cadernos
para o
PROFESSOR

PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE TAREFAS SOBRE ORÇAMENTO FAMILIAR

RAQUEL CARVALHO GRAVINA DE ALMEDA[1]
https://orcid.org/0009-0008-3072-3628
raquel.gravina@educacao.mg.gov.br

AMARILDO MELCHIADES DA SILVA[2]
https://orcid.org/0000-0003-1774-2222
amarildo.melchiades@ufjf.br

RESUMO
A pesquisa que originou este artigo teve como principal objetivo investigar a produção de significados, através de tarefas relacionadas à Educação Financeira, especialmente quando se deparam com situações-problema que envolvem o tema Orçamento Familiar. Esse estudo está inserido em um projeto mais amplo, que visa à inclusão da Educação Financeira como um tema transversal no currículo da disciplina de Matemática na Educação Básica. A abordagem adotada na investigação é de natureza qualitativa, sendo fundamentada na perspectiva de Lins (1993, 1994, 1999) e Lins & Gimenez (1997), através do Modelo dos Campos Semânticos, que oferece subsídios para a análise dos sentidos produzidos pelos estudantes ao interagirem com as atividades propostas. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública do município de Juiz de Fora/MG e envolveu estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental. Uma parte importante do processo investigativo consistiu na elaboração de pedagogias específicas sobre o Orçamento Familiar, elaboradas pelos próprios autores, com a intenção de aplicá-las em sala de aula. A intenção foi promover reflexões significativas sobre quais significados podem ser produzidos para a Educação Financeira a partir dos resíduos de enunciação presentes nas falas de estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental, incentivando o desenvolvimento de atitudes conscientes em relação ao planejamento financeiro pessoal e familiar na formação escolar.

Palavras-chave: Educação Matemática; Produção de Significados; Orçamento doméstico.

AN INTERVIEW OF THE PRODUCTION OF MEANINGS BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS BASED ON TASKS ON THE FAMILY BUDGET

ABSTRACT
The main objective of the research that gave rise to this article was to investigate the production of meanings through tasks related to Financial Education, especially when faced

[1]Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora de matemática na Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes, Juiz de Fora, Minas, Gerais. *E-mail*: raquel.gravina@educacao.mg.gov.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3072-3628.
[2]Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), *Campus* Rio Claro, São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFJF. *E-mail*: amarildo.melchiades@ufjf.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1774-2222.

with problem situations involving the topic of Family Budget. This study is part of a broader project that aims to include Financial Education as a cross-cutting theme in the curriculum of the Mathematics discipline in Basic Education. The approach adopted in the investigation is qualitative in nature, and is based on the perspective of Lins (1993, 1994, 1999) and Lins & Gimenez (1997), through the Semantic Fields Model, which provides support for the analysis of the meanings produced by students when interacting with the proposed activities. The field research was carried out in a public school in the city of Juiz de Fora/MG and involved 7th grade students of Elementary School. An important part of the investigative process consisted of the elaboration of specific pedagogical guidelines on Family Budget, developed by the authors themselves, with the intention of applying them in the classroom. The intention was to promote significant reflections on what meanings can be produced for Financial Education based on the residues of enunciation present in the speeches of 7th grade Elementary School students, encouraging the development of conscious attitudes in relation to personal and family financial planning in school education.

Keywords: Mathematical Education; Production of Meanings; Household Budget.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa intitulada *Educação Financeira Escolar: Orçamento Familiar*, um dos subprojetos vinculados ao macroprojeto *Design e Desenvolvimento de um Programa de Educação Financeira para a Formação de Estudantes e Professores da Educação Básica*, cujo foco principal é repensar o ensino de Matemática no Ensino Fundamental. Uma das frentes desse projeto é a inserção da Educação Financeira nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O presente estudo integra esse movimento, sendo desenvolvido no âmbito do Núcleo de Investigação e Estudos em Educação Matemática (NIDEEM), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A pesquisa é orientada pela seguinte questão: quais significados podem ser produzidos para a Educação Financeira a partir dos resíduos de enunciação presentes nas falas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental?

Compreendemos que as decisões financeiras de pessoas ou famílias estão diretamente relacionadas à capacidade de planejamento. Essa competência envolve a criação de alternativas para investir melhor o dinheiro, o controle de gastos desnecessários, a redução de dívidas e o desenvolvimento da noção de economia como um caminho para uma vida mais estável.

Durante a revisão de literatura, identificamos outras pesquisas que adotam fundamentos teóricos e metodológicos semelhantes aos deste estudo. Entre elas, destacam-se os trabalhos de Campos (2012), Losano (2013) e Sabadini (2015), que

também exploram a Educação Financeira Escolar por meio de atividades práticas e leitura da produção de significados. Esses estudos reforçam a relevância do tema e contribuem para a consolidação de uma base teórica voltada ao entendimento da Educação Financeira no cotidiano dos estudantes.

No contexto escolar, o trabalho com essa temática possibilita que os estudantes aprendam desde cedo a planejar seus gastos, registrar suas despesas, identificar os recursos necessários para concretizar seus sonhos e compreender a importância de economizar para alcançá-los. Além disso, a inserção da Educação Financeira no ambiente escolar tem o potencial de impactar não apenas os estudantes, mas também suas famílias, promovendo reflexões coletivas sobre o uso consciente dos recursos financeiros.

Considerando a atualidade e a relevância social da temática, entendemos a importância desta investigação. Seus resultados qualitativos contribuíram para compreender melhor os conhecimentos que os estudantes possuem — e os que ainda precisam desenvolver sobre o tema.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, conforme os pressupostos de Bogdan e Biklen (2013), destacando-se pela construção aberta e pela flexibilidade nas respostas dos participantes. Essa característica metodológica permite compreender a produção de significados a partir do Modelo dos Campos Semânticos (MCS). Nessa perspectiva, o pesquisador atua como o principal instrumento de investigação, buscando estimular os sujeitos a expressarem livremente suas percepções e interpretações sobre o tema em questão.

A análise da produção de significados foi orientada pelos pressupostos do MCS, e segundo Silva (2003, p. 66), ao se propor a produzir significados para resíduos de enunciação, o sujeito desencadeia um processo que envolve:

I. A constituição de objetos – coisas sobre as quais sabemos algo e sobre as quais nos pronunciamos, permitindo observar tanto os novos objetos quanto os significados atribuídos a eles;
II. A formação de um núcleo – compreendendo estipulações locais, operações e sua lógica;
III. A produção de conhecimento;

> IV. A constituição dos interlocutores;
> V. A definição das legitimidades – isto é, o que pode ou não ser dito no interior de uma dada atividade. (Silva, 2003, p. 66)

Assim, a metodologia da pesquisa baseou-se nos pressupostos do MCS conforme descritos por Silva (2003), considerando os cinco elementos apresentados — constituição de objetos, formação de núcleo, produção de conhecimento, constituição dos interlocutores e definição das legitimidades — como orientadores da análise dos significados produzidos ao longo da investigação.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutimos o referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa: o MCS, proposto por Lins (1993, 1994, 1999) e Lins & Gimenez (1997). O MCS desempenha um duplo papel na investigação: por um lado, permite assumir pressupostos teóricos, substituindo posturas ancoradas no senso comum por ações fundamentadas teoricamente. Essa atitude favorece tanto o refinamento do olhar para situações rotineiras da sala de aula quanto a formulação da questão de investigação. Por outro lado, o modelo sustenta a elaboração das tarefas e oferece elementos para a análise das ações enunciativas dos sujeitos da pesquisa. Um de seus componentes fundamentais é o Campo Semântico, que ajuda a compreender o contexto e a intenção por trás de palavras e expressões, configurando-se como um conjunto de palavras que pertencem ao mesmo universo de significados, articuladas em torno de um núcleo que lhes dá coesão e sentido. Essa noção permite analisar como os significados são produzidos e compartilhados em práticas discursivas, sendo amplamente utilizada na Educação Matemática por autores como Lins (1993, 1994, 1999), Lins & Gimenez (1997) e Silva (2003), cujos trabalhos também fundamentam a presente investigação.

A seguir, apresentamos os pressupostos que orientaram a elaboração das tarefas e a análise da produção de significados dos participantes. Destacamos inicialmente a concepção de Educação Matemática adotada por Lins, a qual compartilhamos neste trabalho:

> Eu acredito, defendo e pratico que educação matemática deva significar “educação através da Matemática”, da mesma maneira que

> a educação física na escola não é educação para o esporte (competitivo), e sim educação para a saúde, através da atividade esportiva. Na educação matemática que proponho, os conteúdos que vão aparecer na sala de aula só vão ser escolhidos depois que o projeto político for definido, o que determina os objetivos desta educação. E vão estar presentes como material através do qual se propõe que os alunos tenham oportunidade de se apropriar de certos modos de produção de significados, entendidos como legítimos em relação ao projeto político e à cultura em que ele se apresenta. (Lins, 2008, p.547).

Essa perspectiva se alinha ao nosso interesse em discutir a Educação Financeira Escolar na Educação Básica, enquanto componente curricular articulado a um projeto político formativo.

O MCS, desenvolvido pelo educador matemático Romulo Campos Lins, foi construído a partir de pressupostos teóricos que dialogam com as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Nelson Goodman. Entre seus pressupostos, destacam-se os pares teóricos “somos todos iguais” e “somos todos diferentes”, que, embora excludentes entre si, não devem ser tomados em sentido absoluto. Na prática escolar, o pressuposto da igualdade leva à suposição de que todos aprendem da mesma forma — e que a não aprendizagem seria resultado de uma deficiência cognitiva individual. Nessa lógica, o sujeito é lido pela falta: o que não desenvolveu ou o que não aprendeu.

Lins (1999), ao se apoiar nas ideias de Vygotsky, sustenta que a divergência nos funcionamentos cognitivos é natural, salvo intervenção de algo ou alguém. O pressuposto “somos todos diferentes” reconhece que as pessoas aprendem de maneiras diversas e em tempos distintos. Assim, o foco não deve ser o que o ainda não sabe, mas sim identificar em que “lugar cognitivo” ele se encontra para, a partir daí, avaliar a necessidade de uma intervenção.

> Não sei como você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse a perspectiva de você ir a lugares novos (Lins, 1999, p. 85).

Assumimos, portanto, o pressuposto “somos todos diferentes” como norteador de nossa análise, pois nos interessa compreender “as formas segundo as

quais os processos cognitivos tipicamente humanos se transformam" (Lins, 1999, p.79). Entendemos que considerar as diferenças na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento intelectual, entendido como processo de internalização de formas produzidas socialmente. Muitas vezes, tais diferenças não são perceptíveis de imediato, mas emergem, por exemplo, em contextos de diálogo.

> No compartilhamento da diferença está, eu penso, a mais intensa oportunidade de aprendizagem (para ambos): é apenas no momento em que posso dizer "eu acho que entendo como você está pensando" que se torna legítimo e simétrico dizer, à continuação, "pois eu estou pensando diferente, e gostaria que você tentasse entender como eu estou pensando" (Lins, 2008, p.543).

Essa compreensão nos conduz à criação de um espaço comunicativo na sala de aula, no qual se valoriza o diálogo e a escuta atenta.

No processo de construção do MCS, Lins (1993) propôs um estudo histórico e experimental para caracterizar o pensamento algébrico, o que o levou a enfrentar três questões fundamentais: "(i) o que é conhecimento?; (ii) como é que o conhecimento é produzido?; e (iii) como é que conhecemos o que conhecemos?" (Lins, 1993, p. 77). A partir dessas perguntas, apresentou a seguinte definição:

> Conhecimento é entendido como uma crença – algo que o sujeito acredita e expressa, e que se caracteriza, portanto, como uma afirmação – junto com o que o sujeito considera ser uma justificação para a sua crença afirmação. (Lins, 1993, p. 88, grifos do autor).

Essa concepção está relacionada à ideia de que o conhecimento pertence ao domínio da enunciação. Para Lins (1993, p. 89), "conhecimento é algo do domínio da enunciação, entendendo-se que não há conhecimento nos livros"; nos livros há enunciados, e o conhecimento é produzido quando o sujeito justifica suas crenças-afirmações.

A justificação, nesse contexto, não serve apenas para explicar a crença, mas para oferecer legitimidade à enunciação e constituir objetos de conhecimento. Como afirma Silva (2003, p. 19), ao estudar o MCS: "[...] produzir conhecimento é produzir justificações no processo de enunciação das crenças-afirmações".

Dessa concepção decorre que diferentes justificações para uma mesma

crença-afirmação produzem conhecimentos distintos. Por exemplo, uma criança participante da pesquisa define orçamento familiar como “um controle de tudo que é gasto/necessário para uma família. É a quantidade monitorada de dinheiro gasto em 1 mês”. Ela acredita que orçamento é controle das despesas e justifica essa crença com o monitoramento do dinheiro mensal. Um economista, por sua vez, afirma algo semelhante, mas justifica de modo distinto: “O orçamento doméstico é utilizado como ferramenta para se planejar um equilíbrio entre as receitas e as despesas na conta do ‘lar doce lar’” (Edwald, 2010, p. 11). Embora compartilhem a mesma crença-afirmação, as justificações diferem, o que implica, segundo o MCS, na produção de significados distintos.

A esse respeito, Lins (2012) adverte: “(...) nenhum conhecimento vem ao mundo ingenuamente.” (p. 13). Assim, não se trata de hierarquizar os conhecimentos, mas de compreender como se constituem.

Outra noção central no MCS é a de significado, compreendido como aquilo que o sujeito pode e efetivamente diz sobre um objeto em uma dada atividade. Nesse sentido, produzir significados consiste em realizar ações enunciativas sobre esse objeto, no interior da atividade (Silva, 2003, p. 9).

Além disso, a produção de significados é entendida como um processo que se dá na relação do sujeito com o mundo e com os modos de produção de significados que lhe são historicamente, socialmente e culturalmente disponibilizados. Como afirma Silva,

> [...] ele é produzido através da relação do sujeito com o mundo ao qual ele pertence e que lhe coloca à disposição vários modos de produção de significados que são históricos, sociais e culturais. Em outras palavras, o significado é produzido na relação do sujeito com seus interlocutores (Silva, 1997, p.13).

O processo comunicativo, segundo Lins & Gimenez (1997), é constituído por três elementos: autor, texto e leitor. O autor é quem produz a enunciação (por exemplo, o professor em uma aula). O texto é qualquer resíduo da enunciação — falas, desenhos, gestos, sons — para qual o leitor produza significado. Ainda, “[...] um texto é delimitado pelo leitor; além disso, ele é sempre delimitado no contexto de uma demanda de que algum significado seja produzido para ele.” (Lins, 2001, p. 59)

O leitor, por sua vez, sempre constitui um autor — ainda que este não esteja presente — e produz significados com base no que acredita que esse autor diria. Em um processo dialógico, o autor fala em direção a um interlocutor, que não é uma pessoa específica, mas um modo de produção de significados (Lins, 1994, p. 34).

Assim, a comunicação não ocorre pela transmissão literal de mensagens, mas pela convergência de interlocutores: “A convergência se estabelece apenas na medida em que [autor e leitor] compartilham interlocutores, na medida em que dizem coisas que o outro diria e com autoridade que o outro aceita.” (Lins, 1999, p.82)

Com base nessa concepção de comunicação, entendemos que qualquer texto, atividade ou fala de alguém constitui um resíduo de enunciação para o qual o leitor, ao produzir significados, gera novos resíduos. Em nossa pesquisa, esse processo ocorre por meio das tarefas propostas aos estudantes e nosso foco de análise é a produção de significados diante desses resíduos.

A proposta, ancorada no MCS, busca dar voz aos estudantes, permitir que produzam significados. Partilhamos da concepção de Educação Matemática para o século XXI que, conforme defendido por Lins & Gimenez (1997), não busca substituir os significados “da rua” por significados matemáticos, mas sim fazer com que coexistam:

> A alternativa que vamos defender é que o papel da escola é participar da análise e da tematização dos significados da matemática da rua (...) e do desenvolvimento de novos significados, possivelmente matemáticos que irão coexistir com os significados não-matemáticos, em vez de tentar substituí-los (Lins & Gimenez, 1997, p.18).

Assim, nossa questão de investigação consistiu em refletir sobre os significados que podem ser produzidos para a Educação Financeira, por meio de tarefas elaboradas e aplicadas com foco no ensino e na aprendizagem. Compartilhamos, nesse sentido, da perspectiva apresentada por Silva, conforme discutiremos a seguir:

> Diante dessa perspectiva, quando consideramos os processos de ensino e aprendizagem na escola, os alunos não deveriam se constituir em um grupo passivo de ouvintes pouco interessados e “dominados” por um professor que detém e transmite o

> conhecimento, mas pelo contrário, ambos deveriam se constituir em um coletivo, um grupo de pessoas que interagindo entre si, possuem um objetivo comum. Nesse grupo, quando um aluno não é capaz de realizar uma tarefa sozinho, existe a possibilidade real de realizá-la a partir da colaboração do professor e dos colegas e, com ajuda deles, lograr êxito no processo. (Silva, 2022, p.73 e 74)

Com isso, retomamos nossa questão de investigação: quais significados podem ser produzidos para a Educação Financeira a partir dos resíduos de enunciação presentes nas falas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental? São essas as bases teóricas que fundamentam a análise da pesquisa apresentada neste artigo.

4. DESENVOLVIMENTO

A investigação foi realizada com uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual situada na região central do município de Juiz de Fora. A pesquisa de campo contou com a presença do professor regente de Matemática durante todas as etapas, assegurando o acompanhamento pedagógico necessário. A identidade dos participantes foi preservada, e todos os procedimentos seguiram os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, com a assinatura de um Termo de Compromisso Ético por parte do docente responsável e dos responsáveis legais pelos estudantes. A coleta de dados se deu por meio de filmagens das sessões e registros escritos dos estudantes que realizaram as tarefas em fichas específicas.

O texto inicial, impresso, foi entregue a cada participante. As fichas com as respostas foram recolhidas ao final de cada encontro para posterior análise. Apesar do trabalho em duplas, as respostas foram registradas individualmente. Após a entrega das fichas, foi realizada a leitura oral das tarefas, seguida por debates em duplas, com o objetivo de fomentar a troca de ideias e estratégias de resolução.

A leitura oral das tarefas foi feita de forma voluntária, promovendo a participação ativa dos estudantes e permitindo que se colocassem como leitores diante do grupo. A postura metodológica adotada priorizou a não interferência direta na produção de significados, favorecendo um ambiente dialógico e colaborativo. Ainda assim, foram realizadas intervenções pontuais quando se identificava a

possibilidade de enriquecer o processo, sugerindo alternativas de interpretação ou resolução.

O objetivo central da proposta não foi a resposta certa, mas a valorização do processo de construção de significados. Por isso, evitou-se responder diretamente às dúvidas dos estudantes, incentivando o diálogo entre os pares. No total, três tarefas foram propostas; neste texto, apresentamos os resultados obtidos a partir de uma delas, destacando a interação e reflexão dos participantes.

A seguir, apresentamos a Atividade 1 proposta com o objetivo de analisar e compreender a produção de significados dos estudantes.

Figura 1 - Atividade 1 – Previsão para o Saneamento das Contas

Carlos e Ana se casaram e pretendem ter uma vida financeira saudável, isto é, sem dívidas e pensando no futuro. Eles não sabem montar um orçamento, mas colocam suas receitas e despesas numa tabela. Ajude-os a construir uma proposta para os meses seguintes considerando as informações que vocês possuem e as sugestões abaixo. Informações sobre as receitas e despesas de Carlos e Ana:

Sugestões:

a) Calcule na própria tabela as despesas e o saldo.

b) Crie uma nova tabela com uma coluna chamada PREVISÃO. Esta coluna será construída com a média aritmética dos gastos dos três meses anteriores e este valor será para que eles saibam quanto devem passar a gastar em cada despesa.

Tabela 1 – Modelo de tabela de despesas e de saldo da Atividade 1

c) Para que serve fazer a previsão? Você acha que podemos utilizá-la como guia para o mês de maio?

d) Vale a pena pegar o que sobrou no mês e colocá-lo numa rubrica poupança de emergência?

Fonte: Elaborada pelos autores (2014)

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

A tarefa foi realizada, no turno da tarde e com 30 estudantes presentes. O tempo de realização foi de 50 minutos. Ponderamos, inicialmente, que eles poderiam escrever sem se preocupar com certo e errado e destacamos que poderiam escrever sobre o que eles já ouviram em casa. Não houve intervenção, só entregamos a tarefa e pedimos um sinal quando terminassem.

Notamos que estudantes tiveram dificuldades em fazer a previsão usando a média aritmética. Perguntei se sabiam o que é média aritmética e a maioria respondeu que não lembrava. Fui até o quadro e coloquei como exemplo notas de 3 provas e dessas 3 notas calculamos a média aritmética, nesse momento vários

disseram que lembraram o que é e começaram a calcular. Abaixo, segue o registro do cálculo de Tânia que, foi o mesmo cálculo realizado pela maioria dos alunos.

Figura 2 – Registro de Tânia

1. Prestação casa própria	420,50	420,50	420,50	420,50
2. IPTU	300,20	-	-	300,20
3. IPVA	435,80	-	-	435,80
4. Ônibus/taxi/gasolina	190,80	290,90	170,80	652,50
5. Celular	88,90	99,70	75,90	264,50
6. Parcela do carro	280,70	280,70	280,70	842,10
7. Água	45,00	45,00	45,00	45,00
8. Luz	65,90	50,90	61,80	178,60
9. Vestuário	412,50	270,80	160,90	844,20
10. Supermercado	558,90	380,90	590,80	1530,60
11. Cartão crédito	315,30	200,80	87,90	604,00
12. Plano de saúde	-	160,80	160,80	160,80
13. Lazer	823,90	380,90	970,90	2775,70
14. Poupança	-	300,00	343,00	3221,50
15. Saldo do mês anterior	-	-508,40	+9,70	259,05

Total – Despesas				
Total – Receita	3.430,00	3.430,00	3.430,00	
Saldo				

Fonte: Registro escrito de Tânia - Itens a e b – Elaborado pelos autores (2014)

Porém, notamos que uma dupla produziu significados diferentes mesmo após a intervenção. Eles não fazem a média aritmética, somente somam os três valores dos três meses apresentados. Quando os meses apresentavam valores repetidos eles repetiram os valores sem somar. Ainda na rubrica IPTU e IPVA eles repetiram o valor do saldo do mês anterior.

Figura 3 – Registro de Fábio e Mariana

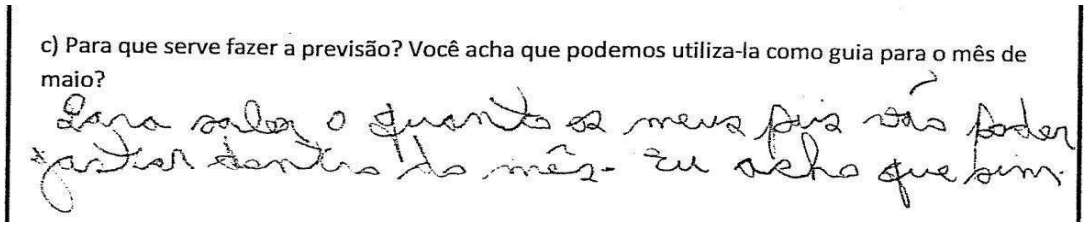
1. Prestação casa própria	420,50	420,50	420,50	420,50
2. IPTU	300,20	-	-	300,40
3. IPVA	435,80	-	-	435,80
4. Ônibus/taxi/gasolina	190,80	290,90	170,80	217,50
5. Celular	88,90	99,70	75,90	88,16
6. Parcela do carro	280,70	280,70	280,70	280,70
7. Água	45,00	45,00	45,00	45,00
8. Luz	65,90	50,90	61,80	59,53
9. Vestuário	412,50	270,80	160,90	281,40
10. Supermercado	558,90	380,90	590,80	510,20
11. Cartão crédito	315,30	200,80	87,90	201,33
12. Plano de saúde	-	160,80	160,80	160,80
13. Lazer	823,90	380,90	970,90	725,23
14. Poupança	-	300,00	343,00	214,33
15. Saldo do mês anterior	-	-508,40	+9,70	172,70

Total – Despesas	3938,40	3390,30	3378,70	4113,38
Total – Receita	3.430,00	3.430,00	3.430,00	3.430,00
Saldo	508,40	39,70	51,30	-683,38

Fonte: Registro escrito de Fábio e Mariana - Itens a e b – Elaborado pelos autores (2014)

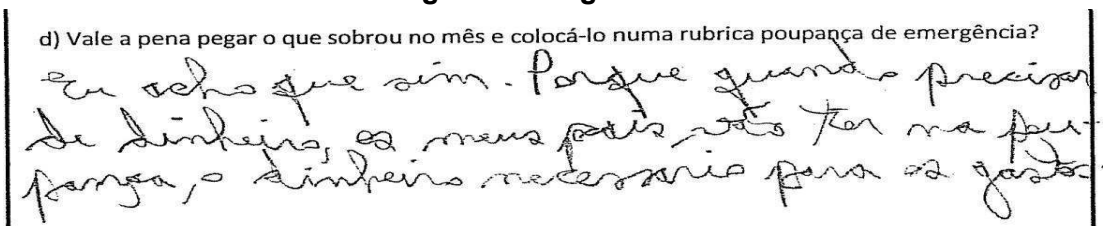
Para resposta da letra (c) todos concordaram que a previsão pode sim ser utilizada no mês de maio, pois ajuda a economizar, mas justificam de forma diferente.

Figura 4 – Registro de Mateus


c) Para que serve fazer a previsão? Você acha que podemos utiliza-la como guia para o mês de maio?
Para saber o quanto os meus pais vão poder gastar durante o mês. Eu acho que sim.

Fonte: Registro escrito de Mateus - Item c – Elaborado pelos autores (2014)

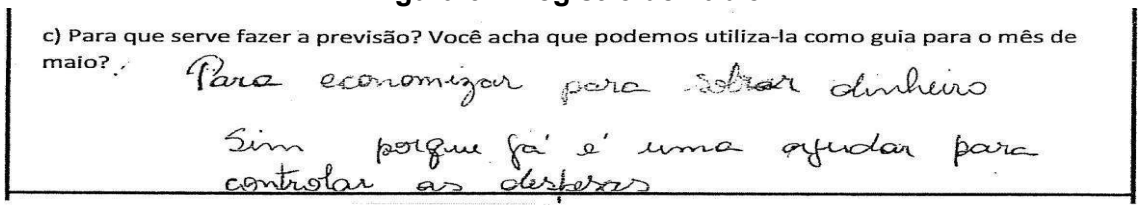
Figura 5 – Registro de Mariana


d) Vale a pena pegar o que sobrou no mês e colocá-lo numa rubrica poupança de emergência?
Eu acho que sim. Porque quando precisar de dinheiro, os meus pais não ter na poupança, o dinheiro necessário para os gastos

Fonte: Registro escrito de Mariana - Item c - Elaborados pelos autores (2014)

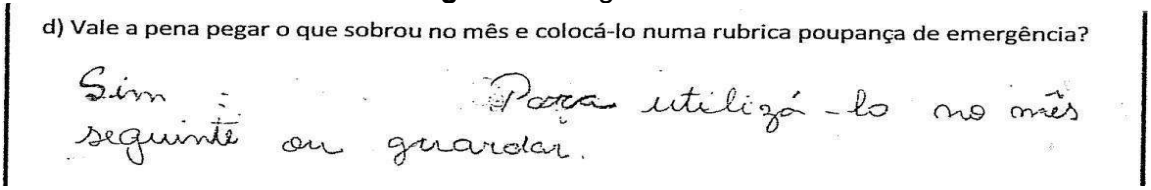
Na letra (d) todos os estudantes concordam em abrir uma poupança de emergência, porém, como aconteceu na letra (c) eles justificam de forma diferente.

Figura 6 – Registro de Fábio


c) Para que serve fazer a previsão? Você acha que podemos utiliza-la como guia para o mês de maio?
Para economizar para sobrar dinheiro
Sim porque já é uma ajudar para controlar as despesas

Fonte: Registro escrito de Fábio - Item d – Elaborado pelos autores (2014)

Figura 7 – Registro de Mariana


d) Vale a pena pegar o que sobrou no mês e colocá-lo numa rubrica poupança de emergência?
Sim ; Para utilizá-lo no mês seguinte ou guardar.

Fonte: Registro escrito de Mariana - Item d – Elaborado pelos autores (2014)

Um ponto a ser destacado é que, em diversos momentos, deixamos de fazer intervenções, que talvez, com alguns questionamentos, abririam discussões sobre temas como, por exemplo, poupança. É possível observar uma diversidade de significados produzidos pelos estudantes em relação ao conceito de “Orçamento Familiar”. Entre as interpretações apresentadas, destacam-se a ideia de previsão como uma “forma de economizar” e como uma ferramenta para “ajudar a controlar as despesas”. Os alunos também demonstraram compreender a importância de uma poupança de emergência e reconheceram a necessidade de planejar os gastos mensais. Além disso, a construção de planilhas de despesas evidenciou um entendimento prático e funcional do conceito. Esse conjunto de significados aponta para uma apropriação progressiva da noção de Orçamento Familiar, o que reafirma a viabilidade e a relevância da proposta da tarefa desenvolvida na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão da literatura realizada, constatamos que diversos pesquisadores entendem que o estudo da Educação Financeira é importante no contexto em que vivemos. O tema, Orçamento Familiar, é de extrema relevância na organização e no planejamento financeiro das famílias brasileiras, atualmente.

Assim, ao realizar as atividades em duplas, em muitos momentos, compartilhavam ideias na direção dos interlocutores um dos outros. Em outras circunstâncias, pareciam que estavam falando em direções opostas. Um fato interessante é que alguns estudantes sentiram necessidade de colocar objetos para ilustrar as situações e, posteriormente, calcular os gastos. Dessa forma, estariam lidando com algo real. As estipulações locais surgiram a partir do que eles estavam operando, ou seja, o orçamento doméstico mensal. Percebemos que não fazia sentido para eles falarem em gastos se não colocassem valores para as despesas.

Os significados produzidos pelos participantes da pesquisa foram diversos como “forma de economizar”, “ajudar a controlar despesas”, “o quanto meus pais vão poder gastar no final do mês”, e constatamos o quanto o tema da Educação Financeira pode oferecer contribuições significativas aos estudantes e suas famílias no que diz respeito ao Orçamento Familiar.

9- REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

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

EDWALD, L. C. **Sobrou dinheiro!: lições de economia doméstica**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LINS, R. C. **A framework for understanding what algebraic thinking is**. 1992. Thesis (PhD in Education) – University of Nottingham, Nottingham, 1992.

LINS, R. C. **Epistemologia, história e Educação Matemática: tornando mais sólidas as bases da pesquisa**. Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 75–91, 1993.

LINS, R. C. **O modelo teórico dos campos semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico**. Revista Dynamis, Blumenau, v. 1, n. 7, p. 29–39, abr./jun. 1994.

LINS, R. C. **Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática**. In: BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p. 75–94. (Seminários e Debates).

LINS, R. C. **A diferença como oportunidade para aprender**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 3, p. 530–550.

LINS, R. C. **O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações.** In: ANGELO, C. L. et al. (org.). Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11–30.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. (org.). **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1997.

LOSANO, L. A. B. **Design de tarefas de Educação Financeira para o sexto ano do ensino fundamental.** 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SABADINI, G. **Educação financeira escolar: planejamento financeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, A. M. **Uma análise da produção de significados para a noção de base em Álgebra Linear**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, A. M. **Sobre a dinâmica da produção de significados para a matemática**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2003.

SILVA, A. M. **O Modelo dos Campos Semânticos: um modelo epistemológico em Educação Matemática.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2022.