iam para o modo mais prático de compra, ou seja, aquele que não precisasse fazer cálculos.

Já que as diferenças de classe social, de opiniões, de consumo e de práticas sociais ficaram evidenciadas nas discussões, questiona-se: como, então, trabalhar essas diferenças em sala de aula?

#### **4.7.1 Identidade e diferença: proposta pedagógica e currículo**

Dessa questão, emergem discussões sobre a proposta pedagógica da escola e seu currículo. Logo, é preciso pensar em propostas e currículo que promovam a inclusão dos indivíduos ditos “diferentes”, isto é, aqueles que se afastam do modelo de identidade de classe social, opiniões e consumo, afinal, é por meio deles que se concretizam as diferentes filosofias, ideologias, modos de pensar e agir. Segundo Silva (2000, p. 96): há necessidade de se atribuir sentido e de se reconhecer, as disputas e lutas geradas no processo de legitimação dos sentidos dessa atribuição, complementando esse autor diz:

É um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p.97).

Assim, os estudiosos do pós-estruturalismo colocam em dúvida e questionam os rígidos segmentos curriculares perguntando onde, quando e por quem eles foram inventados. Sobressai-se, nesse aspecto, uma oposição à idéia clássica de representação, baseada em paradigmas tradicionalmente aceitos como “verdadeiros”.

É preciso considerar, então, que a proposta de diálogo na diversidade seja uma das contribuições do campo dos Estudos Culturais. Os jovens são seres múltiplos, logo, o que é central neles é a diferença, já que é justamente na relação destas que suas identidades são construídas.

Costa (apud LOPES A.C. e MACEDO E., 2005, p.144) mostra que as pesquisas no campo dos Estudos Culturais têm nos alertado para o que se denomina “pedagogia cultural”,

dizendo que elas vão “formando nossa identidade, na medida em que envolvem nosso desejo, capturam nossa imaginação e vão construindo a nossa consciência”.

Segundo essa autora, a ordenação e a regulação não se dão, apenas, na sala de aula com as explicações do professor, mas em todos os:

locais de cultura em que o poder se organiza e se exercita, como programas de TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, catálogos, propaganda, anúncios, *videogames*, livros, esportes *shopping centers*, entre tantos outros, são espaços que educam (COSTA, Apud LOPES A.C.e MACEDO E., 2005, p.144).

Os jovens entrevistados e os dos encontros temáticos mostraram que a aprendizagem também se dá em outros locais de cultura. Isso ficou evidente quando demonstraram conhecimento matemático nas implicações do sistema monetário, nas suas práticas de consumo em ambientes como os *shoppings centers*, catálogos, propaganda de produtos e anúncios.

Nesse sentido, cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo, propiciando meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Para Silva (2000, p. 97), a “primeira estratégia possível, que poderíamos classificar como ‘liberal’, consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada ‘diversidade cultural’”. Deve-se, então, considerar que as diferenças fazem parte de um multiculturalismo (SILVA, 2000), o que deve ser levado em conta na construção do currículo escolar.

Ao fazer essa reflexão, pergunta-se: como, então, podemos decidir o que e como estudar e o que deixar de estudar? O que determinar a ser estudado em cada série? O que deve permear no currículo escolar?

#### **4.7.2 Considerações sobre o currículo**

O currículo é resultado de uma seleção e também uma relação de poder. Porque devemos ensinar isso e não aquilo? O quê ensinar? Como ensinar? Que conteúdos podem ser relevantes para essa ou aquela série. Essas são discussões que permeiam a questão curricular.

Para Silva (2002), mais do que discutir “o quê”, o currículo deve ensinar “por que” ensinar, ou seja, “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2002, p.14). Ainda, nesse raciocínio e ampliando mais essa discussão é saber “o que eles ou elas devem ser?”,

pois, “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (Ibidem, p.15). Tal discussão vai além de uma seleção de conhecimentos, envolve uma questão de poder.

Sabemos que o currículo da escola está centrado na cultura dominante e transmite, por meio do código cultural dominante os valores, os hábitos e costumes. É o comportamento da classe dominante que constrói a "cultura". Sutilmente, a classe dominante consegue definir a cultura como "a cultura", pois os educandos não têm noção de que são dominados por esse capital cultural, estão tão envolvidos nesse emaranhado que se acostumam e conseqüentemente, são levados pelos desejos e insinuações que a mídia transmite. Assim,

Romper com essas estruturas requer, entre outras providências, romper com a estrutura curricular dominante, uma vez que nela se encontra sintetizada a expressão das políticas educacionais que refletem os interesses da classe dominante, num determinado momento. (MONTEIRO et al., In Mendes e Grando, 2007, p.51).

Nesse sentido, mexer com o currículo subentende-se mexer com o poder; logo, mudança no currículo implica mudanças de poder. É através da teoria do currículo que nos ensinaram, de várias formas, tornar aquilo que somos, pois o currículo é uma “questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2002, p. 147).

Para Silva (2001), a identidade cultural de um grupo é constituída pelas relações e identidades de outros indivíduos ou grupos e, conseqüentemente, o currículo não pode deixar de ser visto como uma relação social. Desde a sua constituição até o seu aproveitamento em sala, vão se delineando disputas entre diferentes grupos e diferentes tradições, de um lado os saberes oficiais dominantes, de outro, saberes subordinados e dominados. Mesmo nessa disputa, o currículo não deve ser esquecido como uma relação social que são, necessariamente, relações de poder.

Na perspectiva pós-estruturalista, o currículo está ligado às questões de poder. Se privilegiarmos um tipo de conhecimento estaremos fazendo uma operação de poder. Para essa perspectiva, o importante não é “saber se algo é verdadeiro, mas, sim, saber por que esse algo se tornou verdadeiro”(SILVA, 2002, p.124), o que pode acarretar em um revolução na concepção de currículo.

O currículo, dentro da visão pós-estruturalista, procura buscar inter-relação entre o que é ensinado e o que é considerado significativo aprender, possibilitando uma reflexão na construção de uma proposta curricular que busque a inclusão dos mais marginalizados, que trate o currículo como prática cultural e como prática de significação.

As relações sociais de poder da cultura e do currículo são, em parte, resultados da prática de significação. Silva (2001, p. 24) coloca que “As lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder”. O principal objetivo do projeto educacional crítico é vincular a educação, ou seja, o currículo, a relações de poder.

A produção de identidades sociais se dá na interação do grupo com outros grupos e indivíduos, ela se constrói, se define num processo de produção e diferença, resultado da discriminação. Nesse sentido, Silva (2001, p. 27) apresenta o currículo e a cultura como um “espaço de significação” vinculado ao “processo de formação de identidades” (ibidem), que não deve, simplesmente, ser um espaço de transmissão de conhecimento, mas um espaço em que nos produzimos e somos produzidos.

Portanto, o que se vê nas instituições escolares são currículos que privilegiam esse ou aquele conhecimento. A confirmar esse propósito, D’ Ambrósio coloca que:

A dinâmica curricular está presente na sala de aula, mas o currículo de matemática é decidido de forma bastante conservadora, incluindo tópicos que atingiram sua forma final, assim dizendo teorias que atingiram o estado de “normalidade”, na terminologia Kuhnian. (D’AMBRÓSIO, 1998 p.28) [grifo do autor].

Para Silva (2001), o currículo é um fetiche para os alunos, professores e teóricos profissionais no que se refere ao que se transmite, que se transfere e que se adquire. O currículo nesse contexto é inerte, sem vida, é uma grade, um guia, porém, responsável em atribuir aos “nativos” poderes transcendentais e mágicos.

Falar de currículo como fetiche, segundo Silva (2001), supõe restabelecer um elo entre conhecimento e desejo. Estar envolvido é “introduzir um elemento de erotismo no centro do conhecimento e do currículo” (SILVA, 2001, p.107), significa restabelecer a ambigüidade, a contradição e a indeterminação.

Assim, é também por meio do currículo que as identidades são formadas. Se quisermos um cidadão consciente de seus direitos e deveres, o currículo deve ser voltado para esse fim. Se o objetivo é dar condições para que o cidadão seja crítico nas escolhas a serem feitas, o currículo deve ser o instrumento para alcançar essa meta.

Diante desse panorama, surge o questionamento sobre qual é o nosso papel como educadores nas atuais circunstâncias. Silva (2001) coloca que o papel do educador é expandir o campo social e político para a “produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a

indeterminação, para a multiplicidade e disseminação do processo de significação e de produção de sentido” (SILVA, 2001, p.9).

Nesse contexto, emerge a reflexão sobre um projeto crítico curricular que ultrapasse as políticas curriculares vigentes. Sua discussão deve ser um assunto presente, deve ser o foco de atenção e ser partilhado com todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar.

Não queremos aqui, levantar demagogias em relação ao assunto, tampouco se está dizendo que o que é ensinado não deva ser ensinado. Queremos propor que o que é ensinado, seja ensinado com ênfase na valorização das práticas sociais dos diversos grupos, na aprendizagem e na motivação para apreender.

Quando o aluno aprende sente-se motivado a aprender mais e, conseqüentemente, a estudar mais. Quando não aprende, a recíproca é verdadeira, pois ele sente-se incapaz e transforma a matemática em um “bicho-papão”. Valorizar e desmistificar o ensino da matemática é envolver o aluno na aprendizagem e mostrar que ele é capaz de vencer as dificuldades que lhe são apresentadas.

Dessa forma, o conhecimento que se dá em outras práticas sociais pode ser inserido no currículo escolar evitando, assim, acontecimentos como se fizeram presentes nos encontros temáticos. Afinal, o conhecimento que se faz na relação social entre os jovens, onde ocorrem os processos de significação, produz identidades e, conseqüentemente, diferenças que podem estar em conexão com o sistema vigente.

Em síntese, queremos com este estudo promover o entendimento matemático do que está no cotidiano do aluno, articulando-o com o conteúdo ministrado de modo a promover a transformação do aluno em um cidadão crítico. Não o ser crítico por criticar tudo o que é ensinado, mas, crítico na concepção de ver sentido no que é ensinado, adaptando o que foi aprendido ao seu dia-a-dia e utilizando-o com criticidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - (DES) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PESQUISADORA

*“Há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa e sentir de um modo diferente de como sente é indispensável para continuar observando e refletindo”.*

*Michel Foucault*

No decorrer da pesquisa, deparei-me com situações que me fizeram repensar o conceito sobre consumo, sociedade, o grupo e as suas relações.

Frente aos primeiros dados levantados pela pesquisa realizada com 131 jovens, remeti às características sociais legais, psicológicas e biológicas dos jovens para tentar compreender o que esse indivíduo se vê e produz cotidianamente. As evidências de consumo, a produção da identidade e a presença do grupo na vida dos jovens nos fizeram remeter a discussões sobre a pós-modernidade sob o olhar de Bauman (1998,1999,2001,2005), Hall (2006), Thompson (2004), entre outros.

Para esses autores, o cenário que a pós-modernidade está delineando produz identidades fluidas e instáveis, consumo exacerbado, deslocamento ou descentração do sujeito, vivendo todos em uma chamada “crise de identidade”. Em consequência desses movimentos, ambientes são criados e estratégias de consumo são modificadas, de modo a dar uma satisfação pessoal aos consumidores.

Dessa maneira, tentei analisar os múltiplos sentidos e significados que foram apresentados nas entrevistas e nos encontros temáticos. Notei que o problema não é exclusivamente o consumo, mas a relação do público juvenil com o consumo, dele com a dificuldade da quantificação do valor monetário, dele com o mundo das novas tecnologias, bem como a relação desses jovens com a escola e o ambiente que eles frequentam.

Não pude deixar de notar, nas práticas sociais não-escolarizadas apresentadas pelos jovens no decorrer da pesquisa que, para mim, constitui uma comprovação de que no interior dos diversos grupos sociais, existem saberes próprios de sua cultura. A todo o momento, os componentes desses grupos estão quantificando, comparando, medindo, explicando, classificando etc. A matemática aplicada decorre dos saberes provenientes dessa cultura, que entendemos ser o estudo da Etnomatemática.

Pretende-se, assim, contribuir para uma discussão mais ampla curricular perpassando pela formação do consumidor crítico e consciente, o papel da escola, da família e da sociedade nesse processo e, desse modo, buscar compreender de que forma as práticas de consumo participam da produção da identidade desses jovens, da formação de seus valores e princípios.

Quando a experiência nos passa, nos transforma (LARROSA, 2004, p.126). Portanto, eu não poderia deixar de ter a minha subjetividade transformada pelo que se viu e presenciou nessa pesquisa.

Sei que o professor é um sujeito social, quando ele adentra numa teia de expectativas e representações, os aspectos sociais, culturais e históricos do grupo envolvido influenciam a sua forma de pensar e agir. Portanto, ao narrar os seus próprios atos, ele (re)significa a sua própria prática, retoma o controle do seu desenvolvimento e é capaz de analisar essa teia social.

Nesse sentido, pretendi analisar os fatos para tentar compreender as mudanças de minha identidade como professora pesquisadora, pois, “as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Pensando nesse aspecto, eu atuava como educadora há mais ou menos 18 anos e em todos os momentos de minha prática pedagógica me deparei com jovens da faixa etária de 10 a 15 anos. Como professora e enquanto pessoa, construía a base para o meu crescimento profissional, vencendo as barreiras de forma a adquirir competência para ser a mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens. Devido ao pensamento cartesiano e por ser professora da área de exatas, importava-me, apenas, com o conteúdo e com a aprendizagem do tema de estudo e não nas especificidades que cada aluno apresentava.

Porém, em contato com as ciências humanas, particularmente com a Sociologia e a História, percebi que a educação foi historicamente construída, que as alterações provenientes da pós-modernidade são conseqüências de um mundo em constante mudança, onde as identidades são fluidas, desalojadas e construídas e reconstruídas diariamente.

Os jovens de hoje não são os mesmos do passado e, ter percebido isso, me levou a ver os jovens com outros olhos, a ter uma mudança de identidade. Os jovens também estão perdidos frente a esse mundo globalizado, a todo o momento vemos valores sendo modificados, as tênues teias de relacionamentos sendo quebradas, a mobilidade e a flexibilidade de pertencer a esse ou aquele grupo e descartabilidade dos produtos e de pessoas.



A sociedade das informações transmite informações aceleradamente não permitindo, portanto, que os jovens assimilem cada uma delas. As novas tecnologias superam as velhas sem constrangimento. O consumismo desenfreado, os valores escamoteados e a transitoriedade entre as identidades são evidentes na atual sociedade.

Afinal, tudo está perdido? Pelo contrário. Todas essas constatações só dão subsídios para buscar meios de ligação entre esse mundo globalizado e a sala de aula. O diálogo promovido entre a professora pesquisadora e os autores por ela estudados abriu um leque de informações e possibilidades, mostraram caminhos antes não traçados e salientou que, mesmo em meio a essa sociedade, posso trilhar por caminhos que me levem a uma educação transformadora.

Diante desse paradoxo, percebi que se devem articular saberes teóricos com saberes práticos, por entender que a teoria não só dá subsídios no enfrentamento das situações singulares de sala de aula, como também possibilita a re-elaboração de novas teorias, no que se refere à análise dos contextos histórico-sociais que ocorrem na sua prática.

Assim, é rico o diálogo com as situações problemáticas por mim enfrentadas, é um momento de contato com o saber, suscita possibilidades de construção de novas teorias, esquemas e conceitos, proporcionando um maior entendimento no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, um modo diferente de ver e sentir o que a pós-modernidade apresenta juntamente com o que o jovem traz de história de vida.

Para enfrentar essas situações, encontrei literaturas que me alertaram quanto ao fato de sermos desafiados a:

[...] criar e renovar a sociedade informacional ou do conhecimento, são também convocados pelos educadores críticos a assumir o papel de contrapontos à perspectiva pragmática da sociedade tecnológica atual, amenizando seus efeitos perversos, questionando e problematizando o consumismo e o individualismo, denunciando as injustiças e a desigualdade social (FREITAS et al, In. FIORENTINI e NACARATO, 2005, p. 90).

Para os autores, espera-se que os professores promovam a disseminação dos valores éticos, respeito mútuo e o bem comum, ajudando no desenvolvimento social e emocional do educando.

Sobre o consumo, assunto que foi amplamente discutido nessa dissertação, não podemos omitir o fato de que a escala de consumo contemporâneo é sustentada à custa dos marginalizados, dos menos favorecidos, que quase nada consomem, nem mesmo o básico para a sobrevivência. O consumismo só é mantido porque há uma brutal desigualdade social.

A escola e a família têm importante papel a cumprir na educação dos jovens nesse sentido. É necessário manter diálogo permanente entre a escola e a família para discutir problemas como mesada, administração financeira, consumo responsável, material escolar necessário, gastos em festas, a influência do grupo no consumo, desperdício, condições de produção dos bens usados e preferidos pelos jovens, enfim, uma infinidade de temas que devem ser levantados em cada comunidade escolar.

Para a escola e os professores, cabe debater currículos que privilegiem as diversas práticas sociais, estes, precisam ser vistos como uma passagem de estágio mais civilizado e menos mecânico, um saber mais substantivo e não somente ligado a um ritmo de variações, mas um campo de amplas possibilidades de transformação do convívio social.

Para finalizar, acrescentamos, ainda, o quanto precisamos mudar nossos olhares de percepção do mundo, tomar banho de realidade, encarar as diferenças como ponto de partida para a compreensão dos aspectos históricos e culturais de nossos jovens. Ver que nossa prática escolar, ao mesmo tempo em que se difere das práticas não escolarizadas, se convergem para elas. Logo, nossa busca de um ensino de qualidade deve permear nossos anseios cotidianamente; saber que a pós-modernidade aí está, mas o desejo de sonhar, de mudar o que precisa ser mudado e lutar por um ensino de qualidade é mais alto.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Abordagem Qualitativa de pesquisa** In: Etnografia da prática escolar. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

BARTON, Bill. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, José Pedro Machado ;DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (Org.). **Etnomatemática: papel valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004. p 39 -74.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Título original: Liquid modernity.

\_\_\_\_\_. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELLO, Samuel E. L. **Identidade Cultural ou Culturas: contribuições ao campo teórico da Etnomatemática**. In: 2.º Congresso brasileiro de Etnomatemática – CBEm2, 2004. II Congresso brasileiro de Etnomatemática. Natal: EDUFRRN, 2004, v.U. p. 153-158..

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática: tendências e possibilidades de pesquisa**. In: XI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2007, Curitiba - PR. Anais do XI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Curitiba - PR, 2007. p. 1-6.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003, 5. ed. 1ª reimpressão.

BRASIL, **Código Civil**. Coordenação José Roberto Neves Amorim. 3. ed. São Paulo: Manole, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHIEUS JUNIOR, Gilberto. Etnomatemática: reflexões sobre a prática docente. In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (Org.). **Etnomatemática: papel valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004. p 185 - 194.

DELY, Paula. Artigo **Consumista eu?** Portal educacional *on-line*. Disponível em: < [www.educacional.com.br/falecom/psicóloga\\_bd.asp?](http://www.educacional.com.br/falecom/psicóloga_bd.asp?) > Acesso em: mar.2008.

CONVENÇÃO DE GENEBRA. Recomendação n.º 190 da OIT. Convocada em Genebra pelo conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho. Apresenta artigos que discutem os direitos e deveres dos adolescentes. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/conv182.htm>> Acesso em: 23 de agosto de 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. IN: LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133 – 147.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática – Do saber Matemático ao fazer pedagógico o desafio da Educação**. Disponível em: <<http://vello.sites.uol.com.br/refl.> > Acesso em 12 de novembro de 2007.

Eles Gastam muito. **VEJA: Edição Especial Jovens**, São Paulo, agosto de 2003, ano 36, p. 80-83.

ERNEST, Paul (Ed.). **Mathematics, Education and Philosophy: an international perspective**. London: The Falmer Press. 1994c. General Introduction and Introductions to the Parts I, II and III (p. 1).

ESTATUTO DA JUVENTUDE. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/web/cegraf/rii/Pdf/pdf\\_163/R163-09.pdf](http://www.senado.gov.br/web/cegraf/rii/Pdf/pdf_163/R163-09.pdf) > Acesso em: 23 de agosto de 2007.

RIBEIRO, Fabiana; CASEMIRO, Luciana. Pequenos consumidores com apetite adulto. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 06 de maio de 2007, p. 6.

FREITAS, Maria Tereza M. et. al. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair M. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo: Musa, 2005, p. 89-105.

GALVEZAN, Maria Carolina B. **A questão da modernidade em Walter Benjamin, potencialidades para a re(invenção) das práticas educativas, no mundo da escola**. Palestra VI Encontro de Pós-Graduação da Universidade São Francisco. Itatiba, 08 de maio de 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Título original: The question of cultural identity.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação Matemática, Exclusão Social e Política do Conhecimento**. In: Bolema, UNESP. Rio Claro, 2001, p.12-26.

LARROSA, Jorge. **Escola viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. In:GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (org) . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGUEL, A. Mesa redonda intitulada **Pesquisa em Educação Matemática e Transformação Social: Perspectivas e Interfases**. IX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_; MIORIM, M. Â. **História na educação matemática: propostas e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MONTENEGRO, Carolina. Objetos de desejo. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 27 fev. 2007, Caderno E, p. 27.

MONTEIRO, A.; JUNIOR, Geraldo Pompeu. **A Matemática e os Temas Transversais**. São Paulo: Editora Moderna, 2001, p.59-78.

\_\_\_\_\_. GONÇALVES, Elizabeth C.S., SANTOS, José Augusto dos. Etnomatemática e Prática Social: Considerações Curriculares. In: MENDES, Jackeline Rodrigues, GRANDO, Regina Célia (org). **Múltiplos olhares: Matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa, 2007.

\_\_\_\_\_; OREY, D.C.; DOMITE, M.do C. S..Etnomatemática: papel, valor e significado. In: RIBEIRO, José Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (Org.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004.

\_\_\_\_\_; MENDES, J. R.. **A construção do conhecimento matemático no interior das práticas sociais: considerações curriculares**. In: IV Congresso Internacional de Educação - A Educação nas fronteiras do Humano, 2005, São Leopoldo. A Educação nas fronteiras do Humano, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços**. In Educação & Sociedade, Dossiê “políticas curriculares e decisões epistemológicas”. Cedes: 2000, p.109-134.

OUTEIRAL, J.O. **Adolescer estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Ministério da Educação – Brasília, 1999, p.29-34, 46-47,59-112,203-213.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_.**O Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Antonio F. (org). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SISTO, Fermino, DROBRANSKY, Enid Abreu, MONTEIRO, Alexandrina. **Cotidiano Escolar – Questões de leitura matemática e Aprendizagem**. Petrópolis, Bragança Paulista: Vozes, 2001.

THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade: Uma teoria social da Mídia**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VILELA, Denise Silva. III SIPEM 2006. GT Filosofia da Educação Matemática. Texto para comunicação oral e VILELA, Denise Silva. **Uma compreensão das matemáticas como práticas sociais**. IN: Conferência interamericana de Educacion Matemática, Santiago de Querétana: CIAEM, 2007. v.1.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## ANEXOS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AREA DE CIÊNCIAS  
HUMANAS USF**

As práticas sociais presentes na administração financeira pelos adolescentes

Eu,.....RG  
n.º.....responsável por .....  
.....residente à.....  
.....abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para que .....participe como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Sonia Regina Mincov de Almeida.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 – Os objetivos da pesquisa são: investigar as práticas sociais construídas pelos jovens no contato com o dinheiro que recebem por meio de mesadas ou salários bem como, refletir sobre a formação do consumidor, o papel da escola, da família e da sociedade nesse processo.
- 2- Durante o estudo serão feitas entrevistas semi-estruturadas, com gravações de áudio e anotações em caderno de campo.
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação da pessoa sob minha responsabilidade na referida pesquisa.
- 4 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.
- 5 – Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 6 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone: (11) - 4534-8080– Sr.<sup>a</sup> Marcela;
- 7 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof.<sup>a</sup> Sonia Regina Mincov de Almeida telefone (041) 9977 5870 e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandrina Monteiro, sempre que julgar necessário pelo telefone (11)- 4534-8038 ou (19) 32584698
- 8 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Itatiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Prof.<sup>a</sup> Sonia Regina Mincov de Almeida



## Questionário

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado na área de Educação Matemática que tem por objetivo investigar as práticas sociais construídas pelos adolescentes no contato com o dinheiro que recebem por meio de mesadas ou salários bem como, pretende refletir sobre a formação do consumidor, o papel da escola, da família e da sociedade nesse processo. E, pretende levantar alguns elementos sobre como o pré-adolescente administra seus recursos financeiros (mesada ou salários) conforme autorização em anexo.

Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ Que série você estuda? \_\_\_\_\_ Que turma? \_\_\_\_\_

Seu número de chamada é? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo você estuda nessa escola? \_\_\_\_\_

Você mora próximo da escola? \_\_\_\_\_

Como você vai para a escola? \_\_\_\_\_

Qual a sua relação entre os alunos de sua escola dentro da escola? \_\_\_\_\_

E fora da escola, você costuma se encontrar com colegas da escola? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Com que frequência? \_\_\_\_\_

O que costumam fazer? \_\_\_\_\_

Para freqüentar esses locais é necessário pagar? \_\_\_\_\_

Seus pais trabalham? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

Você recebe algum tipo de mesada ou salário (caso você trabalhe)? \_\_\_\_\_

Comente como você usa seu dinheiro? \_\_\_\_\_

Quais locais você costuma ir com seus amigos para se divertir? \_\_\_\_\_

Relacione 4 locais que você mais gosta de freqüentar e indique (em média) quanto de dinheiro é necessário para ir a esses locais. \_\_\_\_\_

O dinheiro que você recebe (salário ou mesada) você deve se responsabilizar por quais gastos?

( ) cinema

( ) lanche

( ) revistas

( ) parque de diversões

( ) outras Especifique \_\_\_\_\_

## Roteiro da entrevista

1. Identificação – idade; escola; série; (nome).
2. Se recebe, quanto recebe, de quem recebe, como recebe (se desenvolve alguma atividade em troca do dinheiro)
  - a) Recebe mesada ou algum tipo de ajuda financeira;
  - b) Com que frequência recebe ajuda financeira?
  - c) Essa ajuda é recebida em troca de alguma atividade?
  - d) Há quanto tempo recebe mesada?
  - e) Como você negocia o valor da mesada?
3. Como usa o dinheiro:
  - a) Com que costuma gastar, com que frequência, onde, com quem;
 

Deixar o jovem relatar

Como você administra seu dinheiro ele acaba antes de terminar o mês? Deixar a o jovem relatar
  - b) Quando acaba o dinheiro como costuma proceder
4. Consumo – o que gosta de consumir e quais os critérios que leva em consideração para decidir ela compra de determinados objetos?
5. O que o jovem sobre o shopping. Ela costuma ir fazer compras em outros locais? O que acha da organização espacial e arquitetônica dos shoppings.
6. Que tipo de loja prefere – aquela que o vendedor vem atender ou aquela que apenas olha e pode ir direto ao caixa.
7. Alimentação – locais que costuma ir – preferências
8. O que o jovem que ajuda em casa pensa dessa situação.
9. O jovem que recebe mesada, o que acha sobre receber a mesada? Ela prefere receber mesada ou pedir dinheiro aos pais era melhor? É uma obrigação do pai?
10. Lazer – a presença e a importância do grupo – inclusive na questão de receber mesada.
11. Você costuma informar seus pais sobre como gasta o seu dinheiro?
12. Guardar – por que guarda? Se apenas guarda como ele faz para consumir com coisas que quer ou com lazer.
13. Como ele confere troco, se o dinheiro que tem é suficiente para o que está planejando. Se você compra várias coisas como você se organiza para saber se o dinheiro será suficiente?
14. Para os que não recebem mesada: Como eles fazem para conseguir o dinheiro para comprar suas coisas e para passear? Explorar se ele têm noção do quanto gastam ao longo do mês ou semana. Caso fossem solicitar uma mesada, qual valor você acha que seria adequado?

### **Aos Pais, se necessário:**

- a) Qual sua opinião sobre dar mesada aos jovens?
- b) Caso em sua família essa seja uma prática, com qual objetivo isso é feito e, existe algum tipo de controle sobre como e com o que, o jovem gasta seu dinheiro?

## Encontros com os jovens

### 1.º ENCONTRO

1.º Momento : Leitura e discussão do texto:

Consumista eu?

Uma simples passada no shopping é capaz de fazer com que os olhos se encham de desejo: é uma calça aqui, um sapato ali, um CD mais adiante, e o inocente passeio pode se transformar em uma verdadeira jornada de compras. A situação fica ainda pior na época do ano em que se aproximam as férias, as festas de Natal, o ano novo e as inúmeras comemorações que acompanham essas datas.

Comprar presentes e cuidar da própria aparência são atitudes corriqueiras e até mesmo necessárias. Apesar disso, é impossível negar que muitas pessoas chegam às raias do desatino na hora de fazer compras. Onde estaria o limite entre o consumo necessário e o consumismo?

Esse limite não é nada fácil de estabelecer. A princípio, poderíamos dizer que o consumismo começa quando passamos a adquirir muito mais que o necessário, mas aparece um outro problema, aparentemente sem solução: como definir o que é necessário? Para o garoto que tem uma festa para ir, a calça de 200 reais pode parecer uma necessidade inadiável, opinião que pode ser muito diferente da de seu pai, por exemplo.

Talvez, ao invés de definir rigorosamente o que é necessário e o que é exagero, seja mais interessante pensar no que significa tanta necessidade de comprar e consumir nos dias de hoje. Ninguém tem dúvidas de que vivemos em uma cultura que incentiva o consumo. Somos bombardeados o tempo todo por anúncios que nos mostram as vantagens da marca X, a beleza do produto Y e o visual moderno que teremos se usarmos a roupa Z. Toda essa propaganda só existe, no entanto, porque mexe com valores muito enraizados nos indivíduos e que são cultivados socialmente: a necessidade das pessoas de parecerem vitoriosas, bem-sucedidas e felizes.

Ao longo do tempo, e pela própria forma como a sociedade capitalista foi se construindo, a posse de determinados bens e a adoção de um determinado padrão de beleza passou a significar poder e sucesso. Tanto o poder quanto o sucesso são associados com a felicidade, pois, aos olhos das pessoas, parece que quem tem dinheiro, carro do ano ou a forma física invejável pode ter tudo o que quiser, portanto, tem mais chances de ser feliz (não é exatamente essa a atração que a carreira de modelo exerce sobre as garotas?). Não é por acaso, então, que muitas pessoas passam boa parte de sua vida tentando conquistar os meios de ter tudo o que é mais moderno e mais valorizado socialmente. Quantas pessoas não torram todo o seu salário com uma única peça de roupa?

É aí que entra o consumismo. Na tentativa de se afirmar como alguém bem-sucedido ou “antenado”, vale gastar o máximo e, às vezes, até mais. Mas será que felicidade é isso mesmo, ter um milhão de coisas chiques e modernas ou fazer de tudo para parecer mais bonito, mais magro ou mais atraente?

É preciso refletir sobre o significado do excesso de produtos em nossa vida. Quando o consumo se torna exagerado, é hora de pensar se as compras não estão tentando substituir algo mais importante, mais profundo, que não se compra no shopping ou na loja de departamentos: nossa auto-estima, nossa segurança, nosso autoconceito. E quando chegamos à conclusão de que estamos tentando comprar na loja algo que deve ser conquistado de outra forma, talvez seja o momento de parar e pensar se essa é a (melhor) forma de ser feliz. Dezenas de roupas no armário ou o aparelho de som mais moderno não são capazes de substituir a sensação deliciosa de nos sentirmos capazes de realizar nossos sonhos por aquilo que somos e não por aquilo que parecemos ser.

Consumir não é uma atitude condenável. Perigoso é deixar que o consumo controle nossa vida, fazendo com que a segurança sobre nossos valores esteja sempre ligada à roupa que vestimos ou ao carro em que andamos. Esse é o alerta para a pergunta fundamental: será que não estou sendo consumista?

2.º Momento: Deixar que os alunos discutam sobre o fato de que se acham consumistas e a opinião de cada um.

3.º Momento: Individualmente os jovens deverão listar em um sulfite:

Coisas que consomem porque consideram necessárias	Outras que consomem apenas por desejar consumir

4.º Momento: Discussão aberta à toda a platéia. Explorar junto à platéia as razões que levaram os alunos a tomar alguns itens como mais necessários que outros.

### 2.º encontro

1.º Momento: Iniciar com o poema de Cecília Meireles:

#### **Ou isto ou aquilo**

*Cecília Meireles*

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Dar continuidade à idéia sobre a escolha das coisas que consomem porque consideram necessárias e aquelas outras que consomem apenas por desejar consumir.

2.º Momento: Entregar à platéia encartes de lojas e supermercados. Os jovens devem se organizar em trios e fazer dois cartazes com os recortes das figuras dos encartes das lojas ou supermercado. O primeiro dos cartazes deverá constar as figuras que dizem respeito ao consumo necessário “PRECISAR e, o segundo ao consumo de “QUERER”

3.º Momento: Apresentação e discussão dos cartazes.

### **3.º ENCONTRO**

1.º Momento: Estabelecer uma quantia imaginária a ser gasta por jovem.

2.º Momento: Oferecer algumas opções de consumo que podem ser satisfeitas com o dinheiro (cinema, lanche, figurinhas, brinquedos, etc) e dá o preço de cada uma delas mostrando em forma de cartaz.

3.º Momento: Os jovens escolhem o que pretendem comprar levando em consideração o dinheiro que tem em mãos.

4.º Momento: A apresentação pelos jovens de uma planilha de gastos, com a quantidade, valor unitários, valor total por produto e valor total dos gastos.

5.º Momento: Discussão da administração financeira constante na matemática, relacionando os conteúdos envolvidos e criar situações hipotéticas sobre troco, investimento, poupança, conversão em dólares, etc.

6.º Momento: Apresentar problemas matemáticos que envolvam troco, valores exagerados de produtos, fora da realidade. Discutir com os jovens a matemática inserida nesses problemas e as dificuldades encontradas por eles ao resolvê-las.

7.º Momento: Remodelar um problema matemático para que o mesmo fique dentro da realidade.

8.º Momento: Apresentação do problema e a solução matemática.