

**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO “Prof. José de Souza Herdy”**

**UNIGRANRIO**

**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPEP**

**Mestrado Profissional no Ensino das Ciências**

**BARBARA CRISTINA MATHIAS DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS TRILHAS DA INCLUSÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

**Duque de Caxias - RJ**

**2017**

**BARBARA CRISTINA MATHIAS DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS TRILHAS DA INCLUSÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Ensino das Ciências.

Área de Concentração: Matemática

Orientadora: Professora Doutora Chang Kuo Rodrigues

**Duque de Caxias - RJ  
Março/2017**

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Unigranrio**

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is intended for the cataloging record.

**BARBARA CRISTINA MATHIAS DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS TRILHAS DA INCLUSÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do curso Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO "Professor José de Souza Herdy", no 1º semestre de 2017.

Área de Concentração: Matemática

---

Prof. Dr(a).Chang Kuo Rodrigues  
Orientador(a)

---

Prof(a). Dr(a).Cleonice Puggian

---

Prof(a). Dr(a). Haydea Maria Mariano de Santana Reis

---

Prof(a). Dr(a) . Adriane Melo de Castro Menezes

Aprovado(a) em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Dedico esta pesquisa à Julia, quando a  
inclusão se faz necessária.

## **AGRADECIMENTOS**

Às professoras Cleonice Puggian, Haydéa Reis e Adriane Menezes, pela gentil contribuição, enquanto Banca Examinadora deste trabalho em todos os momentos.

Em especial, à incansável professora Chang Kuo Rodrigues pela sua generosidade em compartilhar seus saberes e seu tempo com minha pesquisa.

Ao CIEP 220 Yolanda Borges, na pessoa da diretora Joelma Mendes pelo acolhimento e parceria.

Aos colegas do mestrado, em especial à Luciana Dantas, pela caminhada.

Aos meus pais pelo incentivo e apoio.

À família, pela compreensão na minha ausência.

## APRESENTAÇÃO

Como professora da rede pública municipal de Duque de Caxias/RJ, muito incomodada com as questões que envolvem a inclusão, sempre busquei respostas sobre como realizar da melhor maneira possível um trabalho comprometido tanto para o aluno com deficiência, quanto para o seu acolhimento e promoção de seu desenvolvimento. Busquei no curso de Psicopedagogia alguns conceitos, métodos e respostas que pudessem qualificar a minha prática enquanto professora, mas, ainda assim, permaneço em formação contínua.

Das reflexões produzidas no mestrado, nasceu a preocupação sobre como colaborar na Educação Financeira de crianças com deficiência intelectual de uma escola pública no mesmo município. Essa escolha se fez pela significativa presença de crianças com deficiência intelectual na escola em que atuo e buscou respeitar o princípio da responsabilidade em colaborar com o *locus* que tão gentilmente possibilitou a realização deste estudo.

Por meio da observação do comportamento das crianças da pesquisa, surgiu a ideia de um livreto como Produto Educacional. Apesar da falta de prontidão para a leitura alfabética, percebi o interesse constante por livros paradidáticos. O Produto Educacional, como quesito para a conclusão do mestrado profissional, é construído em forma de livreto, com apelo visual e comum ao mundo infantil.

## RESUMO

Esta pesquisa faz parte do Grupo de Pesquisa Investigações no Ensino de Matemática e Ciências e tem como objetivo apresentar um estudo de caso desenvolvido em uma escola municipal de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, cujos participantes são crianças com deficiência intelectual leve e/ou moderada, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse estudo de caso foi realizado por meio de aplicação de atividades ligadas à temática da Educação Financeira Escolar. A inclusão de pessoas com deficiência é uma realidade em vários setores da atividade humana, inclusive cada uma delas tem seu direito legal em firmar-se no mercado de trabalho enquanto adultos e, por isso, educar financeiramente é proporcionar-lhes qualidade de vida. **A pesquisa ocorreu por meio da aplicação de atividades didáticas adaptadas envolvendo temáticas sobre o valor das coisas, economia e sustentabilidade.** Essa pesquisa de mestrado profissional gerou um produto educacional, em forma de um livreto **interativo contendo situações que envolvem a tomada de decisão em relação ao melhor uso dos recursos financeiros**, com o intuito de instrumentalizar a ação docente com o público infantil e especial.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Deficiência Intelectual. Educação Financeira Escolar. Matemática Inclusiva.



## **ABSTRACT**

This research is part of the “Studies on Mathematics and Science Teaching Research Group” and aims to present a case study carried out at a municipal school in Duque de Caxias, in the State of Rio de Janeiro, Brazil. The individuals who took part in it are children with mild to moderate intellectual disability who are enrolled in the initial years of Primary School. The case study was performed by means of implementing activities related to the theme of School Financial Education. The inclusion of people with disabilities is a reality in different fields of human activity, and each such individual is legally entitled to adequate placement in the job market as an adult. Financial education is therefore a way of assuring them good quality of life. This Professional Master’s Degree research resulted in an educational product, in the format of a booklet, with the goal of providing an adequate tool for teachers working with children and special needs students.

**Keywords:** Mathematics Education. Intellectual Disability. School Financial Education. Inclusive Mathematics.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 -	Coisas que são fundamentais e supérfluas para D8	52
FIGURA 02	Coisas que são fundamentais e supérfluas para R10	52
FIGURA 03	Coisas que são fundamentais e supérfluas para J12	53
FIGURA 04 -	Valor e preço para D8	57
FIGURA 05 -	Valor e preço para R10	57
FIGURA 06	Valor e preço para J12	58
FIGURA 07 -	Entrevista aos funcionários da escola	60
FIGURA 08	Registro de D8	61
FIGURA 09	Registro de R10	61
FIGURA 10	Registro de J12	62
FIGURA 11	Bens de uso coletivo por D8	64
FIGURA 12	Bens de uso coletivo por R10	64
FIGURA 13	Bens de uso coletivo por J12	65
FIGURA 14	Capa do produto educacional	70
FIGURA 15	Apresentação	70
FIGURA 16	Descobrimo o valor das coisas	71
FIGURA 17	Necessidade e desejo/proposta	72
FIGURA 18	Necessidade e desejo/ opção de resposta	72
FIGURA 19	Sustentabilidade/proposta	73
FIGURA 20	O que o dinheiro compra e o que o dinheiro não compra	74
FIGURA 21	Dinheiro e felicidade/proposta	74
FIGURA 22	Dinheiro e felicidade/ opção de resposta	75
FIGURA 23	A escolha de Julia	75
FIGURA 24	Quem cuida tem/proposta	76
FIGURA 25	Quem cuida tem/opção de resposta	76
FIGURA 26	Doando para quem precisa	77

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa ..	41
QUADRO 2 - Respostas dos alunos .....	48

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Seleção de trabalhos por ano de publicação .....	30
------------	--	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>- INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>- ALICERCES DA PESQUISA</b> .....	18
2.1	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	18
2.2	INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO .....	21
2.3	EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR .....	26
<b>3</b>	<b>- REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	29
3.1	- AS LITERATURAS .....	30
3.2	- AS LITERATURAS E A PESQUISA: TECENDO COMENTÁRIOS .....	33
<b>4</b>	<b>- REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	35
<b>5</b>	<b>- METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	40
5.1	- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AS ATIVIDADES.....	44
	5.1.1 - O Valor das Coisas .....	45
	5.1.2 - Economia e Sustentabilidade .....	45
<b>6</b>	<b>- A PESQUISA</b> .....	47
6.1	- ATIVIDADES .....	50
	6.1.1 - O valor das coisas: o fundamental e o supérfluo .....	50
	6.1.2 - O valor das coisas: o que dinheiro compra e o que não compra ...	55
	6.1.3 - Economia e sustentabilidade: quem cuida tem .....	59
	6.1.4 - Economia e sustentabilidade: bens individuais e bens coletivos ..	62
6.2	-ALGUMAS ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	65
<b>7</b>	<b>- O PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	69
	7.1. APRESENTAÇÃO FÍSICA.....	69
	7.2. A APLICAÇÃO .....	77
<b>8</b>	<b>- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	82
	<b>APÊNDICES</b> .....	87
	<b>ANEXOS</b> .....	88

## 1 INTRODUÇÃO

O Processo de inclusão escolar no Brasil tem suscitado muitas inquietações no que tange às práticas pedagógicas e à interação social. A escola, nesse sentido, atua em todas as vertentes, trabalhando conteúdos sob as perspectivas atitudinais, conceituais e procedimentais, preconizadas nos documentos oficiais. Dentre vários temas a serem abordados na escola, podemos destacar uma formação voltada para o exercício da cidadania, aqui, com o sentido da autonomia.

A escola, então, deve agir voltada para a inclusão de pessoas com deficiência, cumprindo as normas previstas na Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo art. 205, trata do direito, permanência e atendimento especializado, afirmando categoricamente que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Já no caso do art. 206, “O ensino será ministrado com base no seguinte princípio: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, por fim, no art. 208: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores (*sic*) de deficiência<sup>1</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a prática pedagógica no processo de inclusão tem sido tema recorrente em grupos de estudos e em vários ambientes de discussão docente. As dificuldades dos professores em entender as necessidades individuais não somente da pessoa com deficiência, mas de todo e qualquer educando, representam o grande desafio na atualidade dentro de uma instituição educacional. Portanto, o desenvolvimento de estratégias para o ensino às pessoas com deficiência, nessa perspectiva, vem ao encontro não só de um público específico, como também de qualquer aluno que apresente uma dificuldade de aprendizagem, respeitando seus diversos modos, repertórios e tempos de aprendizagem.

Essa problemática aumenta quando se une a ela a preocupação no que diz respeito à perspectiva de futuro desse grupo social, principalmente a inserção no

---

<sup>1</sup> Vale dizer que o termo “portadores de deficiência” foi devidamente substituído por “pessoas com deficiência”, de acordo com a Secretaria de Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, publicada pela Portaria 2.344 de 03 de novembro de 2010.

mundo do trabalho, valendo lembrar que a Lei 8.213 de 24 de julho 1991<sup>2</sup> assegura a garantia de vagas para pessoas com deficiência. Segundo o Ministério de Educação e Cultura, em 2012, havia cerca de 306 mil pessoas com deficiência formalmente empregadas no Brasil. Desse total, aproximadamente 223 mil foram contratadas pela Lei de Cotas, o que comprova a importância dessa Lei. Ainda, de acordo com a Lei, em seu artigo 93, garante que toda empresa com mais de 100 funcionários deve destinar de 2% a 5% das vagas para pessoas com deficiência.

Pensando sobre a expectativa de os alunos estarem empregados e inseridos na sociedade, levantamos a possibilidade desta pesquisa contribuir para a autonomia desses alunos. Para que isso ocorra, seria importante a escola incluir temas de Educação Financeira a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, partindo de temas mais simples para os mais complexos. Nesse cenário, recorreremos a conceitos pertencentes ao tema de modo a trabalhar com questões simples do cotidiano, levando o sujeito a pensar e repensar atitudes mais responsáveis que envolvam sua vida financeira.

Percebemos um a preocupação geral na sociedade sobre o endividamento pessoal, por isso, na expectativa de se garantir melhor qualidade de vida no futuro, a Educação Financeira tem recebido destaque nacional e internacional nos últimos anos. Segundo uma pesquisa realizada pela Serasa *Experian*<sup>3</sup>, maior banco de dados de crédito do Brasil, ¼ da população brasileira encontrava-se em janeiro de 2016, endividada, o que corresponde a 59 milhões de brasileiros dentre os quais, 17% justificaram não saber lidar com opções de crédito e financiamento (DIÁRIO DO BRASIL, 2016).

Diante disso, a Educação matemática também ganha importância na construção de saberes tanto para alunos do ensino fundamental, quanto, principalmente, para a pessoa com deficiência no espaço escolar, sendo talvez a escola um importante aparelho social por qual passa a pessoa com deficiência, face às possibilidades didáticas disponíveis para o ensino.

---

2 A chamada Lei de Cotas (Lei 8.213 de 24 de julho 1991) garantiu a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

3 Disponível em: <<http://noticias.serasaexperian.com.br/inadimplentes-batem-recorde-historico-59-milhoes-cmecam-o-ano-no-vermelho/>> Acesso em: 13 jan. 2107

Mais especificamente, esta pesquisa fez a opção por investigar as decisões sobre questões financeiras, de alunos com deficiência intelectual, leve e/ou moderada, sendo esse um critério de inclusão para os participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que é garantido por lei, que o aluno, com deficiência, seja assistido em sua peculiaridade. Para isso, levantamos a questão norteadora desta pesquisa:

*Como educar financeiramente as crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Diante disso, vale destacar que esta investigação foi realizada em uma escola pública do Município de Duque de Caxias, com crianças com deficiência intelectual (DI) por meio de atividades didáticas construídas a partir de conceitos de Educação Financeira. Assim, o objetivo principal desta pesquisa incide em buscar meios de educar financeiramente as crianças desse grupo social e, como consequência, os demais objetivos são:

- Relacionar os direitos de aprendizagem da criança com deficiência na observância das políticas públicas nacionais;
- Contextualizar a Educação Financeira Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de atividades didáticas;
- Confeccionar um Produto Educacional, na forma de um livreto de atividades sobre questões financeiras, de modo que sirva como material didático de apoio ao professor, quando desejar trabalhar com esse tema.

Nesse sentido, o Produto Educacional é composto de atividades com situações do cotidiano para crianças, envolvendo a tomada de decisão em relação ao uso dos recursos financeiros e atitudes que visem mais autonomia e preparo para a sustentabilidade.

Na sua estrutura geral, este trabalho, portanto, apresenta-se distribuído em sete seções. Inicialmente são apresentados os alicerces da pesquisa, ou seja, os conceitos principais que transitam por todo o trabalho: a deficiência intelectual, a inclusão e a Educação Financeira Escolar. Em seguida, na seção três, descreve a realização da revisão da literatura, com ênfase nos últimos cinco anos. A quarta seção apresenta de modo simplificado, o referencial teórico que sustenta a ação e a reflexão de toda a pesquisa. A metodologia e os procedimentos desta investigação



são apresentados na quinta seção do trabalho. A seguir, na sexta seção, são apresentados os temas trabalhados, a aplicação da pesquisa em seu campo empírico e as análises dos resultados obtidos. O produto educacional é apresentado ao final, bem como o resultado de sua aplicação com os participantes da pesquisa, seguido de considerações finais do trabalho.

## 2 ALICERCES DA PESQUISA

Retomando os objetivos desta pesquisa, destaca-se o principal alvo que é de buscar meios que permitam que as crianças com deficiência intelectual, leve e/ou moderada, sejam educadas financeiramente. Daí, em decorrência desse propósito, ainda foi possível alcançar os objetivos específicos, a saber: relacionar os direitos de aprendizagem da criança com deficiência, a partir das determinações que regem nas políticas públicas nacionais; contextualizar a Educação Financeira Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de atividades didáticas; confeccionar um Produto Educacional constituído de atividades didáticas sobre questões financeiras adequadas para o nível de ensino da pesquisa.

As atividades do produto foram elaboradas em consonância com o nível de aprendizagem de cada um dos participantes da pesquisa, as quais foram detectadas a partir de algumas atividades aplicadas, adaptadas da obra de Cerbasi e Sousa (2012).

Partindo desse ponto, vale destacar algumas nuances sobre a deficiência intelectual, a inclusão escolar e a Educação Financeira, conforme esta seção foi dividida.

### 2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo o Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (CID 10), a deficiência intelectual (antes denominado como retardo mental) é representada pela parada do desenvolvimento, ou pelo desenvolvimento incompleto, do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social.

Partindo da questão da pesquisa: *Como educar financeiramente as crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental?* E, diante da observância da legislação da Inclusão, educar financeiramente as crianças com DI (Deficiência Intelectual), além de estimular uma prática de consumo consciente voltado para questões que imbricam na sustentabilidade, também representa uma

ação de inclusão educacional, por meio da matemática escolar, de maneira a criar possibilidades de aprendizagens.

A Deficiência Intelectual teve seu conceito construído na Convenção da Guatemala, em 2001, no artigo 1 como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Durante muitos anos, a medida do coeficiente de inteligência (QI) foi utilizada como parâmetro de definição dos casos de deficiência intelectual, estando presente inclusive no CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), que ao mencionar o Retardo Mental/Deficiência Intelectual (F70-79), classifica-o em leve, moderado, grave ou profundo, conforme o comprometimento:

- Leve: QI entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos). Podendo apresentar dificuldades de aprendizado na escola. Muitos adultos poderão ser capazes de trabalhar e de manter relacionamento social satisfatório e de contribuir para a sociedade.
- Moderado: QI entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos). Podendo ocorrer atrasos acentuados do desenvolvimento na infância, mas a maioria dos pacientes aprende a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas. Os adultos necessitam de assistência em grau variado para viver e trabalhar na comunidade.
- Grave: QI entre 20 e 40 (em adultos, idade mental de 3 a menos de 6 anos). Provavelmente deve ocorrer a necessidade de assistência contínua.
- Profundo: QI abaixo de 20 (em adultos, idade mental abaixo de 3 anos). Devem ocorrer limitações graves quanto aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade.

A medição da inteligência, ou psicométrica, nasceu no século 20 a partir da escolarização de pessoas com deficiência intelectual, sem contribuir ou aumentar as possibilidades de melhora na condição das pessoas com deficiência, seu objetivo era apenas de medir a capacidade ou incapacidade das crianças como processo seletivo para vagas em escolas. Apesar de ser um instrumento antigo ainda é utilizado e citado em testes psicológicos e em documentos da área de saúde.

Esses testes, além de não contribuírem para mudanças no que tange ao desenvolvimento do sujeito, é possível auferir erros de medida levando a prognósticos equivocados sobre a futura “capacidade” da criança. O enfoque psicométrico, no entanto, não é descartável, pois é útil para certos fins de pesquisa, como, por exemplo, na emissão de diagnósticos, ou laudos médicos. Por outro lado, sob o ponto de vista educacional, de acordo com Fierro (2010), esse enfoque não proporciona indicações que colaborem no planejamento de ações indicadas para o sujeito, ou seja, não contribui sobre o que fazer, como intervir, educar e reabilitar.

O mesmo autor acrescenta que, atualmente, predominam dois enfoques na construção teórica da deficiência intelectual: o primeiro seria o conceito funcional, centrado no manejo adaptativo da pessoa com deficiência nas atividades do cotidiano e, o segundo, uma análise dentro do marco da psicologia cognitiva. Fierro (2010) destaca ainda, um trabalho publicado por Bijou<sup>4</sup> que tem como foco a deficiência como consequência de histórias de reforço inadequadas e de discriminação. Ou seja, foram traçadas as características de uma análise behaviorista da deficiência mental que excluía as explicações biológicas e aquelas formuladas em termos de constructos hipotéticos como, por exemplo, nível de inteligência. Na década seguinte esse enfoque foi denominado por funcional-behaviorista. Suas características são:

[...] rejeição aos conceitos psicométricos; abordagem em termos não de deficiência inata, mas de execução deficiente e de repertórios comportamentais limitados adquiridos; expectativas muito altas com relação a possibilidade de complementar e enriquecer esses repertórios pobres. (FIERRO, 2010, p. 194)

Esse enfoque não considera a deficiência como atraso mental, mas conduta atrasada, o que possibilita a modificação das situações e experiências, contribuindo para a modificação da conduta, hábitos e qualidade de vida.

Em 1992, a *American Association on Mental Retardation* (LUCKASSON, 1992) publicou uma nova versão do manual de definição e classificação que diz:

---

4 Bijou (1908-2009): “Sidney W. Bijou's contributions to the practice of behavior analysis spanned nearly 7 decades, and they continue to influence what is considered “best practice” in our field today”. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2859799/>> Acesso em: 10 jan. 2017.

A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento corrente. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, auto-governo, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. (LUCKASSON, 1992 apud FIERRO, 2010, p. 195)

Nesse sentido, a deficiência intelectual constitui uma condição permanente embora não seja imutável, necessita de adaptações em caráter constante. Então, como, então, viabilizar a inclusão das pessoas com esta deficiência na escola? Assim, vale refletir e discutir sobre a inclusão na Educação, como será abordado no próximo tópico.

## 2.2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Em termos históricos, até algumas décadas atrás, a Educação especial era realizada em escolas especiais, assim, as crianças com deficiência eram atendidas em espaços específicos, segregadas das crianças ditas “normais”, que frequentavam escolas regulares.

Um novo paradigma, inclusão escolar, surge como prática efetiva, mas o que ocorre é integração, que Mantoan (2003, p. 15) define como sendo: “a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns [...] e o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular”. A autora propõe ainda que a inclusão representa “um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Para a mesma autora, a inclusão vai muito além do ingresso do aluno à escola, está relacionada a todos e a vários fatores, principalmente estruturais e pedagógicos:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam,

em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 31)

Partindo dessa reflexão de Mantoan (2003), a escola regular ganha o desafio de transformar-se em um local de inclusão, sem discriminação, no sentido tal como preconizado pelos documentos oficiais, principalmente após a Convenção da Guatemala, em maio de 1999, sendo o Brasil signatário, promulgando na forma do Decreto nº 3.956, em 8 de outubro de 2001, que conceitua a discriminação como sendo:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras (*sic*) de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001, p.03)

A inclusão ganhou nas últimas décadas grande amparo legal para a sua prática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), além de outras legislações, concede à Educação Especial um capítulo à parte, determinando, com base legal, sua função.

A LDB, em seu artigo 58, concede ao educando o direito de acesso ao ensino, preferencialmente na rede regular: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores (*sic*) de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996). Na mesma Lei, artigo 59, dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos.

Beyer (2006) aponta para os novos rumos da Educação Especial. Para o autor, as pressões sociais representam o detonador para a garantia de acesso aos espaços comuns da sociedade às pessoas com deficiência, quando afirma que:

[...] o monopólio histórico da Educação Especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim, volta cada vez mais a pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloque nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas

regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho. (BEYER, 2006, p. 11)

O autor destaca ainda que o grande nó da questão da inclusão pode ser o como atender os alunos com deficiência nas escolas regulares, sem ferir princípios importantes da educação inclusiva, como, por exemplo, a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum sem considerar as especificidades pedagógicas dos alunos com deficiência. Beyer (2006) afirma ainda que em relação à primeira condição, individualização do ensino, todas as crianças são especiais porque são diferentes entre si, não apenas por apresentarem alguma limitação ou deficiência, “a individualização do ensino significa a individualização dos alunos, da didática e da avaliação”. (BEYER, 2006, p. 28)

Refletindo sobre o argumento de Beyer (2006), destacamos a princípio, a individualização dos alunos, que se refere ao entendimento de que cada criança tem capacidades diferentes sendo necessário que o professor respeite essas capacidades individuais, projetando um currículo com flexibilidade de adaptação diante de dificuldades ou avanços e que viabilize certificações diferenciadas para os alunos, conforme assegura o artigo 16 da resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de Setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial:

É facultado as instituições de ensino, esgotadas as possibilidades [...] viabilizar a um aluno com grave deficiência ou múltiplas, que não apresentar resultados de escolarização [...] terminalidade específica do ensino fundamental por meio da certificação da conclusão de escolaridade, histórico escolar que apresente, de maneira descritiva, as competências desenvolvidas tem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e educação profissional. (BRASIL, 2001, p. 04)

Outra questão apresentada por Beyer (2006), em relação à individualização da didática, diz respeito ao atendimento às crianças em situação de diversidade da mesma maneira, ou seja, as crianças possuem capacidades e histórias diferentes, por isso o autor defende a necessidade de se diferenciar didática e método conforme as possibilidades e necessidades individuais do aluno, já que cada um apresenta o ritmo e o nível de aprendizagem diferente do outro. Além disso, a individualidade da avaliação estaria relacionada na preferência “a processos de avaliação que funcione como diagnóstico para o planejamento e revisão do processo

de ensino e aprendizagem, isto é, investigando se o aluno está avançando na aprendizagem, quais metas já atingiu e quais precisam ser revistas”. (BEYER, 2006, p. 31)

Contudo, apesar de todas as garantias em Lei, a inclusão esbarra em entraves a respeito da metodologia, currículo e avaliação do aluno com deficiência. Um dos entraves é a falta de preparo para o atendimento especializado, uma vez que cada pessoa é única, principalmente a pessoa com deficiência; seria praticamente impossível estar preparado para atuar, prontamente, com qualquer pessoa, isso nos coloca enquanto professores, na posição de pesquisadores, levantando cada habilidade ou inabilidade do aluno e, dessa forma, oferecer-lhe as adaptações e mediações necessárias para o seu desenvolvimento.

Nessa direção, vale destacar a Matemática presente no dia a dia, ou seja, das informações pessoais às relações sociais. Aprender Matemática pode parecer uma tarefa árdua para a maioria das crianças e jovens que frequentam as escolas em nosso país, fato que pode ser verificado com base em depoimento de experiências negativas dos próprios professores.

Segundo a pesquisa de Carneiro (2014), os professores alegam uma grande dificuldade em inserir a Matemática como uma disciplina agradável, divertida e desafiadora. O autor completa que “via de regra, a cultura de aula de Matemática está pautada no modelo de aprendizagem que enfatiza o treino de técnicas de memorização, em que os professores reproduzem as práticas com que tiveram contato durante sua escolarização” (CEZARI; GRANDO, 2008 apud CARNEIRO, 2014, p. 879)

Na pesquisa intitulada “Narrativas de Alunas-Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma cultura de aula de matemática”, Carneiro (2014), aponta para as relações de professores com o ensino da Matemática, esclarecendo que as mesmas não demonstram relações positivas com essa área do conhecimento:

Uma coisa que me recordo certinho, inclusive parece que estou me vendo agora, é a professora tomando a tabuada, que por sinal era decorada, e eu grudada na lousa com as mãos para trás contando nos dedos... rs. É como se um filme passasse em minha cabeça. Jogos, nem pensar! Nada ajudava aprender a tabuada, era só decorando senão... (Branca, Narrativa, LM1, grifo da aluna-professora).



A professora exigia decorar a tabuada para resolver as divisões e multiplicações. A professora passava para casa todos os dias tabuada do 2 ao 10, onde tinha um caderno específico para realizar a tabuada que era vistado todos os dias e várias contas de multiplicação e divisão e toda sexta-feira tinha chamada oral da tabuada (Su, Narrativa, LM1).

As tarefas sempre eram as mesmas, escrever números de 0 a 50, de 50 a 100, em ordem crescente, decrescente, de dois em dois, de três em três, e assim sucessivamente, principalmente quando fomos aprender a tabuada (Kerusca, Narrativa, LM1).

[...] consistia em escrever os numerais, começando do zero, “escreva como se lê” (a professora dizia que era importante saber como se escrevia, para que pudéssemos preencher cheques quando crescêssemos) (Renata, Narrativa, LM1).

As minhas recordações das aulas de matemática nas séries iniciais eram aprender a sequência dos números, ordem crescente e decrescente, números pares e ímpares. Lembro-me muito bem que a professora da 4ª série passava muitas continhas de adição, subtração, multiplicação e divisão (Su, Narrativa, LM1). (CARNEIRO, 2014, p. 24)

Aprender por si só é uma tarefa árdua, afinal, exige uma mudança de concepção, de crenças, de valores, e modificar-se é difícil. Isso ocorre em todos os segmentos da vida humana. O bem-estar depende de inúmeros fatores que vão desde o biológico (saúde) ao social. Nesse sentido, é possível refletir sobre os impactos positivos na vida de uma pessoa que apresenta uma qualidade de vida proveniente, além de outras questões, de escolhas bem-sucedidas. Nessas escolhas, podemos incluir, o gerenciamento dos recursos financeiros que podem permitir que o indivíduo usufrua de boas oportunidades e possibilidades que venham a apresentar-se, como por exemplo, investimento na formação profissional, acadêmica ou até mesmo lazer.

Para que isso ocorra, o indivíduo deve ser estimulado a refletir sobre o melhor uso de seus recursos financeiros, sendo a Educação Financeira uma das possibilidades. E, tratando da Educação Financeira Escolar, vejamos a seguir.

### 2.3 EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

Se para grande parte da sociedade a inabilidade de lidar com o dinheiro gera desequilíbrio financeiro, muito nos inquieta pensar sobre como as pessoas com deficiência lidam com isso. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio (PCNEM) apresentarem a Educação Financeira como tema transversal para este nível de ensino, acreditamos na necessidade de se trabalhar esse tema já nos primeiros anos da escolaridade de todo indivíduo. Para o Ensino Médio, é sugerido:

Assim, será importante estimular a efetiva participação dos jovens na vida de seu bairro e cidade, conscientizando-os de sua responsabilidade social. Isso poderá ser feito por meio de projetos que envolvam intervenções na realidade em que vivem, incluindo desde ações de difusão de conhecimento, como por ocasião de eclipses, por exemplo, a levantamento de dados, em relação às formas de consumo da população e seus direitos como consumidores, ou propondo ações para minimizar o consumo de água e energia ou monitorando fluxos de tráfego, poluição ambiental ou poluição sonora, acompanhando o impacto ambiental de indústrias, identificando os problemas da comunidade, sempre buscando intervenções significativas no bairro ou localidade. Ações dessa natureza podem fazer com que os jovens se sintam de fato detentores de um saber significativo, a serviço de uma comunidade, expressão de sua cidadania. (BRASIL, 1999, p.85-86).

Educação Financeira é um tema que acompanha toda a vida do indivíduo e implica a sua preparação de modo que se tornem consumidores responsáveis, informados e exigentes. Este desenvolvimento pode ter seu início já na infância por meio de temas ligados a formação de valores e meio ambiente. Segundo Niskier (2012):

[...] para promover um modelo de desenvolvimento sustentável, devemos investir fortemente na educação das crianças. Estimulando a conscientização ecológica desde cedo, estaremos preparando cidadãos capazes de promover o crescimento econômico, atrelado ao desenvolvimento tecnológico de forma sustentável, levando em conta a inclusão social e a preservação do meio ambiente. (NISKIER, 2012, p.9)

Iniciando desde cedo, aumentamos as chances de uma geração futura mais envolvida com as questões ambientais que estão diretamente ligadas à Educação Financeira, como o uso consciente dos recursos hídrico, por exemplo. Legitimando esse pensamento, Rocha (2008, p.13) afirma que “quando o indivíduo tem as finanças em ordem, ele toma decisões e enfrenta melhor as adversidades. E isso ajuda não só na vida financeira, mas também nos aspectos familiares”.

Alguns pais acreditam que dinheiro não é assunto para criança, porém, D'Aquino (2008) destaca que as bases do modelo financeiro são construídas por volta dos 5 anos de idade e que “o modo como manejamos nossa vida financeira foi, em larga escala, construído a partir do que ouvimos; deixamos de ouvir do que vimos ou deixamos de ver nossos pais fazerem ou dizerem a respeito do dinheiro” (D'AQUINO, 2008, p. 11). E, segundo Cerbasi e Sousa (2012, p. 17), “começar cedo e de forma correta educar os filhos sobre dinheiro, pode diferenciar um milionário de um endividado”. Para enfatizar essa fala de Cerbasi e Sousa (2012), podemos buscar nas mídias publicitárias a incidência de oferta de produtos infantis, tanto nos canais de televisão destinados ao público infantil, quanto nos canais de vídeos da *internet*.

Outro fator importante nesse contexto está nos casos em que os pais passam a maior parte do tempo no trabalho e atribuem um “preço” à sua ausência na família, utilizando nesse caso, um “presente” como substituição da sua presença, diminuindo o sentimento de culpa. Segundo Ferreira (2013), a forma como a família relaciona-se com os aspectos financeiros, sem dúvida irá condicionar a formação dos futuros adultos.

Ensinar a criança a ser um consumidor ponderado, informado e responsável, é essencial para evitar o desperdício e o consumismo exagerado e prepará-lo para questões de sustentabilidade do planeta. As crianças que são estimuladas a desenvolver consciência financeira, no futuro, podem tornar-se adultos mais responsáveis e preocupados com o meio ambiente, evitando o consumismo, planejando seus gastos, ficando longe de atividades que possam comprometer seus objetivos.

Em 2003, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) identificou entre os países membros, a anuência sobre a importância da Educação Financeira, esse fato levou à inserção no documento de 2005 de que se providenciem estratégias para a abordagem da Educação Financeira no espaço educacional. Na perspectiva de discutir a Educação Financeira, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) inspirou o Governo Federal e outros órgãos responsáveis pelas questões financeiras do país a produzir a redação de um documento traduzido na Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), em que o conceito de Educação Financeira está nos seguintes termos:

[...] processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e dos riscos nele envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda, adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consciente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (BRASIL, 2011 p. 57-58).

Tomando por base o documento acima, é urgente a oferta de atividades que oportunizem a reflexão também sobre o consumo compulsivo. Fato presente nos primeiros anos de vida, principalmente por influência da mídia comercial. Alguns segmentos educacionais já se movimentam nesse sentido.

Bastos (2014) destaca que o Núcleo de Investigação, Divulgação e Estudos em Educação Matemática (NIDEEM), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tem desenvolvido, entre suas pesquisas, uma proposta de currículo que insere um programa de Educação Financeira Escolar, com base em quatro eixos norteadores: noções básicas de Finanças e economia; finança pessoal e familiar; as oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro numa sociedade de consumo; e, as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que envolvem a Educação Financeira.

Nessa perspectiva, esta pesquisa surge como forma de buscar a construção de saberes no que tange à Educação Financeira Escolar, em particular, no terceiro eixo norteador do NIDEEM, das oportunidades, dos riscos e das armadilhas na gestão do dinheiro numa sociedade de consumo com o objetivo de promover a tomada de decisão sobre a melhor utilização dos recursos financeiros dos participantes da pesquisa, proporcionando qualidade de vida futura, além da observância das normas legislativas no tocante à inclusão, as crianças com deficiência intelectual leve e/ou moderada.

Para tanto, faz-se necessário conferir o que vem sendo publicado no meio acadêmico nos últimos cinco anos em relação à Educação Financeira Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme segue a próxima seção.

### 3 REVISÃO DA LITERATURA

Para uma análise mais eficaz da temática da Inclusão e da Educação Financeira, é necessário ir ao encontro das publicações existentes no meio científico. Apesar de ser a Educação Financeira pouco disseminada nas instituições escolares, há no meio acadêmico uma grande discussão acerca dessa temática. Portanto, como primeira etapa desta pesquisa, apresentamos a revisão da literatura.

Peixoto e Rodrigues (2014), no artigo denominado Educação Matemática Inclusiva: uma análise quantitativa de Investigações acadêmicas, apontam que produções que apresentam caráter bibliográfico podem ser dissertações, teses, periódicos entre outros, ou seja, produções acadêmicas e científicas à luz de palavras chaves em comum.

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada. (FERREIRA, 2002 apud PEIXOTO; RODRIGUES, 2014, p. 71)

As mesmas autoras acrescentam que “[...] primeiro ocorre a interação com a produção acadêmica através da quantificação, anos, locais e áreas de produção; no segundo, são feitas as reflexões [...]” (PEIXOTO; RODRIGUES. 2014, p. 71). A partir da seleção e ordenação dos resumos cujos temas oferecem relação com a pesquisa, é feito um inventário das produções destacando os pontos principais.

Assim, este trabalho ocorreu por meio do levantamento de trabalhos acadêmicos no *Google Scholar* por se tratar de uma plataforma que oferece um número grande de publicações revisadas por especialistas. O Banco de teses da CAPES<sup>5</sup> também foi consultado, mas não ofereceu nenhuma publicação no período estudado, de 2010 a 2015, para Educação Financeira escolar, educação matemática e inclusão.

No primeiro levantamento realizado no *Google Scholar* utilizando como palavra-chave “Educação Financeira” foram obtidos 958 resultados no período de 2011 a 2015. Ao acrescentar Educação Matemática houve uma redução para 131

---

<sup>5</sup>CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses.

publicações. Fechando a pesquisa utilizando "Educação Financeira" + "Educação Matemática" + "Ensino Fundamental" a apresentação altera para 94, dentre esses, apenas 9 estão voltados para os objetivos desta pesquisa.

### 3.1 AS LITERATURAS

Da análise dos trabalhos publicados na área de Educação e do Ensino das Ciências para o Ensino Fundamental foi produzida conforme Tabela 1.

**Tabela 1 - Seleção de trabalhos por ano de publicação**

<b>ANO</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>
2015	DISSERTAÇÃO	EDUCAR FINANCEIRAMENTE EM SITUAÇÕES A-DIDÁTICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ: ALGUMAS POSSIBILIDADES	Rosilane Motta da Silva Abel Rodolfo Garcia Chang Kuo Rodrigues
2015	ARTIGO	PROJETO MOEDA & CIA: UMA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH	Armando Gil Ferreira dos Santos Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis Gisele Faur de Castro Catarino Eline das Flores Victer
2014	DISSERTAÇÃO	OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO EDUCACIONAL DIGITAL PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ANÁLISE E AVALIAÇÃO	Gisele Barbosa Liamara Scortegagna
2013	ARTIGO	A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA TAREFAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Marcelo Bergamini Campos, Amarildo Melchiades da Silva
2012	DISSERTAÇÃO	O MUNDO ECONÔMICO DA CRIANÇA: UMA INVESTIGAÇÃO PSICOLÓGICA SOBRE O DINHEIRO	Maria Carolina Lopes Granja
2012	TCC	EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO A PARTIR DOS CENÁRIOS PARA INVESTIGAÇÃO	Talitha Santana de Barros
2012	ARTIGO	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO FINANCEIRA: PERSPECTIVAS PARA A ENEF	Ruth Margareth Hofmann, Maria Lucia Faria Moro
2011	ARTIGO	RELEVÂNCIA DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Geovana Luiza Kliemann, Patrícia Fernanda da Silva, Maria Madalena Dullius
2011	ARTIGO	A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NOS LIVROS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	José Roberto Silva, Rony Sá Barreto Rodrigues Montenegro, Maria Aparecida da Silva Rufino

Fonte: Tabela elaborada com dados colhidos pelos próprios autores.

Grande parte dos resultados iniciais da pesquisa, o campo empírico variava entre formação de professores, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Ensino Fundamental II. Descreveremos, entretanto os resumos que de alguma forma encontram com o da nossa pesquisa.

Silva, Garcia e Rodrigues (2015) investigaram o comportamento de alguns alunos frente a situações cotidianas que envolvem o pensamento financeiro. A pesquisa se fez por meio da Engenharia Didática com fundamentação nas Situações Didáticas, aplicadas a alunos do ensino médio em uma escola de São João de Meriti. Apesar dos participantes dessa pesquisa serem do ensino médio, o produto educacional produzido por ela, traz uma semelhança com o nosso: um livreto com situações cotidianas por quais passam uma família e que propõe ao leitor, uma solução para os problemas apresentados.

Santos et al (2015) desenvolveram uma pesquisa com alunos do ensino médio que possuíam indicadores de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) com o objetivo apresentar e refletir sobre uma alternativa pedagógica para a inclusão. A pesquisa aconteceu baseada em atividades disponíveis em um ambiente virtual criado especialmente para a pesquisa, com temas de Educação Financeira. Fundamentada em Vygotsky, as atividades propunham a interatividade entre alunos, familiares e outras pessoas.

Barbosa e Scortegagna (2014) analisaram o uso de objetos de aprendizagem para o ensino de Educação Financeira nas escolas, em aspectos tecnológicos e pedagógicos. A trajetória do estudo ocorreu por meio da análise e avaliação de objetos de aprendizagem. Como conclusão, os autores apontam para a dificuldade em desenvolver um recurso que atenda a todos eles. Os resultados da pesquisa subsidiaram a criação de um produto educacional em formato de manual para o professor orientar-se quanto ao uso de um objeto de aprendizagem para Educação Financeira escolar.

Campos e Silva (2013) buscaram compreender como estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública pensam e operam em situações envolvendo o dinheiro. A pesquisa qualitativa preocupou-se em investigar as atitudes dos alunos frente a situações que remetem o cotidiano social. A proposta consiste em inserir a Educação Financeira na escola numa perspectiva da Educação Matemática.

Na obra de Granja (2012) foi investigada a compreensão que crianças possuem sobre dinheiro, a partir de entrevistas individuais obteve-se: definição, seus usos e funções, sua origem e circulação. Participaram da pesquisa quarenta crianças de 6 a 9 anos, de ambos os sexos, de classe média, alunos de escolas particulares. Como resultado, a pesquisadora observou uma progressão do pensamento econômico de acordo com a idade, fato relacionado e discutido sob a luz da teoria de desenvolvimento de Jean Piaget.

Barros (2012) defende a possibilidade do ensino da Matemática Financeira para alunos do Ensino Fundamental, por meio da investigação matemática, defendida por Fonseca, Brunheira e Ponte (1999) e Skovsmose (2000), a partir de questionamentos que simulam situações reais, em defesa de estimular o aluno a refletir e tomar decisões.

Hofmann e Moro (2012), motivadas pela implementação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), promoveram uma reflexão sobre as potenciais interfaces didáticas e conceituais entre Educação Matemática (EM) e Educação Financeira (EF), por meio de resolução de problemas matemáticos contextualizados, reforçando a necessidade do estreitamento entre conteúdos e aplicabilidade no cotidiano.

No trabalho de Kliemann, Silva e Dullius (2011), apesar de utilizarem o termo “matemática financeira”, fazem um estudo sobre a relevância do ensino de Educação Financeira com o objetivo de formar pessoas de pensamento crítico capazes de evitar a inadimplência. O estudo efetivou-se em uma análise do material didático utilizado por turmas do ensino fundamental de escolas públicas.

Silva, Montenegro e Rufino (2011) trazem a Educação Financeira como objeto de estudo, destacando a necessidade de priorizar a formação da cidadania, desenvolvendo atitudes corretas em situações cotidianas. O autor em sua pesquisa com dois livros didáticos verificou que os mesmos estavam mais na direção dos conteúdos matemáticos em si, do que pontuar considerações desse conhecimento que evidenciem sua importância na formação do aluno enquanto cidadão.

Essa revisão de literatura promoveu o contato com o que tem sido publicado em relação ao tema de Educação Financeira. Cabe destacar que não foram encontrados, em termos quantitativos, publicações que expressassem uma oferta compatível com a problemática social atual.



### 3.2 AS LITERATURAS E A PESQUISA: TECENDO COMENTÁRIOS

Numa abordagem geral, apesar de não ter sido localizada nenhuma pesquisa que une como palavras-chave: Educação Financeira, Educação Matemática e Inclusão, tomamos como contribuição das pesquisas citadas na revisão da literatura, em que a grande maioria concorda que a Educação Financeira não tem muito espaço no contexto escolar, já que seu foco incide em como gerir as finanças. Nessa perspectiva, nos materiais didáticos também não foram verificadas atividades que envolvessem o pensamento crítico em relação ao dinheiro, bem como também não se vê na formação de professores (SILVA; MONTENEGRO; RUFINO, 2011).

As pesquisas de Barbosa e Scortegagna (2014); Campos e Silva (2013); Granja (2012); Barros (2012); Hofmann e Moro (2012); Kliemann, Silva e Dullius (2011) e; Silva, Montenegro e Rufino (2011) apresentam a temática da Educação Financeira como objeto de estudo e aplicam suas pesquisas por meio de atividades que simulam situações do cotidiano. Nesse sentido, elas conversam com esta pesquisa que propõe reflexões sobre o ensino da melhor utilização dos recursos financeiros além de ressignificar valores. A diferença entre elas está no campo empírico na medida em que nenhuma delas foi aplicada a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa de Santos et al (2015) traz a questão da inclusão de alunos com TDAH e, por isso, vai ao encontro do objetivo deste trabalho em que se reflete sobre a possibilidade de educar financeiramente numa perspectiva inclusiva. Apesar dos participantes encontrarem-se em níveis educacionais diferentes, já que a pesquisa de Santos et al (2015) é aplicada no Ensino Médio e, no caso desta pesquisa, crianças no terceiro ano do ensino fundamental. No entanto, a reflexão é a mesma, quando se busca favorecer o desenvolvimento dos educandos, valendo destacar que Vygotsky é o teórico comum nessas pesquisas, isto porque a interação entre os alunos é um critério presente em ambas.

Cabe destacar que, os alunos com TDAH, de acordo com o CID-10, apresentam sintomas que interferem diretamente na sua aprendizagem, apesar de não ser considerado uma deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, em que em seu artigo define:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.01)

Na pesquisa de Silva, Garcia e Rodrigues (2015), o tema da Educação Financeira foi aplicado e fundamentado à luz das Situações Didáticas de Brousseau (1986) e originou em um produto educacional bem próximo ao desenvolvido por esta pesquisa. Apesar de o campo empírico ser distante, o formato do livreto segue na mesma direção, quando são apresentadas ao leitor, situações cotidianas que envolvem temas de Educação Financeira e, a cada capítulo, o leitor participa da história, resolvendo as situações apresentadas. No caso da pesquisa de Silva, Garcia e Rodrigues (2015), elas são vividas por uma família enquanto que no livreto, as situações são vivenciadas por uma personagem infantil.

Contudo, todas as pesquisas aqui relacionadas convergem para a questão de educar financeiramente no ambiente escolar, mesmo em campos empíricos diferentes.

Para iluminar os passos desta investigação e dar consistência aos resultados apurados, recorreremos aos estudos sócio interacionistas de Vygotsky, tal como será apresentado na seção a seguir.

#### 4 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Para se ter uma melhor compreensão sobre a abordagem sócio interacionista de Vygotsky é necessário retomarmos alguns pontos importantes da sua biografia. As contribuições de Vygotsky chegaram ao Brasil na década de 1980, por meio das obras 'A formação social da mente' (1984) e 'Pensamento e Linguagem' (1989) dentre outras. Esses estudos, de acordo DainezII e Smolkall (2014), impactaram a Educação no sentido de produzir novas práticas educativas. No entanto, alguns de seus textos só foram traduzidos em 2006. Esses textos referidos por "defectologia" (nomenclatura utilizada no final do século XIX e início do século XX para se referir ao estudo de pessoas com deficiência) foram inseridos no Brasil por Zoia Prestes, quem traduziu o primeiro texto: "Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil". Mais tarde, no ano de 2011, Martha Kohl de Oliveira, Denise Regina Saler e Priscila Nascimento Marques, traduziram a obra "A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal". Ivic (2010) aponta que:

A análise de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, no caso da aquisição da linguagem, nos dirige a definir o primeiro modelo de desenvolvimento: em um processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais e estruturas mentais (IVIC, 2010, p. 19).

Esses conceitos também estão descritos na obra 'Pensamento e Linguagem' (1989), quando o autor destaca a aquisição de sistemas de conceitos científicos caracterizando-a como a aquisição mais importante ao longo do período escolar.

Vygotsky (1997 apud BEYER, 2006, p. 107) assegura que "se é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas, é, ao contrário, legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva". Assim, a escola torna-se um lugar apropriado para vencer o isolamento das crianças com deficiência, ou seja, a defesa pela escola regular e inclusiva.

Para Beyer (2005), Vygotsky não fazia distinção entre o desenvolvimento de crianças com e sem deficiências, ao contrário, seria a tarefa fundamental da Psicologia procurar compreender as leis comuns que caracterizavam

desenvolvimento “normal” e “anormal”, buscando-se destacar, portanto, as peculiaridades do desenvolvimento das crianças com deficiências.

Esta pesquisa acredita fortemente na prática pedagógica pautada na mediação direta entre sujeito e objeto, por isso, buscou fundamentar-se na teoria vygotskyana e, por isso, faz-se pertinente, situar sua contribuição à aprendizagem.

Nas vias da aprendizagem, a mediação, ou aprendizagem mediada, é um elemento fundamental para a aquisição de conhecimentos, que pode ocorrer por meio da intervenção entre o sujeito e o ambiente. Vygotsky (1989) cita dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos; o primeiro refere-se a um objeto social, mediador da relação entre o indivíduo e o mundo; o segundo (os signos) corresponde a instrumentos da atividade psicológica, auxilia a mente a tornar-se mais sofisticada, possibilitando tomada de decisão a partir de reflexão.

Lev Vygotsky (1896-1934), apesar dos 38 anos de vida, produziu intensamente, sem, contudo, presenciar a publicação de suas obras mais importantes: “ele está certamente, sob muitos aspectos, adiante de nosso próprio tempo”, segundo Rivière (1984 apud IVIC, 2010, p. 11), um de seus mais importantes intérpretes. Seu pensamento e pesquisas deram origem à corrente sócio interacionista que, tem como conceito principal o fato de a aprendizagem estar mais ligada às relações sociais estabelecidas pelo sujeito do que a questões biológicas.

Alunos com deficiência ingressam no ensino regular e vivenciam diferentes desafios, dentre eles, sociais e pedagógicos. Sobre isso, Beyer (2005) acredita que o grande desafio atual é o de colocar em prática uma pedagogia que seja capaz de atender as peculiaridades desses alunos, o autor afirma ainda que “a educação proposta para as crianças com necessidades especiais seja marcada pela promoção variada e rica das suas vivências sociais” (BEYER, 2005, p. 106). Para tanto, faz-se necessária a ação de viabilizar a reestruturação da escola como um todo. De acordo com MEC, pela Secretaria de Educação Especial, “a inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica”. (BRASIL, 2006, p. 14)

Vygotsky (1989) defende que o aprendizado humano depende das interações da criança com as pessoas de seu meio social e, diante dessas interações a criança desenvolve a fala, o pensamento e o comportamento. Destaca ainda que: “a Educação Especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o

social, e mais ainda, deve estar fundida organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante” (VYGOTSKY, 1989, p. 60). O autor diz ainda, em relação a crianças com deficiência, que:

[...] a criança com alguma deficiência não é simplesmente menos desenvolvida do que a criança normal, mas desenvolvida de outro modo [...] a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade são o que diferencia a criança deficiente mental da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas. (VYGOTSKY, 1989, p.7)

O desenvolvimento psicológico, de acordo com o autor inicia-se no contexto cultural das interações sociais como “meio de adaptação social” (VYGOTSKY, 1989), transferindo-se para o plano intrapsicológico como um “meio de adaptação pessoal”. Esse processo é denominado pelo autor como internalização, ou seja, desenvolve-se por meio de uma atividade externa a ser modificada para ser, portanto, internalizada, segue do interpessoal para o intrapessoal. Podemos perceber que Vygotsky chama atenção para a importância das interações entre os alunos de modo a favorecer o aprendizado, essas insinuações são importantes não só para as crianças com deficiências, mas também para o sucesso de todos os alunos.

Particularmente, em relação às crianças com deficiência intelectual, sua inclusão em classes especiais a impedem de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças, conforme Vygotsky posiciona-se:

Agora resulta evidente o quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletividades homogêneas de crianças atrasadas. Ao proceder assim, não apenas vamos contra a tendência natural do desenvolvimento das crianças, senão que – o que é muito mais importante – ao privar a criança mentalmente atrasada da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças que estão (intelectualmente) acima dela, não atenuamos senão que acrescentamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores. [...] esta diferença entre níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva. (VYGOTSTKY, 1997 apud BEYER, 2006, p. 107-108)

Nesse sentido a escola tem um papel importante no processo de inclusão que é o de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência, o que se torna apropriado recorrer a Vygotsky, sobretudo, quando ele, define o desenvolvimento proximal, cuja definição é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução, independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

O autor recorre ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) quando aborda reflexões ligadas ao desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiências, assim, de acordo com VYGOSTKY:

[...] o comportamento atualizado é apenas uma infinitésima parte do comportamento possível. O homem está cheio de possibilidades não realizadas [...] todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...] as mais sérias deficiências podem ser compensadas com o ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 1989, p.10)

A importância do mediador está em uma intervenção que leve o despertar para aquilo que se encontra próximo. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o grande desafio do professor é potencializar as funções cognitivas desse sujeito por meio de estratégias e metodologias diferenciadas, pelas palavras do autor:

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presente em mente em estado embrionário. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1989, p. 97)

Ainda sobre mediação, Vygotsky (1989) ressalta que é denominada pedagógica quando realizada por algum outro sujeito enquanto a mediação semiótica é realizada por signos, sendo a linguagem escrita o instrumento importante de mediação na internalização das funções mentais. Vygotsky (1989)

sugere que o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil pode levar crianças pequenas a descobrir a função simbólica da escrita. O autor ressalta que a escrita para a criança deve ter um significado, fazer parte do seu interesse, de maneira a despertar nelas, de modo natural, uma necessidade em lidar com esses signos. Ainda sobre crianças em fase pré-escolar, de acordo com Ivic (2010, p.15) o sujeito, para Vygotsky, caracteriza-se por uma “sociabilidade primária”:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [...] assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY, 1932 apud IVIC, 2010, p. 16)

Depreendemos, portanto, que para a primeira infância os fatores mais importantes para o seu desenvolvimento estão na interação com os adultos. A aprendizagem, nesse sentido, faz-se pelo processo de construção realizado no curso das interações entre a criança e o adulto. Nessa interação, a linguagem representa o instrumento principal. “É por meio dela, que a criança constrói suas estruturas psíquicas e conseqüentemente seu pensamento” (IVIC, 2010, p. 18).

Entretanto, não significa que elas são realizadas separadamente, pelo contrário, acontece ao mesmo tempo. O conceito de mediação, como afirma Oliveira (2002, p.26) “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”, ou seja, deve ser entendido como a interação ocorrida entre o indivíduo e o meio interligando-os. Portanto, na perspectiva vygotskyana é preciso atenção do professor para que as ações de intervenção não se esgotem e nem limite as possibilidades do sujeito.

Toda essa base retirada da teoria de Vygotsky foi costurada nas ações presentes na metodologia da pesquisa, um estudo de caso, que se apresenta descrito na próxima seção.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com Yin (2005), existem cinco principais estratégias de pesquisa nas ciências sociais: experimentos, levantamentos, análise de arquivos, pesquisas históricas e estudos de caso. A escolha da metodologia mais apropriada, de acordo com o autor, deve estar ligada a três condições que consistem em:

- no tipo de questão de pesquisa proposta;
- na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais atuais e;
- no grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos.

A primeira condição está relacionada à questão da pesquisa: “quem”, “o que”, “onde”, “como” e “por que”. Para o autor, “definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa” (YIN, 2005, p. 26).

Outra condição apresentada por Yin (2005) refere-se à abrangência do controle sobre eventos comportamentais e grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a históricos. Nesse sentido, vale destacar que:

[...] o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes, [...] estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que os homens não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados entrevistas das pessoas nele envolvidas. (YIN, 2005, p. 26)

Para possibilitar a comparação entre as principais estratégias de pesquisa nas ciências sociais (experimentos, levantamentos, análise de arquivos, pesquisas históricas e estudos de caso) e as condições citadas acima, Yin desenvolveu um quadro (Quadro 1), reproduzido a seguir.



**Quadro 1** - Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa

Estratégia	Forma de questão de pesquisa	Existe controle sobre eventos comportamentais	Focaliza acontecimentos contemporâneos
Experimento	Como, por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/não
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que	Não	Sim

Fonte: YIN, 2005 p. 24

Pela observação e comparação dos tipos de pesquisa apresentados no Quadro 1, entendemos que este resultado preenche as condições referentes ao estudo de caso. Para Yin (2005), o estudo de caso pode ser utilizado como metodologia quando cinco importantes componentes de um projeto de pesquisa se fazem presentes:

1. As questões de um estudo: conforme descrito em parágrafos anteriores está relacionada ao tipo de pergunta que norteia a pesquisa “Como” e “por que”. No caso desta pesquisa, *como educar financeiramente as crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*
2. Suas proposições: nesse caso, cada proposição de acordo com quem direciona a atenção alguma coisa que deveria ser examinada dentro do escopo do estudo. Esta pesquisa apresenta atividades que estimulam a tomada de decisão frente a situações que envolvem finanças e, assim, o aluno com deficiência passa a refletir diante de uma escolha a ser feita. Sendo, portanto, a hipótese da pesquisa.
3. Sua unidade de análise: nesse caso a unidade não tem relação direta ao estudo de um indivíduo, mas sim, de um evento ou até mesmo de pequenos grupos, no caso desta pesquisa o posicionamento de crianças com deficiência intelectual frente a situações que envolvem finanças, conforme delimitado pela hipótese, quando será validada ou não.
4. A lógica que une os dados às proposições e;

5. os critérios para interpretar as constatações.

Os componentes apresentados nos itens 4 e 5, ligando os dados a proposições e os critérios para interpretação das constatações foram, de acordo com Yin (2005), os menos desenvolvidos nos estudos de caso. Ainda de acordo com o autor, “ligar os dados a proposições pode ser feito de várias maneiras, mas nenhuma foi tão bem definida quanto atribuição de sujeito e condições de tratamento em experimentos psicológicos”. (YIN, 2005, p. 47)

Yin (2005) destaca ainda que a condução dos estudos de caso tem início na preparação para a coleta de dados. Nesse caso, a preparação para realizar o estudo envolve habilidades prévias por parte do pesquisador, treinamento e preparação para o caso específico, desenvolvimento de um protocolo, triagem dos possíveis estudos de caso e condução de um projeto piloto. Após essa etapa, vem “a coleta de evidências que podem ser resultado de seis fontes distintas: documentos, registro em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”. (YIN, 2005, p. 109)

Observando o contexto e as características dos participantes da pesquisa, da pergunta de partida, entre outros fatores, entendemos que ela justifica-se como um estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Martins (2008) é uma das metodologias mais antigas na investigação científica; mas somente com a publicação da obra de Robert Yin: “*Case Study Research: Design and Methods*” tornou-se uma referência básica para investigações sob este método.

A preferência é justificável não apenas pelo pioneirismo, mas também pela consistência normativa dos procedimentos propostos pelo autor. Na concepção de Martins (2008), o estudo de caso é uma estratégia metodológica de se fazer pesquisa nas ciências sociais e nas ciências da saúde. Essa metodologia é destinada a avaliar ou descrever situações em que o elemento humano está presente. Ainda em Martins (2008), busca-se compreender uma situação em sua totalidade através de um mergulho profundo sobre o objeto delimitado para estudo.

Anterior a Martins (2008), André (1995) defendeu que o estudo de caso investiga situações bem específicas, singulares, como uma pessoa, um grupo, uma instituição, uma sala de aula, uma cultura, etc., contribuindo para a compreensão global de um fenômeno peculiar, sem a pretensão de modificá-las. O argumento de André (1995) corrobora o de Martins (2008), o que é pertinente na Educação,

quando o estudo de caso pode ser utilizado como metodologia para as investigações sobre os métodos de aprendizagem de avaliação e de outras práticas educativas.

De acordo com Yin (2005), esse procedimento pode ser entendido como método rigoroso de pesquisa, que usa uma abordagem sistêmica e sociológica, apoiando-se em exemplos concretos, o autor ainda sugere que um estudo de caso “atraente” deve reunir algumas características básicas:

Engajamento, instigação e sedução – essas são características incomuns dos estudos de caso. Produzir um estudo de caso como esse exige que o pesquisador seja entusiástico em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos. (YIN, 2005, p. 197).

A metodologia do estudo de caso implica, em determinadas pesquisas, a existência de uma hipótese prévia, que será testada na aplicação durante a investigação, o que não pressupõe que ela possa inadmitir uma construção de uma nova hipótese a partir dos resultados obtidos na investigação.

Diante dessas reflexões, entendemos que esta pesquisa, que se debruçará no ambiente escolar num contato direto com crianças com deficiência intelectual, tem no estudo de caso, uma metodologia apropriada.

Neste trabalho, em particular, os participantes são crianças com deficiência intelectual que possuem características próprias manifestadas no meio social. Segundo o conceito da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) (1992):

[...] deficiência Intelectual ou deficiência mental (DM - como não é mais chamado) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento (antes dos 18 anos), e associado às limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade em comunicação, cuidado pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. (AAMR, 1992, p. 172)

As características apresentadas por esse público insere-os num grupo, delimitando-os e caracterizando-os como específicos, em que a pesquisa, de acordo com André (1995), estudará o processo e reavaliará o método.

Esta pesquisa foi, portanto, aplicada a alunos com deficiência intelectual leve/moderada matriculados em turma regular de ensino de uma escola Pública Municipal em Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, que confirmou a hipótese educar financeiramente crianças com deficiência intelectual no Ensino Fundamental a partir de atividades didáticas.

A escolha dos participantes e do campo empírico foi determinada a partir de vivências pessoais com crianças com deficiência intelectual, fato que inquieta as pesquisadoras na busca pela qualidade de vida desses alunos. O campo empírico foi determinado a partir das possibilidades de atuação e livre acesso, por ser este o ambiente de trabalho de uma das pesquisadoras.

Diante do exposto metodológico, a presente pesquisa foi desenvolvida em encontros semanais com os alunos, no espaço escolar nos quais foram desenvolvidas atividades sobre os temas pertinentes à Educação Financeira no sentido de buscar respostas à questão da pesquisa.

## 5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AS ATIVIDADES

Considerando os ganhos decorrentes da Educação Financeira, a sociedade vem num movimento de defesa desse tema no currículo escolar, e diante da inclusão de crianças com deficiência percebe-se a necessidade de adaptação de conceitos e atividades.

As atividades desenvolvidas, adaptadas de Cerbasi e Sousa (2002), foram pensadas no sentido de possibilitar o acesso das crianças com deficiência intelectual leve ou moderada, de maneira que não somente se colham dados, mas principalmente se possa oferecer alguma contribuição na formação da autonomia desse aluno.

A seguir serão apresentadas as temáticas das atividades, as quais se organizam em dois eixos, a saber: 'o valor das coisas' e 'economia e sustentabilidade'. As atividades, para melhor leitura da pesquisa, encontram-se no apêndice B.

### 5.1.1 O Valor das Coisas

Neste eixo foi explorado com a criança com deficiência intelectual leve ou moderada que todas as coisas têm um valor, mas que existem coisas materiais (que podemos pegar, o concreto manipulável) e imateriais (que não podemos pegar, não manipulável).

Os termos “valor” e “preço” podem parecer sinônimos, mas existe uma importante diferença entre eles quando se insere nesse contexto valores como a solidariedade, amizade, respeito entre outros. O objetivo principal nessas atividades é despertar na criança que nem tudo pode ser comprado, que sentimentos são mais importantes que bens materiais e comerciáveis.

Outro conceito presente neste eixo é o da necessidade e do desejo. Para aprender a consumir com responsabilidade é preciso que a criança seja estimulada a fazer essa reflexão, tal como esta investigação almeja, conforme será apresentada seção 7.

### 5.1.2 Economia e Sustentabilidade

Existem certas atitudes que se formadas nos anos iniciais do indivíduo consolidam-se para toda a vida. Ensinar uma criança a cuidar de seus objetos, está diretamente ligado à atitude do adulto que preserva tanto seus bens quanto o patrimônio público, bem como se é ensinado a essa criança a valorizar seu próximo, ela poderá criar esta atitude e fazê-lo em ocasiões oportunas. Cuidar bem de suas coisas é economizar para se ter por muito tempo e, além disso, serve de exemplo para cuidar do bem coletivo. Neste eixo, o objetivo principal é a conscientização do cuidado com os bens de uso, de maneira a manter e consumir com responsabilidade.

Por isso, é importante que a criança perceba que existem coisas que é para o uso de todos e devem ser preservados. Exemplos possíveis para serem trabalhados na escola são a água, a energia e o papel.

Outra reflexão que esse eixo proporciona é a cooperação e a solidariedade. É importante que a criança se desenvolva com o cuidado com outro, isto é, responsabilidade social. Pequenas atitudes como doação de objetos, fazem o sujeito perceber o que é cooperação e solidariedade.

Esta investigação teve seu início com uma entrevista informal (Apêndice A) com as crianças de maneira a diagnosticar os conhecimentos prévios de cada uma delas, sendo que as perguntas foram adaptadas da coleção “Descobrimo o valor da Coisas: o guia de Educação Financeira para pais e professores ensinarem as crianças brincando”, de Cerbasi e Sousa (2012), conforme será discutida na próxima seção.

Toda a pesquisa buscou fundamentar-se na importância do professor no papel de mediador capaz de despertar no aluno as reflexões necessárias para que ele internalize novos conceitos. Na próxima seção serão apresentados os passos da investigação bem como algumas análises.

## 6 A PESQUISA

Após autorização oficial da Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias para a execução da pesquisa, além da aprovação da pesquisa pelo Comitê de ética em Pesquisa (CEP), Anexo 1, registrada no CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, sob o número 51197815.2.0000.5283, foi marcada uma reunião com os responsáveis dos participantes da pesquisa. Nesse encontro, a pesquisa foi explicada detalhadamente e recolhidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização do uso de imagens, falas e produções, devidamente assinadas.

No primeiro encontro individual, foi realizado o convite às crianças quando ficou evidenciado o interesse delas em participar da pesquisa, ficando comprovado esse desejo pela procura, nos dias seguintes, pela pesquisadora, questionando-a se tinham mais atividades para eles realizarem.

As intervenções tiveram início desde a aplicação da entrevista diagnóstica sobre alguns questionamentos de finanças. Para preservar as identidades das crianças, utilizamos para a letra inicial dos nomes fictícios seguida da idade de maneira a confrontar as respostas obtidas com o esperado em relação à idade de cada uma delas, portanto, D8 é o Daniel de 8 anos, R10 é Renata de 10 anos, e J12, Joana 12 anos. As respostas apresentavam-se de modo muito curto, pouco verbalizadas, lembrando que são crianças com DI leve ou moderada.

Para melhor visualização da entrevista, realizada individualmente, foi construído o Quadro 2 com a finalidade de observar simultaneamente as respostas das crianças. A escolha pela realização individual da pesquisa, foi em função da característica presente na criança com deficiência intelectual de repetir o que o meio produz e, nesse caso, como diagnóstico, o objetivo era o de conhecer o saber prévio de cada um.

Quadro 2 - Respostas dos alunos

PERGUNTAS	D8	R10	J12
Você sabe para que serve o dinheiro? Me dê um exemplo.	“pra comprar as coisas”; “remédio, comida e feijão”.	“serve pra fazer compras, comprar carne e batata.”	“para comprar boneca, lanche, cinema.”
Você sabe como ganhar o dinheiro? Me dê um exemplo.	“pra pegar o cartão e botar no negócio pra ganhar o dinheiro”	“é só ir no banco tirar”	“não sei”
Para ser feliz precisa de muito ou pouco dinheiro? Você pode me explicar ou dar um exemplo?	“muito” “por causa que vai comprar e comida”	“precisa de muito dinheiro” “comprar material escolar, caderno, estojo”.	“muito dinheiro” “pagar a conta”.
Alguém dá dinheiro pra você? Quando e por quê?	“minha mãe”	“Minha mãe” “Quando lavo louça porque minha mãe ganhou ‘neném”	“minha madrinha” “no meu aniversário”
O que você faz com o dinheiro?	“comprar lanche”	“compro lápis e guaraná”	“comprei um violão”
Você tem vontade de comprar alguma coisa, você tem um sonho? Qual?	“vontade de comprar comida, carro e lanche pra ir na escola”	“um celular”	“todos os brinquedos”
Para realizar esse sonho precisa de que?	“colocar o cartão no caixa eletrônico e vai tirando mais”	“comprar um tablet”	“não sei”.
Você acha importante guardar dinheiro? Por quê?	“não”	“Sim” “um chinelo.”	“sim, no porquinho”

Fonte: Dados da pesquisa

Durante a entrevista, o pesquisador, no papel de mediador em que a cada resposta incompleta ou sem sentido, apresentou uma contra argumentação, utilizando uma linguagem mais próxima da criança para a formação de conceitos que, na perspectiva de Vygotsky (1989):

[...] é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são



indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1989, p. 31)

Assim, sobre as formas de como ganhar dinheiro, quando J12 respondeu que não sabia, o pesquisador aproximou a questão da realidade social da criança, questionando como os pais faziam para “ganhar” o dinheiro, após pequena reflexão, definiu “no banco”. Essa resposta vem ao encontro da resposta das demais crianças. Para todas, a questão do trabalho ainda não tem relação direta com o dinheiro.

Ainda nas respostas de J12, sobre a questão em relação à forma como utilizavam o dinheiro que haviam recebido, o violão apareceu como opção. Nesse momento foi questionado o porquê do instrumento, sendo explicado por J12 que a sua madrinha havia dado o dinheiro no seu aniversário, mas que era para a compra do mesmo. Argumentada ainda sobre o violão, a aluna esclareceu que estava tendo aulas, mas não sabia ainda tocar nenhuma música.

Uma questão incomodou o imaginário dos três. Indagou-se sobre os sonhos que possuíam. O aluno D8 citou comida, carro e lanche. Nesse momento, a pesquisadora levantou a reflexão sobre o carro: se ele sabia dirigir e se poderia dirigir. Assim, D8, após um sorriso e uma pausa (repensou sua resposta), repetiu “comida e lanche”. Na mesma questão, R10 disse querer comprar um telefone celular. A pesquisadora, em uma intervenção na resposta recebida, levantou as questões que envolvem o uso de um telefone: os riscos, a conta mensal que chegaria à casa dela para ela efetuar o pagamento e, nesse momento, R10 com uma reação de surpresa, respondeu prontamente “nunca!” E, por fim, J12 escolheria comprar todos os brinquedos. Apesar de estar na época da pesquisa com 12 anos, J12 demonstra um comportamento bem ligado ao universo infantil.

Como continuidade da questão anterior, a pesquisadora perguntou sobre o que seria preciso para realizar esse sonho, essa pergunta deixou R10 e J12 com dúvidas, enquanto D8 respondeu que bastava “botar” o cartão no caixa e “tirar mais” dinheiro. R10 confundiu-se e respondeu “um tablete” e após a pergunta ser reformulada, disse: “é só ir no banco tirar mais dinheiro”. Novamente, a ideia de que o caixa eletrônico é o caminho para conseguir o dinheiro fez-se presente.

As respostas obtidas nas entrevistas apontam que as crianças têm acesso ao dinheiro, porém não tem noção de onde vem, os três afirmaram que bastava ir ao banco e retirar. É possível notar nas entrevistas também a ideia de que eles sabem que é importante guardar o dinheiro, porém não relacionam esse fato como uma forma de planejamento.

## 6.1 ATIVIDADES

Todas as atividades aplicadas foram adaptadas de Cerbasi e Souza (2012) de maneira a promover a realização de acordo com as habilidades percebidas dos participantes da pesquisa. O apelo visual e o lúdico também são presentes nas atividades, quando se insere nos materiais encartes de supermercado, revistas, canetas hidrocores, cola, tesoura e papéis coloridos.

### 6.1.1 O Valor das Coisas: o fundamental e o supérfluo.

Esta atividade foi pensada para despertar nas crianças a reflexão de que nem tudo que consumimos é saudável ou é necessário para manter a saúde do corpo. Consistiu em apresentar a noção de que em alguns lugares existem diferentes tipos de coisas à venda, sendo umas necessárias para a sobrevivência e outras que podem ser dispensadas do consumo. A intervenção nessa e nas demais atividades buscou Vygotsky (1989) na medida em que:

Uma intervenção adequada deve possibilitar trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento; deve possibilitar ao indivíduo agir sobre o objeto do conhecimento, qualquer que seja sua natureza, explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza – comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipótese. (VYGOTSKY, 1989 apud COSTA, 2006, p. 235-236)

A mediação aconteceu por meio da linguagem em relação à rotina familiar: se vai ao mercado, com quem vai, se ajuda a pegar os produtos, se pede para o adulto comprar algum item, se pesa os alimentos e quais alimentos pesam. Os instrumentos linguísticos (braile, língua de sinais, datilografia, etc.), de acordo com Vygotsky (1989), permitem à criança internalizar a linguagem e a desenvolver

aquelas funções mentais superiores para as quais a linguagem serve como base. Nesse caminho, a seguir, apresentamos a primeira atividade aplicada:

**EIXO:** O VALOR DAS COISAS

**TÍTULO:** o fundamental e o supérfluo

**OBJETIVOS:** distinguir aquilo de que necessitamos daquilo que desejamos; conscientizar a crianças sobre o consumo, que pode ser por necessidade ou por desejo.

**CONCEITOS:** coisas materiais e imateriais; desejo e necessidade; consumo.

**MOTIVAÇÃO:** vivemos rodeados de coisas, umas podemos ver e outras podemos sentir. Sem algumas delas não podemos viver, outras não são necessárias.

**ATIVIDADE:** estimular o pensamento acerca de coisas que são fundamentais para viver. Depois, pensar em coisas de que não precisamos para viver, são supérfluas. Usar o mercado como exemplo, do que necessitamos e do que não necessitamos para viver?

Solicitar que procure em jornais, revistas ou encartes coisas de que necessitamos e coisas de que não necessitamos para viver, montar um cartaz com as “coisas fundamentais” e as “coisas supérfluas”, se preferir pode desenhar.

Pedir para explicar por que escolheu aquelas coisas.

**MATERIAL NECESSÁRIO:** Jornais, revistas, encartes, cartolina, cola, tesoura sem ponta, canetinhas ou lápis de cor.

Após a explicação de que no mercado tem coisas supérfluas e coisas necessárias para viver, foi proposta então a atividade de fazer compras, que consistiu em recortar encartes de supermercado para a identificação do que seriam as coisas de que precisamos para viver e não precisamos para viver, do ponto de vista de cada um deles, para, posteriormente, colar em um cartaz e explicar por que escolheram aqueles itens. Os resultados estão organizados nas Figuras 1,2 e 3, para “coisas necessárias” e “coisas supérfluas” para D8, R10 e J12 respectivamente.

**Figura 1-** Coisas que são fundamentais e supérfluas para D8

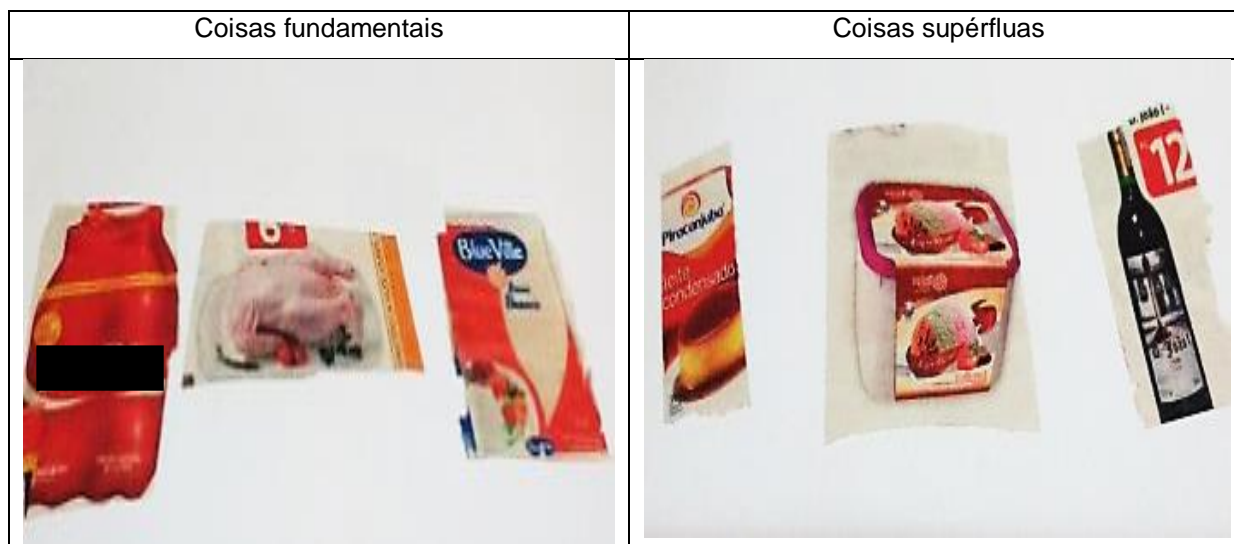


Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 2-** Coisas que são fundamentais e supérfluas para R10



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 3-** Coisas que são fundamentais e supérfluas J12

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os registros, podemos verificar que os três demonstraram compreensão sobre o que foi solicitado. Escolheram como itens necessários à sobrevivência: arroz, frango, salsicha e pão. Cabe esclarecer que elas pertencem a famílias de classes distintas, conforme os dados de cada uma delas registrados na escola. A região em que a escola está inserida fica na periferia, com ruas sem calçamento, casas simplórias de poucos cômodos. O núcleo familiar também é diferente. D8 mora com os pais e dois irmãos. R10 mora com os pais, avó, tio e prima e J12 mora com os pais e uma irmã. As experiências familiares são diferentes bem como os costumes de cada família, sendo essas características perceptíveis nos gestos e pequenas atitudes de cada um. Esse contexto fez-se necessário para entendermos que possibilidades esses alunos vivenciam. Apenas D8 colocou alguns itens supérfluos como, por exemplo, o refrigerante como item necessário, deixando de escolher outros itens indispensáveis ao consumo como, por exemplo, arroz e feijão.

Com relação às coisas importantes para a necessidade básica, o aluno D8 escolheu os itens chamados de “necessários” e refrigerante, e leite condensado, empanados de frango, frango e salsicha, além de canjica e margarina. Durante as argumentações a respeito da escolha que realizou, D8 disse que o refrigerante “era bom”; o leite condensado, “não é importante, mas tem que comer”; sobre o empanado de frango, foi perguntado se entre arroz, feijão e o empanado, qual alimento ele compraria e, sem muitas delongas, elegeu o empanado.

A aluna R10 escolheu arroz, linguiça, pão, manteiga como itens necessários. Dentre os itens considerados supérfluos, foram escolhidos os doces, sobremesas e bebidas. Além disso, escolheu itens curiosos como fralda descartável, creme de cabelo e inseticida. Quando argumentada sobre os itens, R10 esclareceu que “tem ventilador para espantar os mosquitos”. Sobre o creme de cabelo disse que “lava só com água” e que “fralda tá muito caro”. Além desses itens, R10 escolheu uma imagem de um biscoito, mas na hora de falar disse que era macarrão, quando argumentada se tinha certeza se era macarrão, a aluna observou novamente a figura e reconheceu o biscoito; quando contra argumentada sobre se o biscoito e o macarrão são importantes ou não, respondeu que o macarrão era importante, mas o biscoito não. Outro item eleito como supérfluo foi o sabão em pó, que quando argumentada sobre a importância do sabão, R10 disse que lava a roupa somente com água, num tom muito natural. Cabe revelar que R10 vive em uma comunidade carente, onde muitas casas têm o sistema de água e esgoto implantado de forma alternativa.

Neste ponto da pesquisa, vale resgatar as reflexões de Vygotsky, quando se referia à relação entre linguagem e atividade prática, em que segundo ele se expressa pelo:

[...] momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, se convergem. (VYGOTSKY, 1989, p. 76)

A colocação acima é importante no sentido de, diante das argumentações, os alunos refletirem para tomar novas decisões, como por exemplo, D8, ao ser argumentado sobre o empanado, pegou novamente o encarte do supermercado para nova pesquisa. Recortou o feijão como produto importante, porém disse que era arroz. Como coisas supérfluas ou não importantes como foi sugerido, D8 recortou a cerveja, peixe, champanhe e doce em calda. Sobre o peixe, D8 afirmou que peixe não era importante, bem como a Champanhe e o doce em calda. As respostas de D8 foram mais curtas, apresentou dificuldades em explicar-se. Porém, foi percebido que apesar de morar numa comunidade desassistida e da escola oferecer alimentação para o aluno, ele levava para a escola lanches comprados no supermercado como iogurtes, biscoitos recheados, leite fermentado. Assim,

percebemos que os hábitos alimentares dessa família podem estar baseados em alimentos industrializados.

A aluna J12 declarou ter o hábito de ir ao mercado com o pai e a mãe e que gosta de fazer compras. Durante a entrevista, a concentração da criança apresentou-se mais instável dos que os demais. Após a explicação sobre coisas importantes para viver e coisas supérfluas, não importantes, a criança escolheu como coisas importantes o refrigerante e mesmo reconhecendo, após a mediação, que ele não é necessário, insistiu em deixar o refrigerante como item importante. Além do refrigerante escolheu o frango e o arroz apenas. Sobre coisas supérfluas, J12 escolheu o leite condensado, sorvete e o vinho. Cabe destacar que por meio de algumas atitudes percebidas em relação a J12, percebemos que se trata de uma família com um poder de consumo diferente aos demais participantes. Tem o hábito de levar produtos industrializados, dentre eles o refrigerante, para o lanche da escola, bem como seu material individual que é variado e diferenciado.

A seguir, vamos nos concentrar nos argumentos dos alunos no tocante ao valor das coisas.

### **6.1.2 O Valor das Coisas: o dinheiro compra e o dinheiro não compra**

Essa atividade talvez seja uma das mais importantes por estar diretamente relacionada à formação de valor. Sabe-se que são muitos os valores, e que as atitudes, dependendo da cultura familiar, podem ser muito diferentes daquele desejado como bem-estar social. O alto poder de manipulação da mídia influencia na formação desses valores, apresentando como superioridade a aquisição de determinados bens. Além disso, a cada dia, novos aplicativos de compra para celulares são disponibilizados gratuitamente. Cabe destacar que a tecnologia não é a grande vilã uma vez que existem também, aplicativos que comparam os preços, apontando para a compra mais vantajosa, outros oferecem programas de controle financeiro, com planilhas de gastos, fluxo de caixa e investimentos. Sabe-se também que a criança aprende pelos exemplos e percebemos isso durante as brincadeiras quando elas desempenham papéis sociais e agem por imitação apresentando personagens da vida real com valores questionáveis, por exemplo, pessoas que fazem do consumo, uma opção de lazer.

Nesta proposta o aluno foi levado a refletir sobre coisas que o dinheiro compra e coisas que o dinheiro não compra. A conversa foi mediada pelas perguntas:

- Será que o dinheiro compra qualquer coisa?
- As coisas que o dinheiro compra estão nas lojas?
- As coisas que o dinheiro não compra, podemos conquistar?
- Sentimentos e amigos são comprados ou conquistados?

Ao final das reflexões, foi proposta a confecção de um cartaz com coisas que o dinheiro compra e coisas que o dinheiro não compra. Foram oferecidas revistas, encartes de supermercado e lojas de departamento com bastantes imagens. A pesquisa foi realizada com autonomia por todos sem necessidade de intervenção.

### **EIXO:** O VALOR DAS COISAS

**TÍTULO:** O fundamental e o supérfluo

#### **OBJETIVOS:**

- distinguir aquilo de que necessitamos daquilo que desejamos;
- conscientizar a crianças sobre o consumo, que pode ser por necessidade ou por desejo.

**CONCEITOS:** coisas materiais e imateriais; desejo e necessidade; consumo.

**MOTIVAÇÃO:** vivemos rodeados de coisas, umas podemos ver e outras podemos sentir. Sem algumas delas não podemos viver, outras não são necessárias.

**ATIVIDADE:** estimular o pensamento acerca de coisas que são fundamentais para viver. Depois, pensar em coisas de que não precisamos para viver, são supérfluas. Usar o mercado como exemplo, do que necessitamos e do que não necessitamos para viver?

Solicitar que procure em jornais, revistas ou encartes coisas de que necessitamos e coisas de que não necessitamos para viver, montar um cartaz com as “coisas fundamentais” e as “coisas supérfluas”, se preferir pode desenhar.

Pedir para explicar por que escolheu aquelas coisas.

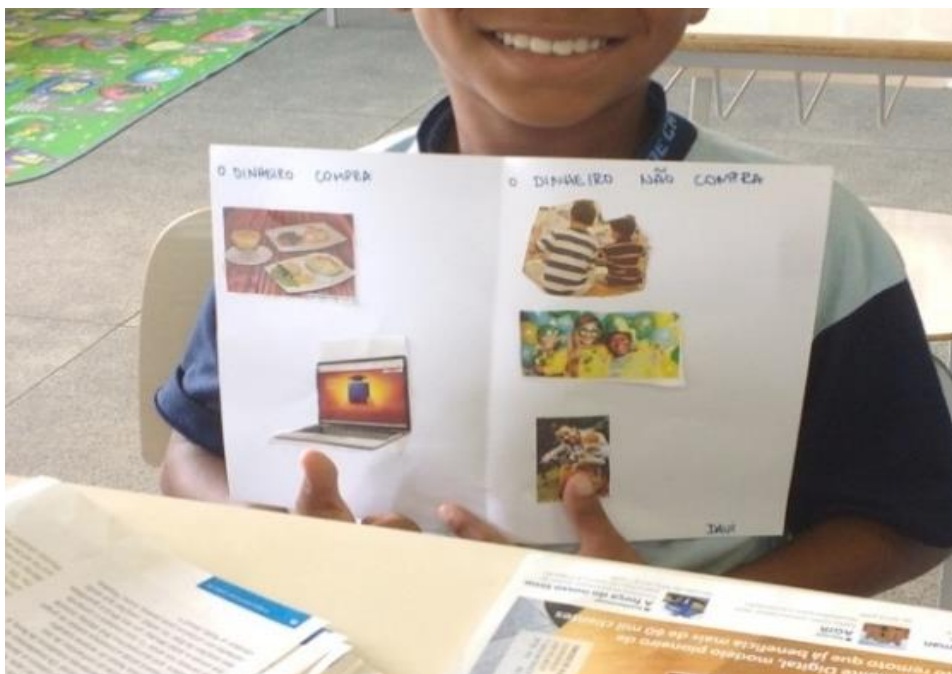
**MATERIAL NECESSÁRIO:** jornais, revistas, encartes, cartolina, cola, tesoura sem ponta, canetinhas ou lápis de cor.

Apesar da subjetividade do tema, não foi verificada dificuldade no entendimento das questões propostas. R10 selecionou como coisas que o dinheiro



compra comidas e eletrodoméstico. D8 selecionou a imagem com uma refeição e um *notebook*. J12 optou por eletrodomésticos e brinquedos. Figuras 3, 4 e 5.

**Figura 4** - valor e preço para D8



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 5** - valor e preço para R10



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 6** - valor e preço para J12



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às coisas que o dinheiro não compra, D8 selecionou três imagens: dois meninos juntos, duas mulheres e um homem com uma criança. Ele interpretou as crianças brincando, amigos abraçados e a imagem de um pai com o filho num passeio de bicicleta. Além das imagens, citou vovó, amor, felicidade, carinho e amigos como coisas que o dinheiro não paga.

A aluna R10 selecionou quatro imagens: duas crianças sorrindo, um grupo de homens, uma família, e um casal. Ao falar, R10 interpretou as imagens como pessoas relacionando-se: crianças sorrindo, amigos abraçados, uma família na praia e um casal de namorados. Além disso, enumerou vovô, tio, amor, carinho, passear com a família e amigos como coisas que o dinheiro não compra.

A aluna J12 selecionou apenas duas imagens, sua concentração a impedia de permanecer muito tempo na mesma atividade. Escolheu duas imagens: uma foto de um casal abraçado e sorrindo e uma ilustração que mostra crianças brincando. Quando argumentada sobre suas escolhas, J12 disse que na fotografia havia amor e carinho, na ilustração havia amigos.

### 6.1.3 Economia e Sustentabilidade: quem cuida tem!

Essa atividade teve como objetivo despertar nos alunos a compreensão de que se cuidarmos do bem que possuímos, ele pode durar mais e ser inclusive aproveitado por outras pessoas, gerando economia de dinheiro.

**EIXO:** ECONOMIA E SUSTENTABILIDADE

**TÍTULO:** Bens individuais e bens coletivos

**OBJETIVOS:** identificar as coisas que são individuais e as que são coletivas.

**CONCEITOS:**

Bens individuais

Bens coletivos

Cuidar para não faltar.

**MOTIVAÇÃO:** o que se usa na escola só por você? O que você usa na escola que outros usam também?

**ATIVIDADE:** conversar sobre coisas que existem no mundo que é de uso coletivo.

Propor a criação de um cartaz com coisas que são individuais e coisas de uso coletivo.

**MATERIAL NECESSÁRIO:** cartolina, lápis de cor, revistas ou encartes.

Sobre objetos em bom estado que podem ser reaproveitados por outra pessoa, foi perguntado aos alunos se eles tinham alguma coisa que tinha sido de alguém e que foi doado a eles e se eles já haviam doado algo para alguém.

Algumas perguntas foram intermediando as reflexões:

- Você já ganhou algo usado de alguém?
- Estava em bom estado?
- Foi útil para você, serviu?
- Você já deu algo seu para alguém?
- A pessoa usou o que você deu?
- Teve economia de dinheiro em não precisar comprar aquilo que ganhou?

O aluno R10 disse ter ganhado sapato e roupa que era da irmã e que já deu roupa para a sobrinha pequena usar. D8 disse que usou sapato que foi do irmão e

passou uma blusa e um short também. E J12 disse não saber. Os três concordaram que houve economia de dinheiro em ganhar um objeto de alguém.

Após a conversa inicial, foi sugerida a atividade que consistiu em realizar entrevista com os funcionários da escola, conforme está na Figura 4. D8 ficou bastante tímido, falou muito baixo e teve dificuldades para lembrar-se das perguntas que deveria fazer. R10 se posicionou com propriedade falando com desenvoltura, queria entrevistar todos os funcionários e ficou chateada quando teve que ser redirecionada à sala para analisar os resultados, Figura 7. J12 também se expressou com segurança, confundindo-se apenas na ordem das perguntas que eram:

- “Você já ganhou alguma coisa que foi usada por alguém?”
- “Você costumar doar coisas suas que estão em bom estado?”

**Figura 7** - Entrevista aos funcionários da escola



Fonte: dados da pesquisa

Os registros foram diferentes, sendo dois deles por meio de desenhos e um por escrita, apresentados na Figura 8. D8 registrou alguns objetos elencados pelos funcionários: short, camisa, televisão, calça xadrez, carrinho e boneca. R10 apresentou os resultados da sua entrevista afirmando que as pessoas já ganharam relógio, brinquedo, camisa. J12 preferiu escrever os itens. Resgatando alguns

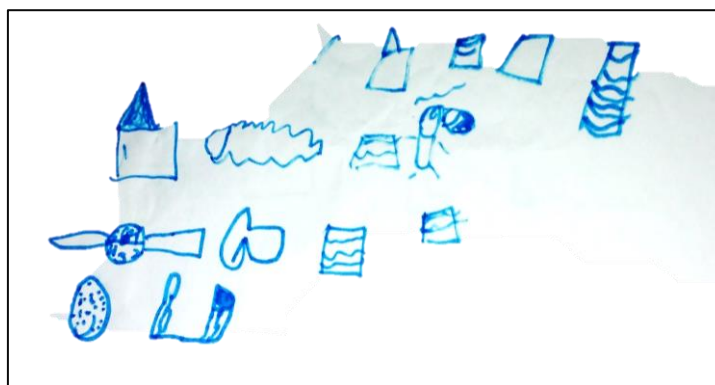
momentos da entrevista em que os alunos foram acompanhados, foi perguntado se alguém relatou se havia gostado de ganhar os objetos ou se tinha o hábito de doar também, apenas R10 lembrou que a diretora havia afirmado que gostava de ganhar e que atualmente também dá as coisas que estão em bom estado.

**Figura 8** – Registro de D8



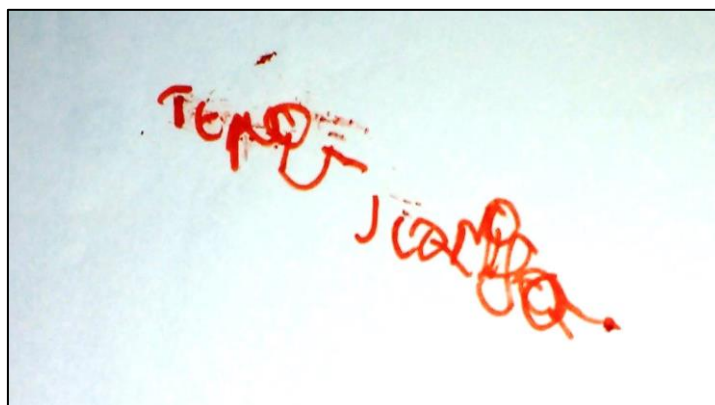
Fonte: acervo próprio

**Figura 9** – Registro de R10



Fonte: acervo próprio

**Figura 10 – Registro de J12**



Fonte: acervo próprio

Essa atividade revelou-se muito gratificante, pois foi observado que os alunos sentiram-se importantes e capazes, como, se naquele momento, eles ocupassem um status de importância em relação aos demais alunos. Essa atividade foi realizada em conjunto com os três. Acredita-se ter contribuído para a autoestima dos alunos.

#### **6.1.4 Economia e Sustentabilidade: bens individuais e bens coletivos.**

Esta atividade teve início com uma conversa sobre coisas que pertencem à coletividade, ou seja, coisas de uso comum. A mediação foi realizada por meio de perguntas que direcionaram as reflexões:

- O que tem na escola que você não trouxe de casa, mas usa?
- Outras pessoas usam esse objeto?
- O que tem na sala que é de uso de todo mundo?
- E no banheiro?
- E no refeitório?
- Na quadra?
- O que acontece se não cuidar desse bem?
- Quem vai ficar prejudicado, impossibilitado de usar?
- É importante cuidar dos bens?
- O que fazer quando vir alguém destruindo ou usando de forma errada esse bem?

Após esse diálogo, foi proposto que os participantes representassem por meio de desenho os bens coletivos presentes no espaço escolar. Nessa atividade foi

possível perceber que o entendimento sobre os conceitos foi rapidamente demonstrado. Acredita-se que este deva ser um tema abordado pela escola, já que diz respeito à preservação do ambiente escolar, o que reforça que, apesar das limitações, esses alunos têm capacidades de internalizar o conhecimento.

**EIXO:** ECONOMIA E SUSTENTABILIDADE

**TÍTULO:** Bens individuais e bens coletivos

**OBJETIVOS:** identificar as coisas que são individuais e as que são coletivas.

**CONCEITOS:**

Bens individuais

Bens coletivos

Cuidar para não faltar.

**MOTIVAÇÃO:** o que se usa na escola só por você? O que você usa na escola que outros usam também?

**ATIVIDADE:** conversar sobre coisas que existem no mundo que é de uso coletivo.

Propor a criação de um cartaz com coisas que são individuais e coisas de uso coletivo.

**MATERIAL NECESSÁRIO:** cartolina, lápis de cor, revistas ou encartes.

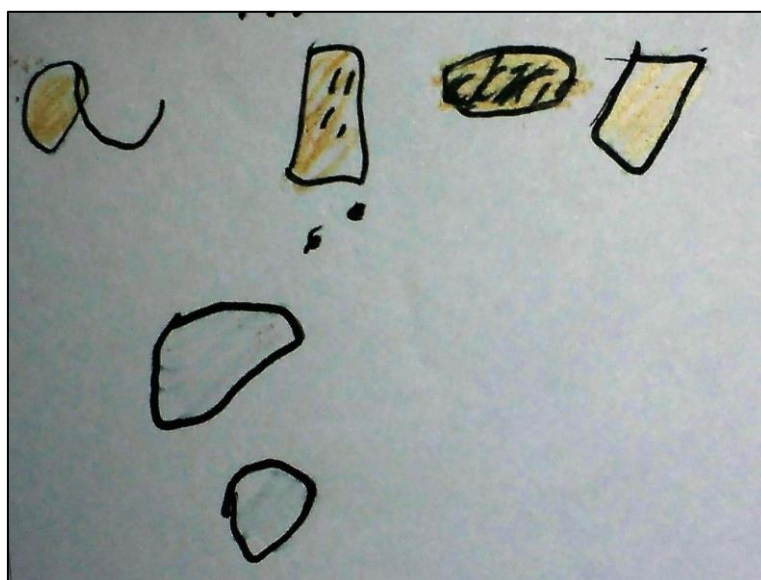
O participante D8 representou os bens coletivos por meio de desenhos: bebedouro, cadeira, mesa, estojo com lápis de cor. Imaginado ser o estojo um objeto pessoal, foi perguntado ao D8 se o estojo seria realmente um bem coletivo e logo D8 explicou que era um estojo da turma: “*se alguém precisar, pega lá*”, neste caso, a professora possuía um estojo de lápis preto e de cor, e que em uma necessidade, qualquer aluno poderia pegar o material no estojo. Nesse caso perguntei se depois de usar poderia ficar com o lápis e D8 respondeu que “tem que devolver porque pode precisar de novo”. R10 desenhou estante, ventilador, cadeira, mesa, bebedouro, estojo e cozinha. R10 e D8 são da mesma turma e por esse motivo, o estojo apareceu nas duas representações. Quando argumentada sobre os cuidados com esses bens, R10 disse que vai prejudicar todo mundo e não só a pessoa que estragou. J12 preferiu o registro escrito e enumerou como bens coletivos ventilador, bebedouro, carteiras, cadeiras e refeitório, conforme Figuras 11, 12 e 13.

**Figura 11-** bens de uso coletivo por D8



Fonte: acervo próprio

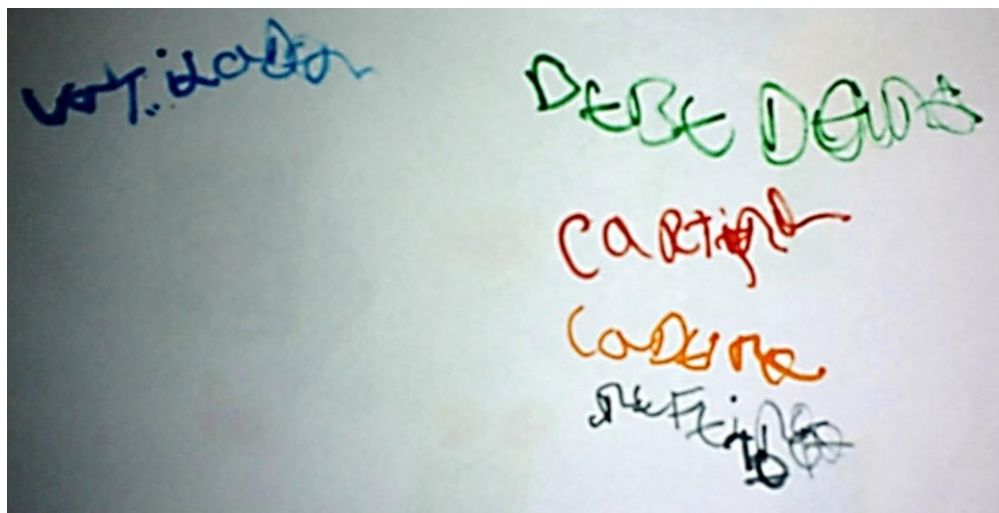
**Figura 12-** bens de uso coletivo por R10



Fonte: acervo próprio



Figura 13- bens de uso coletivo por J12



Fonte: acervo próprio

O aluno D8 acrescentou em seu desenho os utensílios da cozinha. Quando perguntado sobre o que aconteceria se alguém quebrasse o bebedouro, ele respondeu que “*iria ser culpa de todo mundo*” e quando contra argumentado se iria ser culpa de todo mundo ou ruim para todo mundo, disse que “*é importante cuidar das coisas, para ficar tudo bonito*”. Apesar da fala pouco clara, pode-se perceber que existe a consciência de cuidar para não estragar.

## 6.2 ALGUMAS ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS

Como pesquisador/mediador, a pesquisa mostrou-se gratificante no sentido de que o conhecimento e as possibilidades construídas superaram as expectativas. A importância da mediação, em adequar a linguagem, reconstruir conceitos para que as crianças percebessem do que se tratava ressaltou a importância de se aprofundar e aplicar a teoria vygotskyana no espaço escolar, principalmente com crianças com deficiência. Isso foi percebido quando em determinados momentos algumas falas e comandos do pesquisador não se faziam claras, a adaptação das palavras fez com que a atividade e a aprendizagem acontecessem, como podemos recorrer à Vygotsky (1997), quando ele vem nos alertar no sentido de que não se trata de eliminar uma deficiência, isso seria impossível, mas nós podemos vencê-la substituindo ou nivelando o problema pela conquista ou aproximação do que é válido

socialmente, assim, as atividades propostas foram adaptadas para que os alunos pudessem ter um entendimento, ou seja, elas foram aproximadas para o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos. Não se pretendeu aqui, portanto, apresentar atividades com manuseio do objeto físico financeiro (dinheiro), muito menos atividades com caráter abstrato. Enfatizamos os conceitos iniciais de Educação Financeira:

- Diferença entre valor e preço;
- fundamental e supérfluo;
- preservação dos bens pessoais e coletivos.

A metodologia de aplicação e mediação do saber, presente nas atividades, mostrou-se realmente válida na medida em que foi possível observar Vygotsky (1989), quando ele, em relação à metodologia, afirma que “a tarefa consiste em vincular a pedagogia da criança com defeito [...] com os princípios gerais e os métodos da Educação Social, e encontrar uma maneira de entrelaçar a pedagogia especial com a pedagogia da infância normal” (VYGOTSKY, 1989, p. 41)

Cabe destacar que essas aprendizagens tiveram além da mediação, recursos concretos e visuais, o que facilita a aprendizagem de crianças com ou sem deficiência, servindo de alerta para o âmbito educacional que vem deixando de lado o concreto e o lúdico em função de atividades e conceitos prontos descritos em páginas de livros. A utilização de encartes de supermercado e revistas representou um significado concreto e acessível ao que foi falado.

Isto pode ter sido evidenciado na forma pela qual a pesquisa foi conduzida, sem imposição de conceitos. Os conceitos trabalhados foram construídos por meio de perguntas e mediações, que nortearam a reflexão.

A primeira atividade sugeriu reflexões a respeito de coisas fundamentais e supérfluas. Nesse caso, em particular, foi possível perceber a questão financeira envolvida e a cultura transmitida pela família em que um dos alunos, apesar de reconhecer que o refrigerante não é um item necessário, era algo que fazia parte da sua rotina classificando-o, portanto, como necessário.

A atividade seguinte propôs uma reflexão sobre sentimentos e consumismo. A sociedade atual confunde que o “ser” depende do “ter”, a felicidade, entretanto, não está apenas em coisas materiais, mas principalmente nas relações sociais que construímos. O objetivo foi o de levar o sujeito a refletir sobre o fato de que ter um amigo para compartilhar bons momentos e outros não tão bons tem mais valor do

que as pessoas que são solitárias, apesar de possuírem bens materiais. Nessa atividade fica evidente o que Vygotsky (1984) defende quando afirma que a criança aprende por meio das interações com as pessoas de seu ambiente desenvolvendo assim o pensamento reflexivo. Essa atividade alcançou seu objetivo quando os alunos, sem exceção, representaram por meio de ilustrações coisas que o dinheiro compra e coisas que o dinheiro não compra.

A contribuição de Vygotsky (1984) apresentada no parágrafo anterior vem se fazer pertinente também na atividade aplicada em sequência, em que por meio da interação com outras pessoas na escola, os alunos puderam presenciar depoimentos sobre o cuidado com os bens para que eles tenham uma durabilidade ampliada e possam inclusive ser doados para outras pessoas. Aqui, surge o conceito de solidariedade representado pela preocupação em relação aos bens pessoais e a possibilidade de compartilhar o que se tem.

A última atividade aplicada proporcionou a reflexão dos bens coletivos, principalmente os que fazem parte da estrutura escolar. Nesse sentido, sobre os bens coletivos, os alunos listaram objetos escolares de uso coletivo e refletiram sobre os efeitos do incorreto manuseio do objeto. Nessa atividade, a mediação realizada foi na intenção de fazer com que os alunos se colocassem no lugar do outro que foi prejudicado pelo mau uso dos bens coletivos. Assim, recorreremos a Vygotsky (1989) para traçar um paralelo quando ele se refere à mediação afirmando que a intervenção, mediação, pode fazer com que a criança reestruture sua reflexão, ou seja, tenha um novo aprendizado. A mediação, portanto, para Vygotsky (1989) é a tradução da transformação, é o ponto central, é o ponto chave das transformações que ocorrem do plano externo para o interno. Cabe destacar que a questão que permeia a Educação Financeira, não reflete apenas a vida do sujeito, concomitantemente, dialoga com a sociedade e o meio ambiente por meio da consequência de suas ações.

As atividades aqui propostas revelaram-se prazerosas quando, ao final, as crianças resistiam em voltar para suas salas de aula. Se um dos objetivos da pesquisa era contribuir de alguma forma no desenvolvimento dos alunos, talvez o ganho maior tenha sido dos pesquisadores ao aprender com os alunos que não há limites quando se trata de inclusão, em todas as atividades propostas, os resultados superaram as expectativas. Talvez o fato de se propor atividades que permitiram a efetiva execução com sucesso pelo aluno tenha lhe causado uma sensação de

protagonista pouco vivenciada. Isso vem corroborar com Vygotsky (1997), quando ressalta que:

[...] o efeito do déficit/ defeito na personalidade e na constituição psicológica a criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são limitadas, restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si". (VYGOTSKY, 1997, P.32)

Acreditando na reflexão acima, projetamos um produto educacional capaz de atender, não somente os participantes da pesquisa, como qualquer criança na fase inicial de escolarização. As quatro atividades utilizadas na pesquisa serviram de base para a construção do produto educacional, que será apresentado, na próxima seção.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

Sabe-se que a temática da Educação Financeira não é abordada no ensino fundamental, de modo efetivo, apesar de uma mobilização multisetorial por meio da ENEF (Estratégia nacional de Educação Financeira) de incluir tais temas no currículo escolar, uma vez que até o momento desta pesquisa, apenas é apresentado no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) do Ensino Médio. Dessa forma, preocupados em introduzir de maneira lúdica os conceitos iniciais, pensamos em construir algo que fosse presente no universo infantil e que concomitantemente pudesse despertar os alunos para reflexões. O produto educacional nasceu, portanto, das experiências aplicadas na pesquisa realizada com o grupo de crianças com deficiência intelectual leve ou moderada. Os temas abordados na pesquisa fazem-se presente também no produto, além de outros.

Pensando nos temas a serem apresentados e no público alvo do produto, optamos pela produção de um livreto como instrumento de intervenção. Decidimos iniciar o caminho para a construção de conceitos financeiros, incluindo no produto situações que pudessem se apresentar em qualquer família, facilitando assim, a representação mental da situação a ser presenciada nas atividades propostas. O livreto apresenta, portanto, situações básicas, o que permite que futuramente, novas criações sequenciem as atividades, na direção de temas mais complexos.

A trama do livreto consiste na história de uma personagem, Julia, que vivencia algumas situações conflitantes e sugere ao leitor que ajude a fazer “a escolha certa”, ou seja, o leitor, ao refletir sobre a situação pela qual passa a personagem, deve por meio da atividade proposta, sugerir qual seria a melhor escolha para o uso dos recursos financeiros. O livreto contém a cada capítulo uma atividade com pintura, desenho, escrita ou colagens.

### 7.1 APRESENTAÇÃO FÍSICA

O livreto apresenta formato quadrado, com medidas 21 cm x 21 cm, colorido. As ilustrações são fotografias realizadas pela autora, de cenários montados utilizando tecido e *bótons*, compostos especialmente para esse fim. A capa, além da ilustração, apresenta o título e autores, conforme Figura 14.

**Figura 14 - Capa do Produto Educacional**

Fonte: Dados da pesquisa

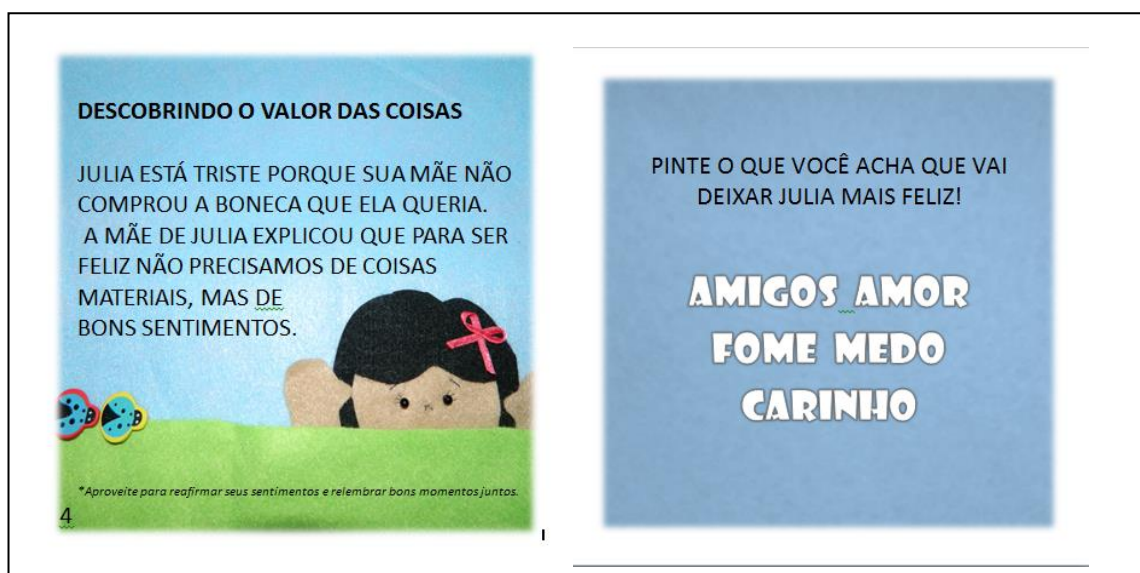
No início, o leitor depara-se com a apresentação e a descrição da personagem e, ao final, recebe um convite para participar de uma “aventura”, conforme apresentado na Figura 15. No decorrer do livro serão apresentadas situações comuns e, em seguida, uma atividade para solucionar a situação. No rodapé são apresentadas dicas de aprofundamento das questões para pais, responsáveis e professores.

**Figura 15 - Apresentação**

Fonte: Dados da pesquisa

As páginas seguintes iniciam as atividades baseadas na temática da Educação Financeira. O primeiro conceito apresentado é o do valor e do preço. O objetivo desta atividade, conforme Figura 16, é de que o leitor perceba que existem muitas coisas com valor e outras com preço. Muitos sentimentos e atitudes têm um grande valor, mas não podem ser comprados, além disso, pretende-se demonstrar que existem sentimentos que são melhores do que bens materiais.

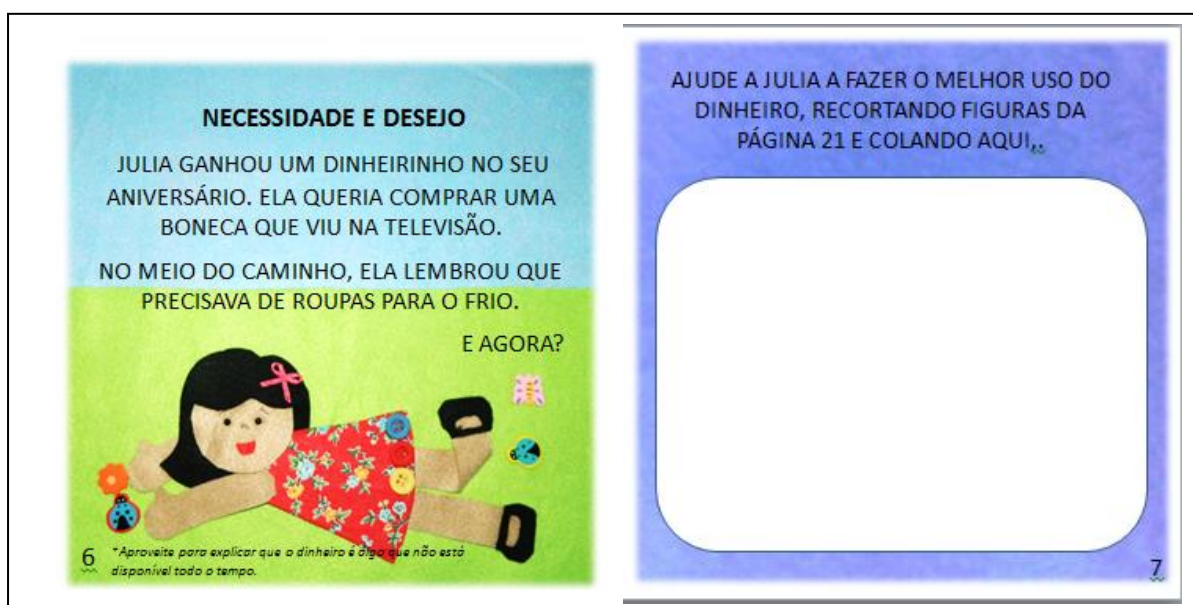
**Figura 16** - Descobrindo o valor das coisas



Fonte: Dados da pesquisa

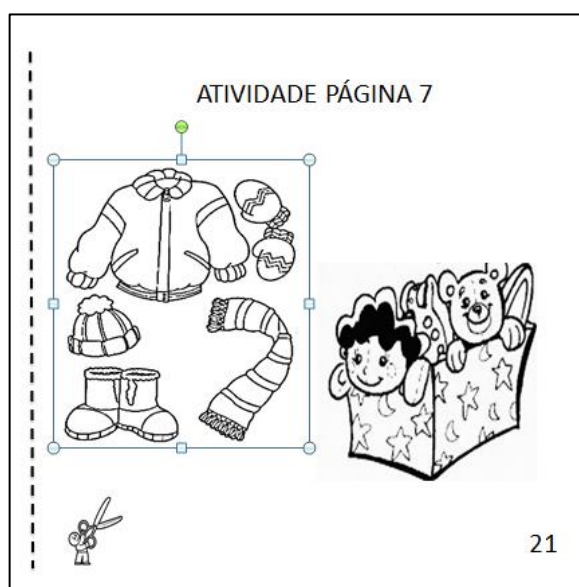
A proposta seguinte, Figuras 17 e 18, apresenta uma situação muito comum atualmente: o conflito entre o que se deseja e do que se necessita. A influência da mídia na direção do consumo, principalmente nos canais de televisão destinados ao público infantil, em que os comerciais são, em sua maioria, de produtos infantis, leva o público a ter o desejo de consumo por esses produtos, sem refletir sobre o que é realmente necessário.

Figura 17 - Necessidade e desejo/proposta



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 18 - Necessidade e desejo/opção de resposta

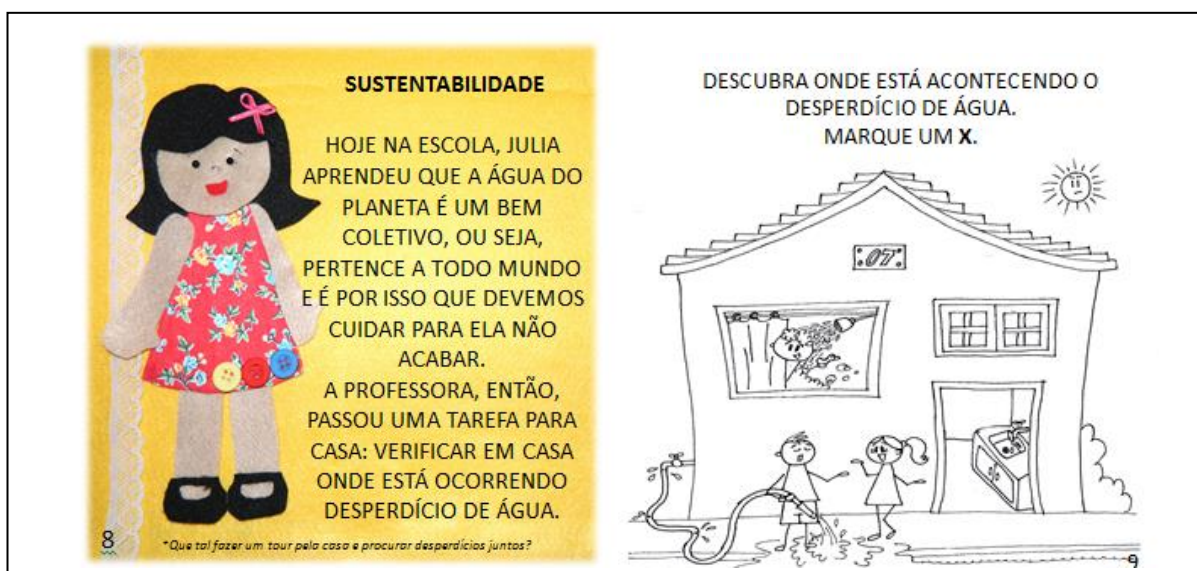


Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, o livreto desperta para a consciência a respeito dos bens que são de uso coletivo, com ênfase no desperdício de água. A situação tem início com uma aula na escola em que a professora sugere uma tarefa para casa a fim de identificar onde ocorre desperdício no ambiente do próprio aluno, despertando para o fato de que sustentabilidade é vivida em casa também, conforme apresentado na Figura 19.



Figura 19 – Sustentabilidade/proposta



Fonte: Dados da pesquisa

A quarta atividade apresenta outra situação comum, conforme apresentada na Figura 20. Alguns responsáveis, pelo fato de trabalharem muitas horas longe de casa, presenteiam suas crianças com brinquedos e guloseimas na tentativa de amenizar a falta sentida pela criança. Acreditamos, entretanto, não ser apenas esse o caminho para a construção de valores importantes. Pensamos que independentemente do tempo que o adulto tenha para compartilhar com a criança, possa ser esse, um tempo de qualidade, em que sejam verificadas as atividades do dia da criança, um jogo em família ou até mesmo uma leitura ou um filme para ser assistido juntos. O importante é a presença e não o presente material em si.

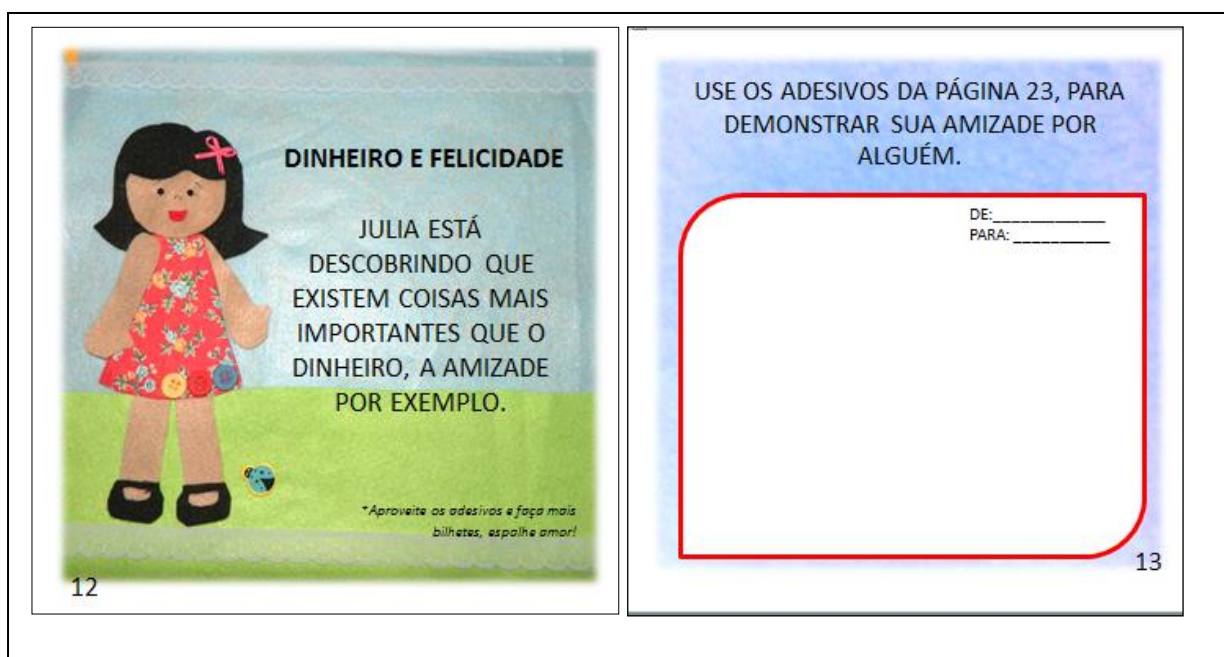
**Figura 20** - O que o dinheiro compra e o que ele não compra



Fonte: Dados da pesquisa

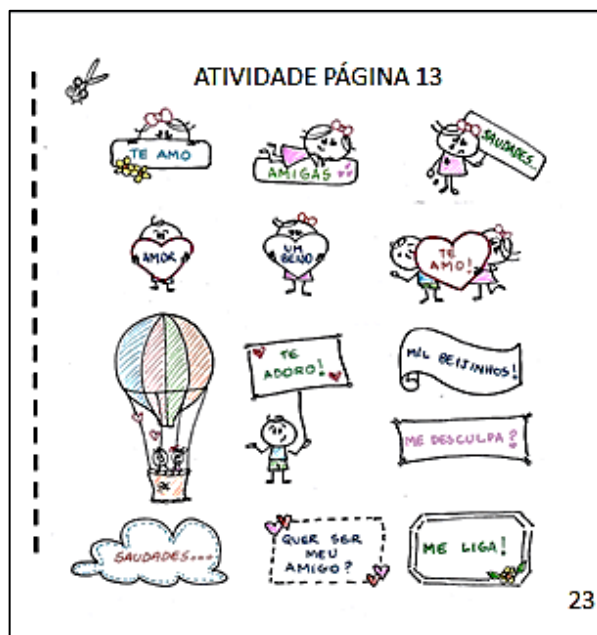
A situação seguinte promove a ideia de que devemos cultivar e ampliar nossas amizades e que isso não se realiza por meio de bens materiais, amizade é coisa que não se compra, conquista-se. Nas Figuras 21 e 22, é possível verificar que o livreto propõe uma sugestão do que fazer para demonstrar amizade, gratidão ou apreço a alguém.

**Figura 21** – Dinheiro e felicidade/proposta



Fonte: Dados da pesquisa

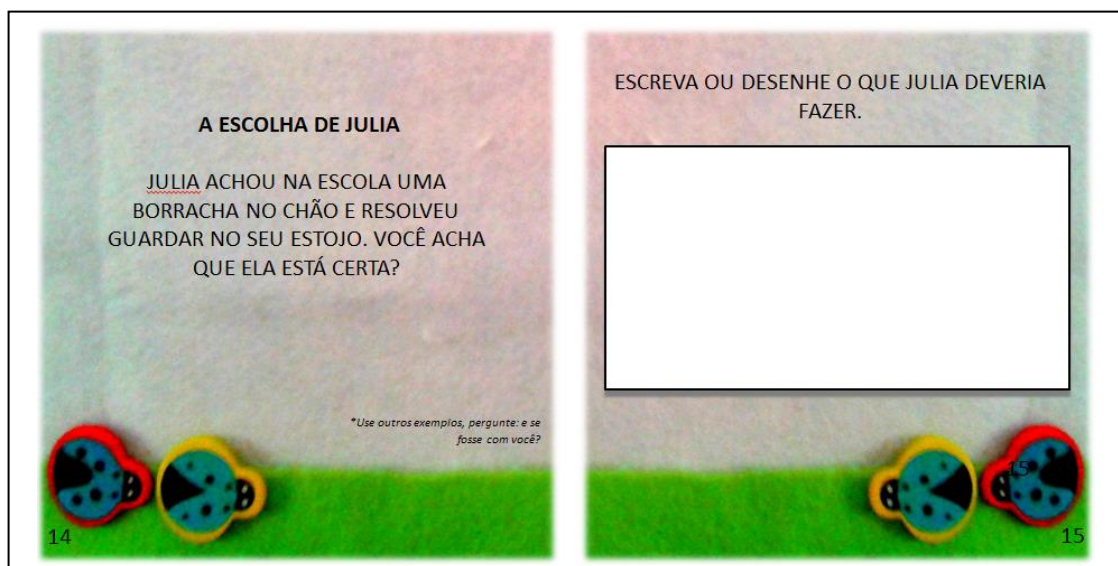
**Figura 22** – Dinheiro e felicidade/opções de resposta



Fonte: Dados da pesquisa

Ética é considerada pela literatura como tema transversal, por isso permeia todas as áreas, não diferentemente, em Educação Financeira, é considerado um valor importante que é ensinado por meio das atitudes. A próxima situação apresenta de forma bem sutil, um exemplo do que pode ser considerado um comportamento ético, mesmo na infância. A situação 6 apresenta uma atitude da personagem a ser julgada pelo leitor em que ele registra por meio de frase ou desenho o que seria ético fazer na situação apresentada, Figura 23.

**Figura 23** - A escolha de Julia



Fonte: Dados da pesquisa

Cuidar do bem material ou recurso natural para que ele tenha durabilidade e, por consequência, reduzir o consumo, é outro tema abordado no livreto. Despertar já na infância a importância de se cuidar dos bens é o caminho para um adulto consciente do desperdício e da má utilização dos recursos financeiros. Reciclar, reutilizar e reaproveitar são conceitos que vêm sendo colocados em práticas na construção da cidadania e sustentabilidade. As Figuras 24 e 25 apresentam uma situação de como promover essa consciência na infância.

**Figura 24** - Quem cuida tem/proposta



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 25** - Quem cuida tem/opção de resposta



Fonte: Dados da pesquisa

Após algumas reflexões, levanta-se a questão da solidariedade. Doar o que não se usa mais, é uma ação não só de caridade ou desapego. A questão da solidariedade, de pensar no próximo, é um objetivo a ser buscado com avidez. O livreto sugere, entretanto, que doar objetos quebrados ou inutilizados, não representa a solução, afinal ninguém gostaria de receber coisas inúteis, mas sim objetos em bom estado, o que vem reforçar o conceito de cuidar do que se tem. A Figura 26 apresenta a atividade proposta no livreto e sugere aos responsáveis, que realizem a ação da doação verdadeiramente.

**Figura 26** - Doando para quem precisa

**DOANDO PARA QUEM PRECISA**

JULIA COM SUA AJUDA APRENDEU BASTANTE! AGORA ELA QUER AJUDAR!

*\*Que tal reformar as roupas que não usa mais ou brinquedos e juntas visitarem uma instituição para doação?\**

18

AJUDE JULIA A SEPARAR APENAS OS BRINQUEDOS QUE PODEM SER DOADOS PARA CRIANÇAS CARENTES.

19

Fonte: Dados da pesquisa

As atividades desenvolvidas no Produto Educacional foram selecionadas com base nas capacidades e vivências dos participantes da pesquisa. No próximo capítulo, serão revelados os resultados da aplicação do Produto Educacional com as crianças com DI.

## 7.2 A APLICAÇÃO

Para verificar a funcionalidade do produto, ele foi aplicado aos três participantes da pesquisa. Voltamos a destacar que os participantes são crianças com deficiência intelectual leve e moderada, matriculados na rede pública de ensino, que nesta pesquisa serão identificadas por uma letra e um número que corresponde à idade real da criança: D8, R10 e J12.

A aplicação do produto deu-se após as atividades da pesquisa, os três alunos demonstram vontade de participar das atividades propostas, sendo ele aplicado em particular com cada um dos alunos.

Iniciada a leitura do livreto, na primeira atividade sobre valor e preço, todos identificaram com facilidade os bons sentimentos que o dinheiro não compra.

Sobre necessidade e desejo, as crianças de 8 e 10 anos, escolheram a compra de roupas de frio ao invés do brinquedo. A criança de 12 anos, porém, no início escolheu a compra do brinquedo, quando argumentada se iria deixar a personagem com frio, ela sorriu e fez um movimento de negação com a cabeça, e em seguida falou: “*comprar o casaco*”. Neste momento foi possível perceber que apesar da idade mais avançada do que os demais, a questão da infância e do brincar ainda é muito forte em J12.

A atividade sobre sustentabilidade revelou que apesar de a palavra desperdício não ser frequente no vocabulário infantil, no decorrer da aplicação, R10 disse que: “*não ia ter água para os outros beber*”. Nesse momento fomos levados a refletir que a questão da água não é somente uma questão relacionada à economia financeira, mas principalmente ao meio ambiente, tema trabalhado com frequência nos anos iniciais. Assim, entendemos que R10 fez uma ligação quando viu que o desperdício de água no banheiro poderia levar ao esvaziamento da caixa d'água, fato que viria a prejudicar outros setores. Vale destacar que a abordagem que deve ter sido feita provavelmente pela professora, levou a criança a apresentar uma

reflexão, o que reforça a capacidade que estes alunos têm de internalizarem conceitos.

A atividade sobre coisas que o dinheiro compra e coisas que o dinheiro não compra representava, a princípio, um possível insucesso, afinal a criança deveria escolher entre ganhar um bom presente ou passar o dia no parque com a mãe. Para nossa surpresa, as três crianças preferiram passar o dia com a mãe num parque, o que alimenta a esperança por um futuro pautado nos valores mais afetivos.

Sobre dinheiro e felicidade encontramos uma receptividade muito positiva, os três ficaram muito animados em preparar uma cartinha ou bilhete para outra pessoa, inclusive, ao final, dois dos alunos queriam continuar a fazer bilhetes para outras pessoas.

As duas atividades finais, sobre “solidariedade” e sobre os “cuidados com seus pertences”, apresentam uma relação, pois a ideia que está presente é que cuidando do que se tem, poderemos aumentar a durabilidade do objeto e, futuramente, doá-lo, sendo útil para outras pessoas. Nessa atividade também verificamos a possibilidade de abordar esses temas como proposta de reflexão para crianças.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso foi construído com o intuito de responder a pergunta que sustentou desde o início: Como educar financeiramente crianças com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I? Para tanto, analisou os documentos que fundamentam a inclusão e o direito de aprender das pessoas com deficiência, em especial, intelectual. A aprendizagem em questão é pautada em temas de Educação Financeira, de teor menos complexo, como o valor das coisas, ética, economia e sustentabilidade.

A sociedade vive na atualidade em uma instabilidade financeira muito significativa, dessa forma, somente quem sabe administrar suas finanças, consegue manter uma estabilidade financeira e fazer as melhores escolhas em relação aos recursos financeiros. Muitas atitudes em relação ao uso desses recursos têm sua construção ainda na infância por meio de bons exemplos e valores transmitidos pela família e sociedade. Esta pesquisa surge com o objetivo de promover a temática da Educação Financeira no âmbito escolar, por meio da pesquisa e no âmbito familiar, pelo produto educacional desenvolvido.

Iniciar os conceitos mais básicos da Educação Financeira na infância, é dar oportunidade da criança crescer preocupada com a administração de seus recursos e de recursos coletivos, favorecendo a formação de adulto consciente de suas escolhas. Nesse sentido, buscou-se na revisão da literatura as publicações nos últimos cinco anos relativas ao tema desta pesquisa.

Encontramos dois trabalhos que se tornaram mais relevantes na medida em que Santos et al (2015) apresenta um caminho que perpassa pela inclusão quando sua pesquisa foi aplicada em alunos com TDAH e em Silva, Garcia e Rodrigues (2015) um produto educacional, um livreto de atividades, similar ao desenvolvido por esta pesquisa.

Se Educação Financeira é importante na vida dos alunos, como trabalhar esses conceitos com crianças com deficiência intelectual? Para responder a essa pergunta, esta pesquisa desenvolveu, por meio de encontros com esses alunos, atividades relativas ao tema com mediação, linguagem e imagens, apoiando-se na teoria vygotskyana.

Durante a aplicação das atividades, o pesquisador, desempenhou a função de mediador, como defende Vygotsky (1989) que, encaminhando e intermediando as



reflexões, procurou levar o sujeito a atingir um nível de desenvolvimento acima do anterior. Esse fato evidenciou-se na aplicação do Produto Educacional, que as crianças realizaram sem maiores dificuldades.

Inicialmente, pela aplicação de um questionário sobre alguns conceitos que envolvem recursos financeiros, percebemos que os alunos, apesar de possuírem contato com o dinheiro, demonstraram não saber a origem do mesmo, muito menos o que representa uma remuneração. O Produto Educacional, acima citado, consiste em um livreto com atividades que envolvem situações vividas por uma personagem infantil. Essas situações são comuns, fazem parte do cotidiano e sugere ao leitor que decida, pela personagem, qual a melhor opção para a situação apresentada. Além das atividades, cada capítulo oferece uma dica aos pais e responsáveis da criança de como levar o assunto do capítulo para o ambiente familiar.

Ao final da aplicação da pesquisa e do produto, concluímos que não há limite de idade para abordar Educação Financeira no ambiente escolar desde que as atividades estejam em uma linguagem apropriada para cada público. Outro aspecto importante, é de que, como afirmou Vygotsky (1993, p. 223) “é inútil lutar contra-~~os~~ o defeito [...] devemos lutar contra as dificuldades da atividade”, por isso a importância do atendimento diferenciado não apenas para a criança com deficiência, mas qualquer criança no espaço escolar, visto que cada uma é singular.

Não menos importante, foi a constatação de que a mediação escolar é o caminho para o sucesso da criança com deficiência no espaço escolar, bem como de outras crianças que apresentem qualquer dificuldade de aprendizagem, haja vista a forma pela qual cada criança mostrou-se motivada e sentiu-se importante nos momentos da pesquisa. Além disso, foi possível comprovar que qualquer pessoa, independentemente da formação em Matemática pode trabalhar conceitos de Educação Financeira com atividades baseadas em fatos do cotidiano. E, por fim, a construção de atividades e materiais para trabalhar a temática da Educação Financeira na escola é algo que pode ser realizado de maneira muito simples: encartes, folhetos, papel e caneta.

Logo, é possível contribuir de maneira significativa para a melhoria da qualidade de vida no futuro das crianças com ou sem deficiência. Basta começar.

## REFERÊNCIAS

AAMR – AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – **Mental Retardation: definition, classification, and systems of support**. 9th ed. Washington, AAMR, 1992.

BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARBOSA, G; SCORTEGAGNA, L. **Objetos de aprendizagem como recurso educacional digital para educação financeira: análise e avaliação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – UFJF, Juiz de Fora-MG, 2014

BARROS, Talitha Santana de. **Educação financeira: uma possibilidade de ensino a partir dos cenários para investigação**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/118226>> Acesso em: 15 de jan. 2015

BASTOS. R. Um Estudo Exploratório e Quantitativo em Educação Financeira Escolar. In: Seminário de Investigação em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática.2. 2015. Lisboa. **Atas**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2015, p. 11.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: 2001. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)> Acesso em: 13 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estratégia nacional de educação financeira (ENEF)**. Plano Diretor da ENEF. 2011.. Disponível em: <<http://www.vidaedinheiro.gov.br/Imagens/Plano%20Diretor%20ENEF.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2015

\_\_\_\_\_. Sub chefia para assuntos jurídicos. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

CAMPOS, M. B.; SILVA, A. M.. A Produção de Significados de Estudantes do Ensino Fundamental para Tarefas de Educação Financeira. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 7, n. 14, 2014.

CARNEIRO, R. F. Narrativas de alunas-professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma cultura de aula de matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 875-895, ago. 2014.

CERBASI, G. SOUSA, M. **Descobrimo o valor das coisas**: o guia da educação financeira para pais e professores ensinarem seus filhos brincando. 1 ed. São Paulo: Editora Gente, 2012.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 jan. 2017.

D'AQUINO, Cassia de. **Educação financeira**: Como educar seus filhos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008

DAINEZII, D.; SMOLKAI, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. 1093. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/15.pdf>>. Acessado em: 14 set. 2015.

FERREIRA, N. S. A.. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Ano XXVIII, nº. 79, agost. 2002.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência Mental. In: COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GRANJA, M. C. L.; SPINILLO, A. G. O. **O mundo econômico da criança**: uma investigação psicológica sobre o dinheiro e a circulação monetária. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/11266/Granja,%20Maria%20Carolina%20Lopes%20\(2012\).%20O%20mundo%20econômico%20da%20criança.%20Dissertação%20de%20Mestrado.pdf](http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/11266/Granja,%20Maria%20Carolina%20Lopes%20(2012).%20O%20mundo%20econômico%20da%20criança.%20Dissertação%20de%20Mestrado.pdf)> Acesso em: 17 jan. 2015

HOFMANN, R. M.; MORO, M. L. F.. Educação matemática e educação financeira: perspectivas para a ENEF. **Zetetiké: Revista de Educação Matemática**, v. 20, n. 38, p. 37-54, 2013.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Massangana, 2010.

KLIEMANN, G. L.; SILVA, P. F.; DULLIUS, Maria Madalena. Relevância Da Matemática Financeira No Ensino Fundamental. **Destaques Acadêmicos**, v. 3, n. 4, 2012.

MARTINS, G. A.. **Estudo de Caso**: Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: DP&A, 2006.

NISKIER, A. **Sustentabilidade e Educação**. 1 ed. São Paulo: SESI-SP, 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. In: Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1988. p. 51-81.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997

PEIXOTO, R. A. M.; RODRIGUES C. K. Educação Matemática Inclusiva: Uma Análise Quantitativa De Investigações Acadêmicas. **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v.4 n.1 jan/abr 2014

ROCHA, R. H.. **Educação financeira em pauta**. Disponível em: <<http://www.hsm.com.br/artigos/educacao-financeira-em-pauta>>. Acesso em: 02 mar.2016

SANTOS, A. G. F. (et al). Projeto Moeda & Cia: uma alternativa pedagógica para inclusão de alunos com TDAH. **Programa de pós-Graduação no Ensino das Ciências**, UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, Ano II, v. 1, n. 2, Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/3032/1534>, Acesso em 14 de setembro de 2015

SILVA, J. R.; BARRETO, R. M., Rony Sá; RUFINO, M. A..S. A educação financeira nos livros do ensino fundamental (CO). In: XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais...** 2011.

SILVA, M. S.; LOZANO, A.R. G.; RODRIGUES, C. K. **Educar financeiramente em situações a-didáticas no Município de São João de Meriti/RJ**: algumas possibilidades. Dissertação (Mestrado em ensino das Ciências) – UNIGRANRIO. 2015

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984

\_\_\_\_\_, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_, L. S. **Obras escolhidas**: fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2005.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A - ENTREVISTA INICIAL**

1. Qual seu nome e quantos anos você tem?

---

2. Você sabe para que serve o dinheiro? Me dê um exemplo.

---

3. Você sabe como ganhar o dinheiro? Me dê um exemplo.

---

4. Para ser feliz precisa de muito ou pouco dinheiro? Você pode me explicar ou dar um exemplo?

---

5. Alguém dá dinheiro para você? Quando e por quê?

---

6. O que você faz com o dinheiro?

---

7. Você tem vontade de comprar alguma coisa, você tem um sonho? Qual?

---

8. Para realizar esse sonho precisa de quê?

---

9. Você acha importante guardar dinheiro? Por quê?

---

**ANEXO**



**ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Duque de Caxias, 10 de Dezembro de 2015.

Do: Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO

Para Responsável Principal: Barbara Cristina Mathias dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Chang Kuo Rodrigues

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO, após avaliação considerou **aprovado** o projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS TRILHAS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMNTAL I”**, protocolado sob o nº CAAE. **51197815.2.0000.5283**, encontrando-se a referida pesquisa e o Termo de consentimento Livre e Esclarecido em conformidade com a Resolução N.º466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

Os pesquisadores deverão informar ao Comitê de Ética qualquer acontecimento ocorrido no decorrer da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa solicita a V. S<sup>a</sup>., que ao término da pesquisa, conforme cronograma apresentado, encaminhe a este comitê um sumário dos resultados do projeto, a fim de que seja expedido o certificado de aprovação final.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Renato C. Zambrotti".

Prof. Renato C. Zambrotti  
Coordenador do CEP-UNIGRANRIO

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Andreia Peter Christo Gomes".

Andreia Peter Christo Gomes  
Secretária do CEP/UNIGRANRIO

CEP/UNIGRANRIO – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA da UNIGRANRIO  
Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – 25 de Agosto – Duque de Caxias – CEP: 25071-202  
Tel.: 21 2672-7733 – E-mail: rzambrotti@unigranrio.com.br