

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2024

Educação financeira para alunos com deficiência intelectual: desenvolvimento e aplicação de um jogo educacional

Cacita, Ana Paula Rodrigues

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/352>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

ANA PAULA RODRIGUES CACITA

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE UM JOGO
EDUCACIONAL**

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2024**

ANA PAULA RODRIGUES CACITA

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE UM JOGO
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas.

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669,
através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

C119e CACITA, Ana Paula Rodrigues
Educação financeira para alunos com
deficiência intelectual: desenvolvimento e
aplicação de um jogo educacional. / Ana Paula
Rodrigues CACITA; orientador Carlos Cesar
Garcia Freitas - Cornélio Procópio, 2024.
156 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em
Ensino) -Universidade Estadual do Norte do
Paraná, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós Graduação em
Ensino, 2024.

1. Educação Financeira. 2. Deficiência
Intelectual. 3. Jogo Didático. I. , Carlos
Cesar Garcia Freitas, orient. II. Título.

CDD: 371.9

ANA PAULA RODRIGUES CACITA

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE UM JOGO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas.

Após realização de Defesa Pública, o trabalho foi considerado:

APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Carlos Cesar Garcia Freitas
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Profa. Dra. Helenara Regina Sampaio Figueiredo
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR

Prof. Dr. Lucken Bueno Lucas
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 14 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Os livros didáticos e os cadernos permearam a minha infância, contudo, ser professora nunca foi a profissão almejada. A influência materna me conduziu a esse caminho e confesso que foi paixão à primeira vista, ou melhor, a primeira aula. Esse é o sentimento que me move e me motiva todos os dias a realizar o meu trabalho, entretanto, ao contribuir com as descobertas daqueles que por mim passam e os verem evoluir, faz surgir outra emoção: GRATIDÃO!

Seguindo a estrada educacional, em uma bifurcação do ensino regular e especial, novamente por orientações da minha “Mãestra” e pelas mãos do Senhor, fui aprovada em um concurso público e recebi a autorização para trabalhar com “anjos” e me senti tão digna de ali estar e poder aprender com aqueles que a cada dia me inspiram e me ensinam mais, que é para eles que dedico esse estudo: os alunos com Deficiência Intelectual de uma escola de Educação Especial.

Esse público tão específico, irrisório, excluído em todos os sentidos da palavra, que ainda hoje diante de tanta tecnologia e evolução vivem no anonimato, com seus dons e rostos escondidos por trás de uma “sociedade perfeccionista”, me despertou o desejo sagaz de descortinar as potencialidades desses alunos e de contribuir com o reconhecimento de suas possibilidades e participação social.

A busca por alternativas que permitisse além do auxílio didático, comprovar suas capacidades me levou a sonhos adormecidos, a realização do Mestrado. Com o joelho no chão e os olhos fixos em Deus, minhas orações foram ouvidas.

Por isso é a Ele que agradeço por ter me permitido ingressar, evoluir e concluir esse sonho. Muito embora a trajetória tenha sido árdua, foram suas palavras que me guiaram, “por isso não tema, pois estou com você; não tenha medo, pois sou o seu Deus. Eu o fortalecerei e o ajudarei; eu o segurarei com a minha mão vitoriosa (Isaías, 41:10).

A alegria da vitória vem entrelaçada de agradecimentos. Além do meu Pai, agradeço a minha mãe Nelsi, pelo incentivo em toda minha vida, pela ajuda e orações, por acreditar em mim quando em diversos momentos eu mesma desacreditei. E peço perdão pelas ausências em tantas provas que atravessamos durante esse percurso, foram extremamente necessários e sofridos. É em você que me espelho. Amo você.

Agradeço e dedico também essa conquista ao meu esposo Eder e minhas filhas, Giovana e Julia, razão da minha existência e da minha dedicação, pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e pela força fundamental em momentos de desespero. Sem vocês eu não teria conseguido e não seria quem sou. Me perdoem pela privação em alguns momentos, pelas refeições às pressas, pelas tarefas realizadas sozinhas e pelo “isolamento” por vezes necessário. Essa conquista devo a vocês e os amo muito.

E não menos importantes, as minhas amigas irmãs Sandra e Gesiane, pelo ombro amigo, pelos aconselhamentos e pelas orações que me fortaleceram o tempo todo. Vocês moram em meu coração.

Não poderia deixar de mencionar e agradecer, a querida e admirável professora Daniele Leite, pela sabedoria compartilhada e pelo auxílio precioso e fundamental para o ingresso e progresso desse estudo.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Cesar Garcia Freitas, primeiramente por ter confiado em mim e por ter se “aventurado” e me auxiliado na pesquisa sobre Educação Financeira e Educação Especial. Pela prontidão e atenção em todas as orientações, pelo conhecimento e ensinamentos compartilhados, pelo respeito e compreensão dos percalços que se impuseram nesse trajeto. Desejo que bençãos sejam derramadas em toda sua família.

Agradeço ainda aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, especialmente àqueles que compartilharam com profissionalismo e competência suas experiências e conhecimentos durante as aulas ministradas. Em especial ao professor Dr. Lucken e a professora Dra. Helenara pela disponibilidade e apontamentos que ajudaram a aperfeiçoar o presente trabalho.

Grata ainda, a todos os pais e mães que permitiram e autorizaram a participação de seus filhos, público-alvo dessa pesquisa. Acredito que a aprendizagem da Educação Financeira abrirá novos caminhos para a participação, inclusão social e exercício da cidadania desses “pequenos especiais”.

CACITA, Ana Paula Rodrigues. **Educação Financeira para alunos com deficiência intelectual**: desenvolvimento e aplicação de um jogo educacional. 2024. 156 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

RESUMO

A carência de conhecimentos financeiros da população em geral tem refletido no consumismo, inadimplência e endividamento e revelado a importância da formação acerca da Educação Financeira dos cidadãos, além da necessidade de ser desenvolvida desde muito cedo, em ambientes escolares, de modo a contribuir com o bem-estar financeiro atual e futuro dos cidadãos. Essa demanda social se intensifica em relação aos alunos com Deficiência Intelectual – DI, visto que a escassez de informações e conhecimentos básicos acerca dos aspectos financeiros, tornam-se obstáculos que os impedem de vivenciar situações simples e corriqueiras de escolhas e decisões de consumo, assim como seus pares de mesma idade, e os deixam mais suscetíveis de serem ludibriados e propensos ao consumismo, impedindo seu protagonismo, inclusão social e cidadania. No intuito de promover a Educação Financeira, inclusive em contexto educacional, ações em âmbito público foram efetivadas a partir de 2010, como Estratégia Nacional de Educação Financeira e a inclusão da temática, em 2018, no currículo escolar, a ser trabalhada como tema integrador. Fundamentados nesse cenário e ante a escassez de recursos didáticos adequados ao público de alunos com DI, a presente pesquisa debruçou-se no objetivo de desenvolver, aplicar e avaliar um jogo educacional sobre Educação Financeira que possa contribuir com a aprendizagem de conhecimentos financeiros de alunos com DI do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Após a análise das potencialidades e dificuldades desses alunos, identificou-se a pertinência da abordagem de alguns assuntos: Dinheiro (função e finalidade); Compra consciente (desejo x necessidade); Poupança (poupar e investir) e recorreu aos pressupostos metodológicos da *Design Science Research* para desenvolver o jogo intitulado de Guardiões do consumo, que foi aplicado aos alunos com DI de uma escola de Educação Especial. Os dados foram coletados e analisados à luz da Análise Textual Discursiva – ATD e os resultados dessa análise demonstraram as contribuições do Jogo como recurso didático, na estimulação, participação, reflexão e aprendizagem acerca do consumo consciente e dos demais conteúdos propostos sobre a Educação Financeira, que poderão ser trasladados para o cotidiano e contribuir com a autonomia e cidadania desses alunos.

Palavras-chave: Educação Financeira. Educação Especial. Deficiência Intelectual. Consumo Consciente. Jogo Didático.

CACITA, Ana Paula Rodrigues. **Financial education for students with intellectual disabilities: development and application of an educational game.** 2024. 156 fls. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching) - State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

ABSTRACT

The lack of financial knowledge of the general population has reflected in consumerism, delinquency and indebtedness and revealed the importance of training on Financial Education of citizens, in addition to the need to be developed from a very early age, in school environments, in order to contribute to the current and future financial well-being of citizens. This social demand intensifies in relation to students with Intellectual Disabilities – ID, since the scarcity of information and basic knowledge about financial aspects become obstacles that prevent them from experiencing simple and ordinary situations of choices and consumption decisions, as well as their peers of the same age, and make them more susceptible to being deceived and prone to consumerism, impeding their protagonism, social inclusion and citizenship. In order to promote Financial Education, including in an educational context, actions in the public sphere were carried out from 2010 onwards, with the National Strategy for Financial Education and the inclusion of the theme, in 2018, in the school curriculum, to be worked on as an integrating theme. Based on this scenario and in view of the scarcity of didactic resources suitable for the public of students with ID, this research focused on the objective of developing, applying and evaluating an educational game on Financial Education that can contribute to the financial knowledge of students with ID in Elementary School – Early Years. After the analysis of the potentialities and difficulties of these students, the pertinence of the approach to some subjects was identified: Money (function and purpose); Conscious purchase (desire x need); Savings (saving and investing) and resorted to the methodological assumptions of Design Science Research to develop the game entitled Guardians of Consumption, which was applied to students with ID in a Special Education school. The data were collected and analyzed in the light of the Discursive Textual Analysis – ATD and the results of this analysis demonstrated the contributions of the Game as a didactic resource, in the stimulation, participation, reflection and learning about conscious consumption and other proposed content about Financial Education, which can be translated into the daily life and contribute to the autonomy and citizenship of these students.

Keywords: Financial Education. Special education. Intellectual Disability. Conscious Consumption. Didactic Game.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da pesquisa Design Science Research.....	60
Figura 2 - Momento de recebimento e verificação de valores da mesada	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos da Educação Financeira – Dimensão Espacial.....	29
Quadro 2 - Objetivos da Educação Financeira – Dimensão Temporal	30
Quadro 3 - Objetivos e competências para o produto educacional.....	67
Quadro 4 - Dissertações com a temática de Educação Financeira e seus respectivos objetivos, considerações e produtos educacionais	69
Quadro 5 - Vantagens e desvantagens da utilização dos jogos no ensino- aprendizagem.....	83
Quadro 6 - Categoria de análise – Sistema Monetário – Conhecimentos.....	99
Quadro 7 - Categoria de análise – Sistema Monetário - Atitude.....	99
Quadro 8 - Categoria de análise – Consumo consciente – Conhecimento.....	101
Quadro 9 - Categoria de análise – Consumo consciente - Atitudes.....	101
Quadro 10 - Categoria de análise – Poupança - Conhecimentos	104
Quadro 11 - Categoria de análise – Poupança – Atitudes.....	105
Quadro 12 - Avaliação dos participantes sobre o Produto.....	108
Quadro 13 - Categoria de análise – Sistema Monetário – Conhecimentos.....	113
Quadro 14 - Categoria de análise – Sistema Monetário - Atitude.....	113
Quadro 15 - Categoria de análise – Consumo consciente - Conhecimento.....	116
Quadro 16 - Categoria de análise – Consumo consciente - Atitudes.....	116
Quadro 17 - Categoria de análise – Poupança - Conhecimentos	121
Quadro 18 - Categoria de análise – Poupança - Atitudes.....	122
Quadro 19 - Avaliação dos participantes sobre o Produto.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de endividamento das famílias brasileiras	21
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BC	Banco Central
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional das Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNC	Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CONEF	Comitê Nacional de Educação Financeira
COREMEC	Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DSR	Design Science Research
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEF	Estratégia Nacional de Educação Financeira
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISM	Instituto dos Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades educacionais especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEIC	Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PREVIC	Superintendência Nacional de Previdência Complementar
SUSEP	Superintendência de Seguros Privados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 Educação Financeira: Origem, Definição e Contribuições	19
1.1.1 Educação Financeira nas escolas brasileiras	26
1.2 Deficiência Intelectual: da Nomenclatura ao Diagnóstico	37
1.3 Educação Especial: da Invisibilidade à Inclusão Social passando pela Educação Financeira	46
2 APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA	56
2.1 Aprovação da Pesquisa junto ao Comitê de Ética	56
2.2 Abordagem Metodológica da Pesquisa	56
2.3 Caracterização da Produção Técnica Educacional	57
2.4 Abordagem de Desenvolvimento da Produção Técnica Educacional	58
2.4.1 Etapa 1: Problematização	61
2.4.2 Etapa 2 - Levantamento e Análise da Arte	67
2.4.3 Etapa 3 - Definição do artefato	75
2.4.4 Etapa 4 - Desenvolvimento do artefato	84
3 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL	88
4 APLICAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO PRODUTO EDUCACIONAL	90
4.1 Critério de Seleção dos Participantes	90
4.2 Coleta de Dados para Análise	90
4.3 Análise de Dados	91
4.3 Relatório e Análise da Aplicação 1	93
4.4 Metatexto	109
4.5 Relatório e Análise da Aplicação 2	110
4.6 Metatexto – Aplicação 2	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS	156
ANEXO A - Declaração de Anuência da Instituição	157

ANEXO B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	157
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
ANEXO D - Entrevista livre	162

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge da experiência profissional da pesquisadora, que se tornou professora por influência materna e educadora por amor. Ao longo dos seus quinze anos de atuação na área da educação especial, testemunhou um desdobramento que levou a certa desconexão entre essa forma de ensino e o ensino convencional. Isso resultou na criação de um sistema educacional paralelo, no qual salas ou escolas especiais se tornaram predominantes. Essa mudança foi ocasionada principalmente pela falta de comprometimento do governo em relação aos estudantes com deficiência, refletida na ausência de implementação de políticas públicas e leis que garantam o direito de todos os alunos a uma educação equitativa e de qualidade.

A atual educação inclusiva ampara o acesso ao ensino regular dos alunos com deficiência, mas não efetiva a sua permanência, nem tampouco viabiliza o desenvolvimento dos “diferentes” que buscam conviver e aprender num espaço comum. O despreparo abrangente e preocupante de um sistema educacional forjado que contribui para escamotear as necessidades dos alunos com deficiência acaba por perpetuar um quadro de marginalização e exclusão social que há séculos esses alunos têm vivenciado.

Frente a esse contexto, nasceu o desejo de colaborar com a participação e a inclusão social dos alunos com deficiência, reconhecendo a importância e a contribuição dos conhecimentos acerca da Educação Financeira nesse processo, uma vez que a falta deles impossibilita a vivência de situações corriqueiras que requerem escolhas adequadas, tais como o reconhecimento e o manuseio do dinheiro e o consumo consciente, exercidas por aqueles ditos “normais”. Acrescenta-se a esse cenário a crença no poder da educação como meio transformador de realidades sociais e o desafio docente em desenvolver o assunto diante da falta de recursos pedagógicos específicos sobre a temática para esses alunos. Tal situação motivou o desenvolvimento de um artefato que pudesse contribuir para a aquisição de conhecimentos financeiros desse público específico.

A Educação Financeira vem ganhando notoriedade nacional e internacional, nos últimos anos, face às crises econômicas de vários países (OCDE, 2015). No Brasil, o descontrole econômico vivenciado até a década de 1980, com altas inflacionárias e falta de crédito, não permitia o controle e/ou planejamento financeiro da população, que consumia diariamente e excessivamente produtos básicos a fim de

garantir o melhor preço, vez que não raramente era possível encontrar nos supermercados os mesmos produtos com valores que se alteravam completamente no mesmo dia (Banco Central do Brasil, 2013).

A “serenidade” financeira advinda na década de 1990, após a implantação do Plano Real e as mudanças econômicas, políticas, sociais e demográficas causaram impactos no consumo, poupança e investimento da população e possibilitaram o acesso a uma gama de produtos e serviços antes inacessíveis a uma parcela da população, exigindo maiores conhecimentos e responsabilidade para fazer escolhas e tomar decisões mais assertivas (Banco Central do Brasil, 2010).

Contudo, essas transformações não vieram acompanhadas de informações, mas dos lampejos do consumo imediato e excessivo realizado à época que reluzem ainda hoje, denominado de Memória Inflacionária. E, mesmo diante de uma economia mais estável, têm ganhado maior intensidade e adeptos, influenciados pela oferta crescente de crédito, pagamentos facilitados e marketing sedutor. Aliados à falta de conhecimentos e cultura do planejamento e poupança, resultam no consumo descomedido, desnecessário e, não raramente, na inadimplência e endividamento, o que afeta não somente o indivíduo, mas toda a sociedade e causa-lhe impactos ambientais negativos (Banco Central do Brasil, 2013).

Se, no momento de incertezas inflacionárias, o consumo excessivo era realizado como medida preventiva, nos dias de hoje ele é sinônimo de desejo, ostentação, pertencimento, de satisfação imediata e insaciável do ter, sem considerar a necessidade real de compra, nem tampouco se as possibilidades financeiras são condizentes com o consumo, o que acaba por estabelecer uma lacuna entre a renda e a despesa do cidadão.

O resultado dessa situação é retratado e traduzido quantitativamente por meio da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC) realizada em janeiro de 2024, pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) que demonstram que quase 80% das famílias brasileiras encontram-se endividadas e praticamente 30% delas estão em atraso com suas dívidas (CNC, 2024). São inúmeras as causas do endividamento e inadimplência dos cidadãos, mas há indícios de que os maiores níveis de Educação Financeira, coincidem com os menores índices de endividamento (Soares, 2017).

Esses dados alarmantes refletem o despreparo de grande parte da população para gerenciar seus recursos, assim como os dados do Programa Internacional de

Avaliação de Alunos (PISA) realizado com alunos jovens na faixa etária de 15 anos, que demonstram a escassez dos conhecimentos sobre Educação Financeira, em que quase metade (46,3%) dos estudantes brasileiros revelam pouco conhecimento sobre finanças, o mínimo para o exercício pleno da cidadania (OCDE, 2020).

Nessa conjectura, a Educação Financeira tornou-se imprescindível e urgente, traduzida como meio de prover conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades. Ela atua como instrumento para promover o desenvolvimento econômico, uma vez que a qualidade das decisões financeiras individuais afeta a economia de maneira geral (Banco Central do Brasil, 2013).

De tal modo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja missão é promover políticas públicas que melhorem o bem-estar econômico e financeiro da população, para atender à necessidade de seus países membros em educar financeiramente sua população, instituiu em 2003, um “Projeto de Educação Financeira” (OCDE, 2005a).

Além dessa, outras iniciativas foram realizadas por essa organização que por meio de seus princípios e diretrizes passaram a orientar seus países integrantes e convidados, dentre eles o Brasil, propagando ações e boas maneiras sobre como melhorar os conhecimentos financeiros e a conscientização da população, incentivando a criação de estratégias para abordagem da Educação Financeira em âmbito escolar (OCDE, 2005b).

Considerando tais preceitos, em 2007 no Brasil, instituiu-se um grupo de trabalho, denominado de Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) composto por vários órgãos e entidades governamentais e da sociedade civil e tem a finalidade de desenvolver políticas públicas voltadas para a Educação Financeira da população, cujo resultado estabeleceu uma Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF (Brasil, 2011).

Dentre as ações da ENEF a serem realizadas com o intuito de informar, formar e orientar sobre Educação Financeira e previdenciária, encontra-se o Programa Educação Financeira nas Escolas, desenvolvido para o ensino médio e fundamental. Por meio dele, foram produzidos materiais didáticos específicos para os alunos, considerando as especificidades de cada etapa de ensino e ainda a capacitação docente para sua utilização (Brasil, 2011; AEF-Brasil, 2012).

Os resultados positivos de tal programa, implementado como projeto-piloto, confirmaram a eficácia e a necessidade da Educação Financeira no ambiente escolar. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que incluiu a Educação Financeira em caráter obrigatório, como Temas Contemporâneos Transversais, a ser realizado de maneira contextualizada e investigativa a todos os alunos da Educação Básica. Essa ação objetivou desenvolver competências que levassem o educando a compreender, atuar e exercer sua cidadania (Brasil, 2018).

Tendo em vista a garantia da Educação Financeira a todos os alunos da Educação Básica, há de se considerar nesse contexto, a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, presente em todas as etapas de ensino, composta por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Diante da amplitude do público que compõe a Educação Especial, o enfoque desta pesquisa foram os alunos com Deficiência Intelectual (DI) leve, definida como um transtorno do neurodesenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, e pode se manifestar até os 22 anos (AAIDD, 2021), é classificado segundo os níveis de gravidade em: leve, moderado ou severo (American Psychiatric Association, 2014).

As crianças e adolescentes com DI, assim como as demais, têm desejos e necessidades que vão além dos produtos básicos de sobrevivência e abrangem uma ampla e diversificada vontade de consumir itens supérfluos, que sob influência da mídia e do marketing persuasivo tornam-se reféns do consumo, e pode transformá-lo em um adulto consumista. No entanto, essa situação se agrava quando se trata de crianças com DI, pois as dificuldades cognitivas e adaptativas constituem-se em obstáculos para a compreensão de assuntos diversos, assim como os relacionados à Educação Financeira. Desse modo, elas tendem a ficar mais suscetíveis ao consumo excessivo e desnecessário e propensas a serem ludibriadas em relação ao dinheiro, limitando-as de vivenciar situações que os pares de mesma idade vivenciam.

Para além dessas circunstâncias, destaca-se o descrédulo social e familiar na capacidade de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com DI. Acrescenta-se ainda que não raramente seus familiares apresentam formação deficitária em Educação Financeira e não estão preparadas para auxiliá-los sobre o assunto (OCDE, 2005a). Mediante esse panorama evidencia-se a necessidade de se tratar a Educação

Financeira no ambiente escolar e ressalta-se a escassez de materiais e recursos pedagógicos para trabalhar o tema junto a esses alunos.

Tal fato pôde ser constatado por meio de uma pesquisa realizada pela autora sobre a produção acadêmica a fim de identificar o Estado da Arte sobre a temática em questão, a Educação Financeira para alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I, cujos resultados obtidos serão apresentados no corpo do presente estudo.

No intuito de contribuir com o desenvolvimento dos alunos com DI, fez-se necessário, além de identificar suas dificuldades e potencialidades, utilizar-se de materiais pedagógicos adequados. Por isso, considerou-se necessário desenvolver um jogo educacional acerca da Educação Financeira que deverá “[...] aproximar a relação com a vida dentro e fora dos muros escolares, nos planos individual e social, cuidando que sejam relevantes e que envolvam ações e decisões que precisarão tomar de fato no curto prazo [...]” (Brasil, 2012, p. 28). Há de se considerar ainda, a utilização dos recursos lúdico-pedagógicos adequados à faixa etária e aos conteúdos.

Sendo assim, buscou-se respostas para a seguinte problemática de pesquisa: de que forma um jogo educacional sobre Educação Financeira pode contribuir com os conhecimentos financeiros de alunos com DI do Ensino Fundamental – Anos Iniciais? Para tanto, em resposta ao problema de pesquisa, foi definido o seguinte objetivo geral: desenvolver, aplicar e avaliar um jogo educacional sobre Educação Financeira que possa contribuir com a aprendizagem de conhecimentos financeiros de alunos com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E os específicos foram: compreender as singularidades que abrangem a inclusão e o processo de aprendizagem de alunos com DI; aplicar o jogo educacional desenvolvido à luz da metodologia *Design Science Research* e avaliar as possíveis contribuições do jogo educacional, para sua utilização como recurso de apoio na aprendizagem da Educação Financeira dos alunos com DI no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

À vista disso, espera-se que o desenvolvimento do jogo elaborado nos pressupostos da metodologia *Design Science Research* (DSR), cujo enfoque é o de identificar problemas reais e desenvolver conhecimento para a concepção e construção de artefatos que possam solucionar tais problemas (Van Aken, 2004), possibilite, além do acesso às informações, aquisição de conhecimentos que auxiliie os alunos com DI em escolhas e atitudes adequadas e conscientes acerca da Educação Financeira visando à busca pela sua autonomia e participação social. Para

mais, além do contributo empírico, aspira-se que a pesquisa colabore no sentido de reduzir a escassez de estudos acadêmicos e recursos didáticos para esses alunos, evidenciados pelo mapeamento realizado previamente.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos. A Introdução apresenta a justificativa, a problemática e os objetivos propostos. No capítulo 1 apresenta-se o referencial teórico do estudo, abordando a origem da Educação Financeira, o conceito que a define, suas contribuições e inserção nas escolas brasileiras, trazendo à baila a importância dos conhecimentos sobre o assunto para a participação e inclusão social dos alunos com deficiência intelectual e as colaborações do lúdico nesse processo. O capítulo 2 demonstra os aportes metodológicos da pesquisa teve como fundamentação realizados sob os embasamentos da *Design Science Research*, sua conceituação e as etapas que a compõem, dentre as quais, o levantamento e análise da arte realizada a fim de identificar as pesquisas e estudos sobre a temática Educação Financeira para alunos com DI nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as demais que consolidaram o desenvolvimento do artefato, sua aplicação, avaliação e comunicação dos resultados. Já o capítulo 3 apresenta a produção técnica tecnológica, o jogo Guardiões do consumo, sua caracterização, estrutura e função.

O capítulo 4, por sua vez versa sobre a aplicação, coleta e análise de dados obtidos e apresenta alguns resultados preliminares.

Por fim, nas considerações finais, foram explicitadas as reflexões acerca de todo o trabalho realizado no transcorrer da pesquisa. E ainda, estão dispostas as referências com as obras que fundamentaram o seu desenvolvimento e do artefato desenvolvido.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo se destina a investigar a origem e a importância da Educação Financeira no contexto nacional, frente às mudanças econômicas, demográficas, políticas e sociais que vêm ocorrendo no nosso país. Mudanças estas, que causaram e ainda causam impactos nas questões relacionadas ao consumo, poupança e investimento, modificando a composição e a distribuição de renda entre a população (Brasil, 2010).

1.1 Educação Financeira: Origem, Definição e Contribuições

A sociedade brasileira, no transcorrer de sua história, até a década de 1980, sempre experimentou os altos e baixos da economia nacional. Esse cenário de incerteza e inquietude, caracterizado por um quadro sistêmico de alta inflação e escassez de crédito levava a população ao consumo imediato, dificultava o planejamento e influenciava o poder de compra e a relação dos cidadãos com o dinheiro; “neste ambiente econômico, o indivíduo é levado às decisões de curto prazo e à falta de planejamento” (Vieira; Bataglia; Sereia, 2011, p. 2).

Na década de 1990, após a implantação do Plano Real, as quedas dos índices inflacionários e a expansão do mercado financeiro possibilitaram maior estabilidade econômica, aumentando a quantidade de produtos e serviços pelo mercado, assim como maior oferta de créditos a população. Contudo, essa “serenidade” econômica e facilidade de acesso aos produtos e serviços financeiros, não vieram acompanhadas de informações sobre as melhores escolhas, nem sobre seus riscos, que somadas à falta de uma formação financeira da sociedade, tendeu a resultar em ações que nem sempre foram as mais assertivas para os cidadãos.

Atualmente, verifica-se em muitos brasileiros a influência e a perpetuação da cultura do consumo imediato, vivenciada em épocas de economia descontrolada, ocasionando o que podemos chamar de Memória Inflacionária. Memória esta que, atrelada ao crédito facilitado por meio de empréstimos, cartões de crédito, financiamentos, cheque especial, pagamentos ludibriosos, dentre outros têm ampliado “[...] o poder de consumo de grande parte da população, inclusive daqueles excluídos anteriormente do sistema financeiro” (Banco Central do Brasil, 2013, p. 8).

A gama de produtos e serviços financeiros ofertados, bem como a privação de conhecimentos sobre eles, foi um amálgama que conduziu ao consumo exacerbado e conseqüentemente ao endividamento, inadimplência e impacto ambiental negativo. Cabe destacar, que o ato de consumir é algo inerente ao ser humano, é uma conduta atemporal e condição prévia indispensável de subsistência humana (Bauman, 2008). É uma prática existente em toda a história, contudo, na sociedade capitalista, o consumo tem assumido características de consumismo colocando o indivíduo a seu serviço, pois tem sido utilizado para estimular a economia, levando muitas pessoas ao endividamento. Consumir é necessário, mas precisa ser realizado de maneira responsável e sustentável. Exige cautela, reflexão e equilíbrio para ponderar sobre as reais necessidades e distingui-las dos impulsos e desejos. A soma desses fatores, ou seja, cautela, reflexão e equilíbrio podem evitar o consumismo, caracterizado pelo ato do consumo excessivo, supérfluo, conhecido como o comprar por comprar.

Na sociedade contemporânea, o ato de consumir deixou de ser algo natural e imprescindível para a sobrevivência do ser humano e passou a ocupar o ponto central da sua vida (Kremer, 2007). Nesse processo, alguns indivíduos perderam sua identidade, sua consciência própria, tornaram-se alienados ao consumo e influenciados pelo marketing, realizam compras desnecessárias e sem planejamento. Além disso, esses sujeitos encontram-se presos aos padrões de compra e aos valores sociais e emocionais a ela associados. Os mesmos foram promovidos de consumidores a mercadorias, como bem ilustra de maneira poética e reflexiva Carlos Drummond de Andrade “[...] E fazem de mim homem-anúncio itinerante, Escravo da matéria anunciada. [...] Já não me convém o título de homem. Meu nome novo é Coisa. Eu sou a Coisa, coisamente” (Andrade, 1984, p. 85).

Apesar de a preocupação com o consumismo estar mais evidente o ato de consumir de maneira exacerbada não é algo novo, nem exclusivo da sociedade atual, uma vez que essa prática já era realizada pelos povos romanos que esgotavam toda a produção excedente com luxúria e ostentação a fim de se garantir *status* (Rossi; Cardoso, 2011). Tais práticas se perpetuaram e acentuaram-se na contemporaneidade, que em sinergia com os meios de comunicação de massa munido de um bombardeiro publicitário hipnotizam o consumidor, criando necessidades, desejos e influenciando pessoas de todos os gêneros, raças, classes sociais e econômicas, à compra excessiva, ao atendimento do “ego insaciável” do

comprar, do ter em sobreposição ao ser, estimulando uma competição de consumo; em que considerar a condição financeira e as consequências para vencê-la não está em pauta, afetando assim todos os aspectos da vida humana. Sob essa perspectiva, Bauman afere que:

Vivemos hoje numa sociedade global de consumidores e os padrões de comportamento de consumo só podem afetar todos os outros aspectos de nossa vida, inclusive a vida de trabalhador e de família. Somos todos pressionados a consumir mais, e, nesse percurso, nós mesmos nos tornamos produtos nos mercados de consumo de trabalho (Bauman, 2011, p. 64).

A busca insaciável pelo consumo acaba por levar os cidadãos a exercerem longas jornadas de trabalho, sacrificando muitas vezes momentos de lazer e convívio familiar e social. Não raramente as pessoas buscam compensar essa ausência física e afetiva com coisas materiais e presenteiam seus familiares e amigos e até mesmo efetivam as compras como mecanismo de alívio e compensação pessoal, realizando um consumo compensatório e incessável.

Os resultados dessa compra irracional e desenfreada são ilustrados nos saldos negativos de suas despesas mensais, nas exorbitantes faturas do cartão de crédito que culminam facilmente no rompimento dos limites do próprio orçamento e acabam por aumentar os índices de endividados e/ou inadimplentes. Esse processo acarreta consequências negativas que afetam não somente os indivíduos ou suas famílias, mas toda a sociedade.

Parte dessas consequências são comprovadas pelos números da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor, realizada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) que mostram a triste realidade de famílias brasileiras endividadas ou incapazes de honrar com suas dívidas, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de endividamento das famílias brasileiras

Síntese dos resultados (% do total de famílias)			
Mês	Endividados	Dívidas em atraso	Não terão condições de pagar
fev/23	78,3%	29,8%	11,6%
jan/24	78,1%	28,3%	12,0%
fev/24	77,9%	28,1%	11,9%

Fonte: CNC (2024).

Os números apresentados pela pesquisa realizada em janeiro de 2024, retratam uma situação alarmante, na qual quase 80% das famílias estão endividadas e praticamente 30% encontram-se em atraso com suas dívidas. A mesma pesquisa demonstrou ainda que o número de pessoas que não terão condições de quitar suas dívidas, ainda que não tenha um aumento significativo, continua em ascensão se comparadas no período de um ano, questão esta, que irá impactar a vida familiar e social dos indivíduos, bem como a economia do país. Cabe ressaltar que esse processo pode ainda afetar negativamente os aspectos psicológicos desses sujeitos (Gering; Pinto; Vieira, 2021).

Dentre as dívidas mais comuns de inadimplência, encontra-se o cartão de crédito, responsável por 85,8% das dívidas da população (CNC, 2023). Para Araújo e Souza (2012), a ignorância dos cidadãos sobre as alternativas de crédito existentes e as melhores escolhas a cada situação levam o cidadão a acreditar que o cheque-especial e o cartão de crédito são as melhores e únicas opções. Sabe-se que inúmeras são as causas do endividamento, dentre elas, encontram-se a evolução do capitalismo financeiro, os novos padrões de consumo, as situações inesperadas de falecimento, perda de emprego, roubo, a falta da Educação Financeira dos cidadãos, entre outros. Sobre esta temática, pesquisas demonstram indícios de que os maiores níveis de Educação Financeira coincidem com os menores níveis de endividamento (Soares, 2017).

Analisando o excerto acima, é possível compreender a necessidade dos conhecimentos e finanças pessoais e sua contribuição para o bem-estar e desenvolvimento econômico do indivíduo e do país. Nesse sentido, o Banco Central do Brasil reconhece a importância da Educação Financeira (EF) como “[...] o meio de prover esses conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades” (Banco Central do Brasil, 2013, p. 71).

Corroborando com essa ideia, Araújo e Souza (2012) destacam o caráter protetivo dos cidadãos, o exercício de seus direitos e o cumprimento de seus deveres, advindos da EF. Afinal, à medida que colhem informações confiáveis aumentam seus conhecimentos e têm maior probabilidade de se protegerem, de fazer valer os seus direitos e honrar seus compromissos financeiros, resultando no que se entende por Cidadania Financeira.

Nesse viés, conhecer os conceitos e produtos financeiros pode contribuir para o exercício da cidadania e a falta deles impede o cidadão de tal prática. Reforça-se assim a necessidade e urgência de se levar informações e incitar a reflexão sobre melhores escolhas, sobre o uso adequado, planejado e controlado do dinheiro, bem como melhor comportamento frente a situações de compra. Refletir sobre a real necessidade da aquisição não é algo simples, para aqueles que estão habituados a exercer o consumismo, principalmente, os influenciados pela mídia persuasiva e manipulativa que diariamente cria desejos e carências supridas pelo consumo de bens e serviços.

Além da afirmação social e autoestima oportunizadas pela aquisição da roupa de marca, o celular do momento ou o carro do ano, diversos outros sentimentos e sensações podem ser experienciados, como a felicidade, prazer, poder e ostentação. Tais reações emocionais são tão passageiras quanto a utilidade e o descarte da aquisição, transformando-se num círculo vicioso de compra, frustração e descarte, que se repete, mas nunca alcança sua plenitude. Esse processo tem o consentimento da sociedade, que de modo geral, integra, aceita e o intensifica. Essa avidez egoísta e incessante pelo consumo não considera a degradação dos recursos naturais, nem sequer as consequências do descarte, colocando em risco a qualidade do futuro de todos, da comunidade e do meio ambiente (Monteiro *et al.*, 2012).

A preocupação com o desequilíbrio financeiro e suas consequências desastrosas têm levado órgãos públicos e privados, nacionais e internacionais, a tomar iniciativas que contribuam com a carência intelectual/comportamental da população para lidar de maneira apropriada com seus recursos. Dessa forma, a relação com o dinheiro melhora e o desenvolvimento de conhecimentos e planejamentos com vistas a estabelecer metas e realizar seus sonhos é estimulado (Fernandes, 2021).

Nesse sentido, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹, no intuito de atender às inquietações de seus países membros sobre educar financeiramente seus cidadãos, reconheceu a importância da Educação Financeira e incluiu a temática em sua pauta de discussão e pesquisa, instituindo, em

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – criada em 1961, de âmbito internacional. Dentre suas ações, busca possibilitar a troca de informações e experiências dos 38 países membros e convidados, identificando boas práticas e recomendando-as para elaboração e melhoria de políticas públicas, visando ao desenvolvimento e crescimento econômico de seus países integrantes e também parceiros (Frata, 2021).

2003, um programa denominado “Projeto de Educação Financeira”. Neste projeto, o objetivo era o de promover estudos e orientar seus países membros e parceiros sobre políticas públicas visando à melhoria da Educação Financeira-EF da população.

Inicialmente, em uma abordagem investigativa, o foco recaiu sobre a população em geral, realizando um levantamento abrangente dos diversos programas de Educação Financeira nos países participantes e convidados. O objetivo primordial foi conhecer, analisar a eficácia destes programas e elaborar uma metodologia capaz de comparar as experiências. Tal ação visou fornecer subsídios aos responsáveis pela formulação de políticas públicas desses países, e de outros solicitados, possibilitando a melhoria, se julgada pertinente, da consciência e da educação financeira dos cidadãos.

Em momento posterior, a investigação teve como objetivo alcançar as instituições de ensino, públicas e privadas, que traziam a Educação Financeira em seu currículo e resultou no documento “Melhoria da Literacia Financeira: análise das questões e políticas” (OCDE, 2005a). Além das orientações sobre a Educação Financeira, o documento apontou a fragilidade de três grupos de consumidores no cenário financeiro: os trabalhadores que dependem de recursos para financiar suas aposentadorias; os consumidores endividados, de modo particular os jovens; e os excluídos do sistema financeiro que devido à falta de renda suficiente ou informações necessárias, acabam excluídos e não participam desse sistema sendo denominados analfabetos financeiros (OCDE, 2005a).

A partir dos resultados obtidos, a OCDE passou, por meio de suas diretrizes, a orientar os seus países membros e parceiros, dentre eles o Brasil, visando à melhoria dos conhecimentos financeiros e a conscientização de seus cidadãos. O mesmo relatório deu origem a outro documento denominado *Recomendações sobre os princípios e boas práticas para a Educação Financeira* que traz alguns conceitos importantes, dentre eles a definição de Educação Financeira:

[...] processo pelo qual consumidores e investidores melhoram seu entendimento sobre os conceitos e os produtos financeiros e, através da informação, instrução e/ou conselhos objetivos, desenvolvam as habilidades e a confiança para conhecer melhor os riscos e as oportunidades financeiras, e assim tomarem decisões fundamentadas que contribuem para melhorar seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005b, p. 4).

Essa definição pode ser complementada como “a arte de aplicar os princípios e conceitos de finanças em auxílio à tomada de decisões financeiras pessoais”

(Teixeira *et al.*, 2010, p. 27). Assim, não é suficiente apenas ter acesso aos conceitos financeiros, é necessário compreendê-los e aplicá-los de maneira adequada ao contexto de cada pessoa, avaliando as condições e necessidades de consumo e os impactos de suas escolhas.

O controle financeiro pessoal é fundamental, pois possibilita a cada indivíduo lidar melhor com as adversidades, os momentos inesperados e difíceis de sua vida. Nessa perspectiva, além desta temática ter sido foco de estudos, ela tem motivado os governantes que, preocupados com a dificuldade de grande parte da população em gerir seus recursos e tomar atitudes assertivas frente ao consumo e planejamento, buscaram formular e implementar estratégias, de acordo com sua necessidade e realidade, que desenvolvessem habilidades e competências referentes à Educação Financeira. Assim, pretendiam contribuir com a alfabetização financeira dos indivíduos, tornando-os mais aptos a lidar com as mudanças no contexto financeiro que vem ocorrendo nos últimos anos (Soares, 2017).

No que concerne à OCDE, cabe ressaltar ainda que a organização não se limita às orientações sobre a Educação Financeira, mas em políticas educacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que busca inferir além dos conhecimentos, as habilidades de alunos na faixa etária de 15 anos, em três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. A partir do ano de 2012, a alfabetização financeira também começou a ser avaliada, sendo um componente de caráter opcional (Silva, 2017). O PISA revela que promover a EF é uma necessidade da população brasileira e engloba quatro áreas de conteúdo consideradas como essenciais para o Letramento Financeiro. São elas: dinheiro e transações; planejamento e gestão das finanças; risco e recompensa e cenário financeiro (Raizer, 2021).

Os relatórios do último PISA, realizado em 2018, trouxeram resultados que não nos causam orgulho, mas preocupam, uma vez que demonstraram que nossos alunos não conseguem realizar ações corriqueiras do seu cotidiano, como identificar e interpretar conceitos e documentos financeiros ou um orçamento simples. Eles apontam ainda que os mesmos conseguem tomar decisões elementares sobre gastos diários em contextos que já tenham vivenciado pessoalmente. Os resultados revelaram que em Letramento Financeiro, o Brasil ocupa o 17º lugar entre os 20 países analisados, no qual 68,1% dos estudantes brasileiros avaliados não possuem nível básico de matemática e quase metade (46,3%) demonstram pouco

conhecimento sobre finanças, o mínimo para o exercício pleno da cidadania (OCDE, 2020).

No ranking das nações que mais se destacaram na realização da última avaliação, estão Estônia, Finlândia e Canadá. Embora eles possuam economias e realidades distintas e incomparáveis a nossa, apostam em um mesmo caminho, considerado elementar, que conduzem aos melhores resultados: a educação. A mazela crônica que atinge nossos alunos sobre aspectos financeiros precisa ser remediada urgentemente e um dos instrumentos para combatê-lo é tratar da Educação Financeira nas instituições de ensino (Souza; Santos, 2022).

Diante dos resultados apresentados pelo PISA e os demais descritos no corpo dessa pesquisa e, reconhecendo as ações internacionais que vêm sendo desenvolvidas frente à Educação Financeira, bem como o espaço de multifunções e a grande importância que a escola desempenha na vida dos estudantes, a presente temática adentrou nos currículos escolares em nível nacional.

A escola é um lugar que oportuniza aprendizagens e formação não só intelectual, mas afetiva e também social, contribuindo assim, para a evolução dos alunos em todos os aspectos e para a humanidade como um todo. Nesse sentido, o próximo tópico visa abordar a Educação Financeira nas escolas, apontando suas contribuições, benefícios, bem como os desafios impostos por essa disciplina no âmbito escolar.

1.1.1 Educação Financeira nas escolas brasileiras

A Educação Financeira tem alcançado amplitude e visibilidade devido a sua contribuição no desenvolvimento de habilidades e comportamentos dos indivíduos frente aos aspectos financeiros. Ela é vista como meio capaz de auxiliar na construção da criticidade, na tomada de decisões e escolhas mais coerentes apoiadas em informações confiáveis. Esses e outros fatores, já mencionados, edificam um sólido argumento e ressaltam a necessidade de ela ser inserida nas escolas do nosso país, como já vem sendo realizado em países mais desenvolvidos como os Estados Unidos, onde a EF é considerada tão essencial quanto a alfabetização e a matemática. E ainda, tem seu início no ensino básico, perdurando por toda a vida escolar do estudante (Carvas, 2018).

Em solo brasileiro, as iniciativas no campo ainda pouco povoado pelos conhecimentos financeiros começaram a ganhar vida pela influência das recomendações da OCDE (2005b), e pelo contexto socioeconômico e demográfico nacional, que levaram o Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e de Capitalização (COREMEC), formado pelo Banco Central (BC), Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC) e Superintendência de Seguros Privados (Susep), a dar os primeiros passos rumo ao conhecimento financeiro (Banco Central do Brasil, 2010).

Desde 2007, o COREMEC instituiu um Grupo de Trabalho e Pesquisa (GT) cuja finalidade era melhorar o grau de Educação Financeira da população brasileira e construir uma estratégia nacional de educação financeira. Para a OCDE esta ação é definida como uma abordagem coordenada nacionalmente que reconhece a importância da educação financeira, estabelecendo diretrizes e promovendo a cooperação entre as diversas partes interessadas no tema (OCDE, 2012).

Contudo, inicialmente fez-se necessário considerar e avaliar os déficits de informações dos cidadãos a fim de atender as suas necessidades e preencher as lacunas existentes do conhecimento financeiro. Nesse viés, algumas iniciativas foram importantes, dentre elas, mensurar o grau de informações sobre educação financeira da população. De tal modo, realizou-se uma pesquisa com grupos focais formados por crianças, adultos e idosos. Os resultados demonstraram que:

A educação financeira é baixa: as pessoas não planejam seus gastos no longo prazo, demoram para se preparar financeiramente para a aposentadoria, não estão completamente cientes dos riscos e dos instrumentos para a sua proteção, têm dificuldades em tomar decisões a respeito de empréstimos e investimentos, e são vulneráveis a fraudes (Banco Central do Brasil, 2010, p. 2).

Além desse resultado, outras iniciativas também contribuíram para subsidiar o delineamento das prioridades, objetivos e ações da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), dentre elas, o resumo do inventário de ações de Educação Financeira em nível nacional e a consulta a experiências internacionais, de países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia e Espanha.

Esses passos foram incipientes no caminho rumo à construção da ENEF e vieram ao encontro dos pressupostos da OCDE. Tais pressupostos descrevem que a fase preparatória de uma estratégia nacional de educação financeira deve abranger o

mapeamento e a revisão de iniciativas existentes de educação financeira, pesquisa e literatura importante e práticas internacionais, identificando possíveis parceiros relevantes e confiáveis e práticas reaplicáveis, bem como possíveis ineficiências e/ou lacunas (OCDE/INFE, 2012).

De tal modo, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) foi instituída pelo Governo Federal como política pública de caráter permanente, pelo Decreto nº 7.397, em 22 de dezembro de 2010. O mesmo decreto instituiu ainda o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) que conta com a participação de vários órgãos e entidades governamentais e da sociedade civil, dentre eles, o Banco Central do Brasil, Ministério da Justiça, da Fazenda e da Educação (BRASIL, 2010). Para assistir o CONEF, quanto às questões pedagógicas, foi criado o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP).

A finalidade da ENEF nesse momento era de: “[...] promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (Brasil, 2010).

Com caráter permanente, as ações da ENEF são ofertadas obrigatoriamente de maneira gratuita e em âmbito nacional. Elas atendem a dominância do interesse público, firmando parcerias com órgãos e entidades públicas e privadas, a serem realizadas por meio de gestão centralizada e execução descentralizada com o intuito de informar, formar e orientar sobre Educação Financeira e previdenciária (Banco Central do Brasil, 2010). Cabe ressaltar que embora tal política possibilite parcerias com instituições privadas, não será permitido nenhum viés comercial, propagação ou divulgação de produtos ou serviços, sendo necessário que se mantenha a imparcialidade mercadológica.

Com vista a expandir os conhecimentos sobre Educação Financeira, orientada pelo Plano Diretor, a ENEF instituiu alguns programas, designadamente Programa de Educação Financeira nas Escolas, para alunos do Ensino Fundamental e Médio, Programa de Educação Financeira para Adultos, tendo como público alvo, duas populações consideradas vulneráveis: mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família e aposentados com renda de até dois salários mínimos e a Semana Nacional de Educação Financeira proposto ao público em geral. As propostas elaboradas pela ENEF, contemplaram um público específico: as crianças, jovens e

adultos e visam ações distintas e recursos diversos, como palestras, seminários, sites, publicações, dentre outros. As propostas da ENEF têm como objetivo:

[...] promover e fomentar uma cultura de Educação Financeira no país. Ampliar a compreensão dos cidadãos para que possam fazer escolhas bem informadas sobre a gestão de seus recursos. Contribuir para a eficiência e solidez dos mercados financeiro, de capitais, de seguros e de fundos de previdência (Banco Central do Brasil, 2010, p. 11).

Os objetivos e competências estabelecido no Plano Diretor foram embasados nas dimensões espaciais e temporais. Na dimensão espacial são abordados os conceitos de EF fundamentados nas ações individuais e seus impactos no contexto social, bem como as decorrências econômicas e financeiras dos atos desse indivíduo. Enquanto que na dimensão temporal, foi tratado do impacto das ações no tempo e suas consequências positivas ou negativas, sendo o presente o resultado do passado e as atitudes atuais serão colhidas no futuro, ou seja, o impacto das escolhas e atitudes a curto, médio e longo prazo (Brasil, 2011). Fundamentada nessas dimensões, a ENEF (Brasil, 2011) estabeleceu sete objetivos e dez competências que poderão ser usados como instrumento de apoio para as propostas de ações sobre EF para o público de várias idades e em diversos contextos (Brasil, 2011). Dos objetivos propostos, quatro deles estão relacionados à dimensão espacial e descritos no Quadro 1:

Quadro 1 - Objetivos da Educação Financeira – Dimensão Espacial

1º	Formar para a cidadania: direito de usufruir várias possibilidades que a vida oferece, tais como: liberdade, igualdade, propriedade, participação política, educação, saúde, moradia, trabalho, dentre outras. O exercício da cidadania é ingrediente indispensável da construção de uma sociedade democrática e justa;
2º	Ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável: o consumo é imprescindível para o bom funcionamento da economia, entretanto é preciso realizá-lo de maneira prática, ética, consciente e responsável;
3º	Oferecer conceitos e ferramentas para a tomada de decisão autônoma baseada em mudança de atitude: a compreensão de conceitos financeiros por meio da educação possibilita ao indivíduo tomar decisões mais independentes;
4º	Formar disseminadores: crianças e jovens auxiliar suas famílias na determinação e modos adequados de atingir seus objetivos de vida.

Fonte: Brasil (2017).

Outros três objetivos dizem respeito à dimensão temporal, dispostos no Quadro 2, a saber:

Quadro 2 - Objetivos da Educação Financeira – Dimensão Temporal

5º	Ensinar a planejar a curto, médio e longo prazos: estimular a cultura do planejamento e da renúncia momentâneas;
6º	Desenvolver a cultura da prevenção: a importância do planejamento para o enfretamento de intempéries que pode acometer qualquer sujeito;
7º	Proporcionar possibilidade de mudança da condição atual: incentiva a mobilidade social dos indivíduos como resultado da capacidade de melhorar seus conhecimentos financeiros por meio da Educação Financeira.

Fonte: Brasil (2017).

Verifica-se, diante dos objetivos elencados, a inquietude com o desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho da cidadania, de forma ética e responsável, bem como a conscientização acerca de suas escolhas individuais e dos reflexos sociais, no presente e futuro.

Na intenção de levar conhecimentos financeiros às crianças e aos jovens, foi elaborado o Programa de Educação Financeira nas escolas, sendo esse, um dos seus eixos prioritários. Ele foi formado por dois modelos: um destinado ao público infantil e outro ao juvenil, a serem desenvolvidos nas instituições de ensino fundamental e médio, sob orientação do Ministério da Educação (MEC), e em colaboração com as secretarias de educação municipais e estaduais. Foram pautados no Plano Diretor e em um de seus anexos, o documento intitulado “Orientações para a educação financeira nas escolas” (Banco Central do Brasil, 2010) que servirão como base metodológica para os dois públicos mencionados e ainda atenderão às necessidades docentes. Para os adultos, as ações seguirão a vertente da orientação, que a cargo do Programa de Educação Financeira para Adultos e em parceria com órgãos públicos e privados disseminarão conteúdos por meio de mídias, palestras, publicações, campanhas publicitárias, seminários e outros.

A Educação Financeira em âmbito escolar deve almejar mudanças comportamentais, estimular uma relação amigável com as finanças e deve começar o quanto antes, como ratifica a OCDE: “[...] as pessoas devem ser educadas sobre questões financeiras o mais cedo possível em suas vidas” (OCDE, 2005b, p. 5). Afinal, a formação dos hábitos do indivíduo se inicia na infância, sendo importante desenvolvê-los de maneira saudável desde criança, visando assim contribuir com a formação de cidadãos financeiramente mais conscientes na vida adulta. Desse modo, o Programa Educação Financeira na Escola parte da importância de se abordar o assunto no ambiente escolar e ressalta que a Educação Financeira deve ser tratada

de maneira transversal, que seja interdisciplinar e ser realizada de maneira contextualizada e relevante para o estudante e para a sociedade.

Para o Ensino Fundamental, o programa idealizou atividades e metodologias que se ajustem ao currículo de nove anos, que contribua com a criação do pensamento em EF, desde as séries iniciais dessa etapa de ensino, que haja relação entre conteúdos formais e informais e as diversas áreas do conhecimento, contribuindo com a melhoria do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. De tal modo, do primeiro ao quarto ano, foram adotados projetos temáticos; para o quinto e sexto, histórias estruturadas com atividades práticas em contextos cotidianos; e, para os últimos anos, a capacidade autônoma dos estudantes é encorajada com atividades lúdicas envolvendo negociação e cooperação (Banco Central do Brasil, 2010). Assim, foram elaborados vários livros, um para cada ano escolar, contendo para cada qual, um livro para o professor e um para o aluno.

Para o Ensino Médio, o intuito foi contribuir com a construção de pensamentos financeiros sólidos, que colaborem com a construção de comportamentos autônomos e saudáveis. A fim de que sejam capazes de planejar e decidir o que querem para si mesmos, suas famílias e os grupos sociais aos quais pertencem, assumindo o protagonismo de suas vidas. Assim como nos anos iniciais, para essa etapa de escolarização também foi desenvolvida uma coleção composta por três livros, um do professor, um do aluno e um caderno de atividades. A coletânea desses livros, assim como os demais estão disponíveis gratuitamente na página da ENEF e podem ser acessados pelo site Vida e dinheiro².

Além deles, a estratégia desenvolveu um ecossistema de Educação Financeira composto por quatro componentes: Plataforma, Game, Campanha de Comunicação e Rede de Formação de professores, que objetiva ampliar a disseminação e adesão ao tema por diferentes públicos na esfera educacional, governamental e não governamental em uma escala ampla possibilitando a utilização dos recursos tecnológicos mais inovadores (AEF, Brasil, 2017).

Os dois programas foram implementados como projetos pilotos e tiveram seus impactos avaliados. O primeiro deles foi realizado em parceria com o Banco Mundial e coordenado pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), tendo como foco alunos

² Endereço do site: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/en/>.

do Ensino Médio. Foi efetivado no período de 2010 a 2011, e envolveu 891 escolas voluntárias, de seis estados brasileiros, atingindo um público de aproximadamente 1.200 professores e 27.000 alunos com idades entre 14 e 17 anos, divididos em grupos de controle e de tratamento, e os materiais foram aplicados a esse último grupo. A implementação foi monitorada quantitativamente (relatórios mensais dos multiplicadores) e qualitativamente (reuniões nas escolas). A Educação Financeira desses estudantes foi avaliada antes e depois da aplicação do material e os resultados identificaram melhorias significativas dos conhecimentos financeiros, tais como, intenção de poupar e autonomia financeira, assim como maior participação dos alunos nas finanças do domicílio (Banco Central do Brasil, 2010).

Destacam-se assim as contribuições do Programa de EF, que ampliou o conhecimento financeiro dos alunos, trouxe melhorias nas atitudes e comportamentos financeiros dos participantes, havendo maior probabilidade que os estudantes no grupo de tratamento tenham comportamentos financeiros mais inteligentes e adequados, conversem com suas famílias sobre questões financeiras e auxiliem na organização do orçamento do lar.

Os resultados positivos não impactaram somente os estudantes, mas provocaram mudanças qualitativas docentes, uma vez que os professores, antes do programa, tinham pouco interesse sobre o tema, temiam o excesso de trabalho, a falta de treinamento e o fato de que isso seria imposto pelo governo (Banco Central do Brasil, 2010). Tais concepções foram desmistificadas por meio do programa, pois promoveram conhecimento e a sensibilização docente sobre o tema e reconheceram sua importância e urgência da sua abordagem na escola.

Este projeto serviu como fonte primária de informação para o segundo programa a ser realizado com alunos do Ensino Fundamental, no ano de 2015, que contou com a participação de 400 professores e de 14.886 estudantes, em 651 turmas, de 201 escolas da rede municipal de duas cidades brasileiras: Joinville-SC e Manaus-AM sendo que 101 pertenceram ao grupo que recebeu o projeto e 100 participaram como parte do grupo de controle para a avaliação de impacto (AEF-Brasil, 2016).

Para os alunos dos anos iniciais, do 1º ao 4º ano, foram realizados trabalhos por projeto com eixos temáticos; para os 5º e 6º, histórias de aventura, para os anos finais, os 7º e 8º anos recorreu-se ao lúdico no qual foi sugerido um jogo com propostas de ações a serem realizadas na vida real, e para o 9º ano, um desfecho dos

conteúdos vistos nos anos anteriores. Os resultados demonstraram que o programa teve impacto positivo no conhecimento financeiro e nas atitudes relacionadas às decisões de consumo e poupança. Entretanto, ressaltaram que o programa deveria ser implementado de maneira mais eficaz e que se cumprisse mais de 60% do conteúdo programático para que se obtenham resultados significativos na aprendizagem dos alunos (AEF-Brasil, 2016).

Para mais, o relatório da avaliação da AEF enfatizou a necessidade de se pensar novas maneiras de ensinar EF aos alunos mais novos, uma vez que os resultados obtidos não foram muito animadores. Tal fato, implicou em esforços na busca por novas abordagens didáticas e maiores pesquisas a serem realizadas com e sobre os resultados (AEF-Brasil, 2016). A contribuição da AEF frente à divulgação e execução de ações para educar financeiramente professores e alunos e a população em geral, foram de grande valia para acender a chama da Educação Financeira, contudo, essa luz passa agora a ser emitida por outras fontes e de maneiras distintas, pois o Decreto nº 7.397 de 2010 (Brasil, 2010), foi revogado e passou a vigorar, o Decreto nº 10.393 de junho de 2020, que institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF) (Brasil, 2020a). Dentre as alterações, está a substituição do CONEF pelo FBEF composto apenas por membros e entidades públicas.

O atual Decreto, traz em seu Art. 2º as competências do FBEF:

I - Implementar e estabelecer os princípios da ENEF; II- Divulgar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal propostas por seus membros, por outros órgãos e entidades públicas ou por instituições privadas; III - Compartilhar as informações sobre as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal produzidas pelos órgãos e entidades representados, para identificar as oportunidades de articulação; e IV - promover a interlocução entre os órgãos ou as entidades públicas e as instituições privadas para estimular e, sempre que possível, integrar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal (Brasil, 2020a).

Para além da ENEF, é preciso destacar algumas diretrizes, documentos e legislações nacionais que já traziam em seu bojo, ainda que de maneira implícita direcionamentos para a abordagem da Educação Financeira nas salas de aula. Dentre elas estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabelecem as diretrizes para a proposta pedagógica dos diversos cursos ministrados pelas escolas brasileiras. As propostas são aplicáveis de maneira transversal, percorrendo principalmente os currículos das disciplinas de História, Geografia e Matemática. Há

a abordagem da relação entre Trabalho e Consumo para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, que ampliam a possibilidade de aplicação a ciclos anteriores mediante adaptações e modificações, abrem espaço para análise do trabalho e do consumo na atualidade e explicitam as relações sociais nas quais se produzem as necessidades, os desejos e o consumo (Brasil, 1998a).

É possível relacionar especificamente a ausência do tema Educação Financeira nos PCNs ao fato da popularização do assunto no contexto brasileiro ter ocorrido posteriormente, somente em 2010, com a elaboração e consolidação da ENEF. A importância da relação entre trabalho e consumo, bem como a prudência no consumo já são destacados pelos PCNs:

[...] com a criação permanente de novas necessidades transformando bens supérfluos em vitais, a aquisição de bens se caracteriza pelo consumismo. O consumo é apresentado como forma e objetivo de vida. É fundamental que nossos alunos aprendam a se posicionar criticamente diante dessas questões e compreendam que grande parte do que se consome é produto do trabalho, embora nem sempre se pense nessa relação no momento em que se adquire uma mercadoria. É preciso mostrar que o objeto de consumo, seja um tênis ou uma roupa de marca, um produto alimentício ou aparelho eletrônico etc., é fruto de um tempo de trabalho, realizado em determinadas condições. Quando se consegue comparar o custo da produção de cada um desses produtos com o preço de mercado é possível compreender que as regras do consumo são regidas por uma política de maximização do lucro e precarização do valor do trabalho (Brasil, 1998b, p. 35).

Assim, cientes da necessidade da Educação Financeira para a população e da importância de estimular o senso crítico e aumentar a capacidade de escolhas saudáveis, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, posta em vigor em 2020, que incluiu a Educação Financeira em caráter obrigatório, como Temas Contemporâneos Transversais³ e propôs sua aplicabilidade de maneira contextualizada e investigativa. De tal modo, a Educação Financeira passa a fazer parte do currículo de todas as escolas públicas e privadas de educação básica⁴ do país, visando desenvolver competências que levem o educando a compreender, atuar e exercer sua cidadania (Brasil, 2018).

³ Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC (Brasil, 2019).

⁴ A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade está organizada em pré-escola; ensino fundamental e ensino médio (LDB-9394/96).

Reitera-se que o aporte normativo da Base contribui com a organização e orientação da educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE) e direcionado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁵ (Brasil, 2018).

As aprendizagens essenciais, definidas na BNCC devem cooperar para garantir aos alunos durante a Educação Básica, o desenvolvimento de dez competências gerais, constituindo em âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018). Destaca-se, portanto, a competência de número 6, a saber, Trabalho e projeto de vida, descrita pela base, por contribuir com a temática em análise neste estudo. Nesse contexto, a BNCC evidencia a importância de:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

As questões financeiras e profissionais estão diretamente relacionadas. Compreendê-las e estabelecer uma relação estável entre elas, possibilitarão ao aluno fazer escolhas mais responsáveis, autônomas e contribuirão para a realização de seus objetivos que podem ser alcançados com seu trabalho. Soma-se a isso, a prática de hábitos saudáveis de consumo em equilíbrio com a poupança, que possibilitam o exercício da cidadania, pois na medida em que se compra com moderação, responsabilidade e sustentabilidade dentro das possibilidades econômicas, pode-se cumprir com os deveres de consumidores e colaborar com a preservação do meio ambiente, sendo ainda possível exercer nossos direitos obtendo descontos, ao pagar antecipadamente uma prestação que tem juros embutidos.

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 fev. 2024.

De acordo com a BNCC:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

De maneira sintética, um cidadão competente é aquele capaz de mobilizar, de saber fazer, pôr em prática os conhecimentos de que dispõe, para resolver questões do dia a dia. O enfoque no desenvolvimento de competências tem norteado a construção dos currículos e embasado as avaliações internacionais, como o PISA.

Nesse contexto desenvolver competências relativas à Educação Financeira não só atende aos aspectos individuais do aluno, mas também alcança outras esferas profissional, social e justifica a urgência do assunto nos currículos escolares. A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores, sendo orientados por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Ambas reconhecem o compromisso da educação para com a formação e desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, ética, moral, simbólica, afetiva, física e social, realizando de tal modo, um desenvolvimento pleno do indivíduo que inclui a formação para lidar com finanças.

Como tarefa, cabe agora aos sistemas, redes de ensino e escolas inserirem em seus currículos e propostas pedagógicas, nos termos da lei, a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018).

Na proposta da BNCC (2018), essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, ficando a cargo dos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Nesse formato, a base não traz explicitamente como a Educação Financeira deve ser realizada, embora faça menção ao assunto na área da Matemática, em específico na unidade temática de Números, ela enfatiza a transversalidade do tema, não o restringindo apenas a ela, uma vez que o assunto está presente em muitos aspectos da vida do ser humano e exige um esforço conjunto de todos os componentes curriculares e seus respectivos representantes. Tal esforço se justifica para que se possa contribuir com o enfrentamento de situações financeiras que exigem muito além

de conhecimentos e habilidades de cálculos de juros e porcentagens. O documento aponta que:

[...] essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de marketing. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos (Brasil, 2018, p. 269).

De tal maneira, verifica-se o ensejo de que a EF seja desenvolvida de maneira interdisciplinar, conectando saberes, criando sentido e significado a fim de se promover a formação geral do aluno. A CONEF (2014a) também comunga dessa concepção e declara que a complexidade dos fenômenos do mundo atual não pode ser compreendida por ciências isoladas, e a Educação Financeira pode ao mesmo tempo beneficiar-se e contribuir para tal diálogo, já que seus conteúdos extrapolam os limites do mundo financeiro e invadem os conteúdos escolares.

Pelo contexto descrito, a BNCC (Brasil, 2018) representa uma oportunidade significativa para que o ensino da Educação Financeira comece a ser desenvolvido no contexto escolar e possibilite ao país uma geração mais educada e preparada financeiramente, principalmente se iniciada precocemente, visto que as crianças de hoje serão os consumidores de amanhã. Educá-las para o consumo consciente, sustentável, dentro de suas possibilidades trarão melhores resultados para sua vida. De tal modo, os conhecimentos e informações sobre os aspectos financeiros de grande relevância social devem ser ofertados a toda a população educacional, incluindo-se os alunos da Educação Especial, foco do presente estudo. Tal processo deve ocorrer de maneira igualitária, conforme prevê a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), envolvendo de forma indistinta todo cidadão, assim como as pessoas com deficiência.

1.2 Deficiência Intelectual: da Nomenclatura ao Diagnóstico

Nessa seção, busca-se traçar um panorama da trajetória histórica das pessoas com deficiência, objetivando identificar quem são, quais são suas

características, diagnóstico, a evolução e a adequada terminologia para se referir a esse grupo específico de indivíduos. O caminho das pessoas com deficiência foi acompanhado por diferentes visões e crenças, influenciadas por questões políticas, sociais, religiosas e científicas, no entanto, via de regra, dois vieses antagônicos se destacaram: um olhar de rejeição e abandono, que eliminava aqueles tidos como anormais, e o outro, uma visão assistencialista, de piedade e proteção (Garcia, 2010).

Nesse contexto, a luta pela sobrevivência e cidadania as quais os indivíduos “diferentes” travaram foi marcada por percursos individuais e heterogêneos que paulatinamente foram sendo costurados à conjuntura social de acordo com a maneira como eram vistos no contexto da sociedade da época. O fato pode ser ilustrado pelos sentimentos e práticas antagônicas a que foram submetidos por volta do século XX; na Alemanha as pessoas com deficiência serviram como experiências científicas, enquanto que nos Estados Unidos, os mutilados da guerra recebiam honrarias e tratamentos em instituições governamentais (Garcia, 2010).

Tais concepções e práticas permearam a existência desses indivíduos, influenciando os diversos juízos e os distintos títulos, que a população em geral e as autoridades em específico, emitiam e determinavam a respeito das pessoas com deficiência. De tal modo, para melhor compreendê-las, se faz necessário analisar o percurso realizado por esses indivíduos ao longo do tempo até os dias atuais.

Iniciando tal análise pela pré-história, os homens viviam em pequenas aldeias e tinham como base de sustentação a caça e o plantio. As deficiências surgidas nesses moradores poderiam ter causas diversas e destinos distintos. Dentre as origens das deficiências, estavam as relações sexuais endogâmicas, a caça a animais maiores ou ainda as lutas em busca de novos territórios realizadas com outros grupos sociais, podendo resultar em lesões e causar sequelas físicas. A falta de higiene dos ambientes locais não possibilitava a sobrevivência das crianças que nasciam com algum tipo de deficiência (Silva, 1987).

No período da Antiguidade e da Idade Média ocorreu acentuada resistência à aceitação social dos indivíduos com deficiência, marcadas por reações bárbaras. Estas compreendiam o abandono das crianças com deficiência em montanhas, pois eram vistas como limitadas, deformadas e incapazes do convívio social. No território grego, as guerras eram comuns, o que conduzia à prática semelhante realizada pelos espartanos que tratavam as pessoas com deficiência como seres sub-humanos (Patrício, 2020).

Preocupados com poder e invasão de seus territórios e visando preparar seus guerreiros, eles aceitavam naturalmente lançar ao mar ou precipícios crianças com deficiência, sob alegação de que, se desde seu nascimento, elas não se mostravam fortes, sãs e resistentes, não o seriam por toda a vida. De tal modo, essa conduta realizava-se sob o prisma de que se tratava de realizar o bem para a criança e sobrevivência da república, uma vez que somente os fortes seriam absorvidos para o exército (Garcia, 2010).

Todavia, nesse mesmo período, era possível encontrar pessoas com deficiências congênitas e outras que assim se tornavam por mutilações das guerras. Este público era composto por guerreiros gregos ou prisioneiros de guerra, dando origem aos mecanismos assistencialistas a essas pessoas (Hidalgo, 2011). Ilustrado por um panorama antagônico, Atenas, influenciado por Aristóteles sob o pressuposto jurídico de que tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça, investe no amparo e proteção das pessoas com deficiência.

Na Antiguidade remota e entre os povos primitivos, o tratamento destinado aos portadores de deficiência assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e, outros, os protegiam e sustentavam para buscar a simpatia dos deuses, ou como gratidão pelos esforços dos que se mutilavam na guerra (Fonseca, 2001, p. 149).

A defesa em prol das pessoas com deficiência foi ainda discorrida pelo filósofo grego na formulação da Constituição de Atenas, que ao dirigir-se aos integrantes do Conselho Ateniense declarou:

[...] o Conselho passa agora a examinar o problema dos deficientes. Existe, de fato, uma lei que estabelece que todo ateniense cujos bens não ultrapassem três minas e cujo corpo esteja mutilado ao ponto de não lhe permitir qualquer trabalho, seja examinado pelo Conselho e que seja concedido a cada um deles, às expensas do Estado, dois óbulos por dia para sua alimentação. E existe um tesoureiro dos deficientes, designado para tal (Aristóteles *apud* Silva, 1987, p. 118).

Tal fragmento nos leva a crer que possivelmente essa tenha sido a primeira política pública destinada às pessoas com deficiência. Depreende-se dessa conjuntura que o “valor” de um homem era vinculado aos preceitos da nobreza, e baseado nas características pessoais ou na utilidade que o indivíduo poderia oferecer. Dessa forma, a “pessoa diferente”, aqui incluem-se surdos, cegos, pessoas com

deficiências intelectuais e físicas, órfãos, doentes idosos, dentre outros era praticamente exterminada por meio do abandono (Aranha, 2005). A concepção de que todos aqueles que fogem dos padrões estabelecidos como corretos deveriam ser discriminados perdurou por muito tempo (Negreiros, 2014). Em Roma, o destino das crianças nascidas disformes era selado pelos pais, que não necessariamente optavam pela execução sumária, fato esse que também ocorria, mas dividia espaço com o abandono às margens dos rios ou locais sagrados. Nesses espaços, poderiam ser resgatadas pelos escravos ou pessoas empobrecidas, que os utilizavam para fins comerciais, expondo-os a situações vexatórias como as prostituições, atrações circenses e outros (Garcia, 2010).

Durante a Idade Média, novas versões são elaboradas para descrever o indivíduo com deficiência, agora sob a ótica do misticismo, eram tidos como seres demoníacos e malignos o que concorria para sua exclusão social, que ocorriam em hospitais e abrigos de natureza assistencialista. Com o advento do Cristianismo e a assunção das ideias cristãs, as pessoas com deficiência, defeituosas e/ou mentalmente afetadas não podiam mais ser exterminadas, visto que passaram a ter alma e eram tidas como criaturas divinas: “O cristianismo modifica o *status* do deficiente que, passa de coisa à pessoa” (Pessotti, 1984, p. 09).

Nessa perspectiva, abandonar ou exterminar as pessoas com deficiência era atentar sobre os desígnios divinos, o que lhes garantia um tratamento mais caridoso. De tal maneira, amparados pela religiosidade e sua ambivalência entre caridade/castigo, segregação/proteção das pessoas, os preceitos cristãos determinaram que a deficiência do indivíduo era uma punição divina pelos seus pecados ou de seus antecedentes e, portanto, mereciam ser castigados (Pessotti, 1984). Esses castigos ocorriam com flagelos, exorcismos, trabalhos forçados e eram tidos como sinônimos de caridade, vez que se traduziam em oportunidades para as pessoas com deficiência salvarem suas almas (Patricio, 2020). Os sentimentos de medo e repulsa que assolavam a população, quanto aos aspectos demoníacos que caracterizavam as pessoas com deficiência, acabavam por afastá-las do convívio social e isolá-las ainda mais, o que resultava em situações de mendicância para que pudessem sobreviver (Hidalgo, 2011). Sob essa ótica, as pessoas com deficiência intelectual passam a ser segregadas em conventos ou igrejas, dando origem aos primeiros cuidados destinados a elas, instaurados em caráter assistencialista-caritativo, não contribuindo com a desmistificação social que se tinham delas.

A Idade Moderna rompeu com os crédulos e dogmas do período anterior e acompanhada do avanço da ciência, do interesse da medicina e do surgimento de novos tipos de atendimento e tratamento, trouxe diferentes olhares para as pessoas com deficiência. Apesar da incredulidade de educação desses indivíduos, surgem, timidamente, iniciativas voltadas a essa proposta, como a invenção de um código de sinais destinado a ensinar as pessoas surdas a ler e a escrever e a análise científica de Pinel sobre a deficiência intelectual (Ricce, 2019).

A visão mítico-religiosa perde espaço para uma concepção médico-organicista, atribuindo as causas da deficiência a uma visão patológica. Tal concepção não alterou a prática discriminativa e segregativa das relações com os indivíduos com deficiência, nem tampouco de seus atendimentos, mas concentrou seus esforços na busca pela cura e normalização dos mesmos (Santos, 2017). Além da nova percepção sobre a deficiência, nesse período instituiu-se o primeiro hospital psiquiátrico, que assim como os asilos e conventos, seguiam perseverantes no objetivo de isolar as pessoas que se desviavam dos padrões impostos pela sociedade (Ricce, 2001 *apud* Aranha, 2005).

O novo enfoque médico destinado à deficiência intelectual identificou sua gênese e tratamento como de responsabilidade da medicina, que se empenhou em estudar suas origens, relacionando-as aos aspectos orgânicos e hereditários (Dantas, 2012). Sob o viés patológico e científico, a explicação da deficiência, debruçou-se em processos de observação, classificação e categorização, que mediante a um esguardo médico baseado em critérios de identificação resultavam na emissão de diagnósticos (Ricce, 2019).

A literatura apresentada nos permite compreender que durante muito tempo as pessoas com deficiência, principalmente aqueles com deficiência intelectual, não eram reconhecidos em suas singularidades e comumente eram conceituados e tratados como loucos, compondo um grupo homogêneo, com tratamento igualitário (Campos, 2008). A analogia entre pessoas com deficiência intelectual e com transtornos mentais e as terminologias pejorativas como anormais, idiota, mongoloide, imbecis, cretinos, dementes, excepcionais, incapacitados, doentes, legitimavam o preconceito e a opressão social a que foram submetidos. Embora, algumas nomenclaturas estejam relacionadas à conceituação das pessoas com deficiência em momentos históricos distintos, não deixa de carregar uma conotação negativa e

posteriormente ser utilizada socialmente de maneira ofensiva e preconceituosa (Jannuzzi, 1992; Bartmeyer, 2015; Santos, 2017; Pereira, 2018).

Sob esta perspectiva, buscou-se substituir as expressões anteriormente descritas por uma nova terminologia a fim de se dissociar a deficiência de doença mental. A atualização semântica alterou o termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual (DI)” e incluiu sua própria conceituação, como veremos no decorrer do trabalho (Ricce, 2019). Vale reiterar que as diversas e distintas conotações negativas que acompanharam a pessoa com deficiência em sua trajetória são orientadas pelo teor social no qual estavam inseridas e influenciadas pelos aspectos políticos, econômicos e religiosos que a nortearam e ainda que ensejam minimizar e desdenhar a imagem insultuosa do indivíduo com deficiência socialmente edificada. Assim, sob o peso das práticas discursivas, lhes remete ao teor depreciativo do conceito que substituíram, sustentando a imagem negativa e incapaz da pessoa com deficiência (Santos, 2017). A esse respeito Jannuzzi alega que:

[...] a substituição por outro termo só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade. Logo depois a nova palavra já passa a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade naquele momento histórico atribuía [...]. Qualquer que ela fosse significava sempre a ‘falta’, a ‘exclusão’, o ‘atraso’ em alguns atributos humanos considerados importantes na sociedade histórica situada (Jannuzzi, 1992, p. 5).

Esse conjunto de termos e definições por si só não será capaz de desmantelar as ideias estereotipadas associadas às pessoas com deficiência, a menos que seja acompanhado por uma reformulação fundamental das percepções sobre incapacidade e diferenças que ainda estão arraigadas nos estigmas presentes na sociedade.

É urgente e imprescindível desmistificar a concepção construída sobre a limitação e impossibilidades das pessoas com deficiência e garantir-lhes os mesmos direitos dos demais cidadãos, dentre eles, a educação. Nesse sentido, no início do século XIX, um pequeno passo foi dado rumo a esse reconhecimento ao perceber-se que as pessoas com deficiência precisavam de atenção especial, para além dos ambientes assistencialistas e hospitalares. Os esforços dos estudos da área da medicina, levaram ao rompimento do paralelo estabelecido entre deficiência e doença mental. Nessa empreitada, as contribuições do médico francês, Jean Itard (1774-1838) e seu discípulo Édouard Séguin (1812-1880), apoiados nos ideais do

naturalismo humanista, demonstraram a possibilidade de educabilidade desses indivíduos a partir de uma experiência vivenciada com um menino, encontrado na floresta de La Caune, na França. Ele, aos 12 anos ainda não havia tido contato com seres humanos e em função de suas características foi classificado como selvagem (Silva, 2021). O menino, chamado por Itard de Victor, foi encaminhado ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na França e sob o olhar de Pinel, recebeu uma avaliação e diagnóstico de idiotia, portanto não suscetível à socialização e instrução. Tal diagnóstico não intimidou Itard, que imbuído de sua convicção de que “[...] o homem não nasce homem, mas é construído como homem” (Pessoti, 1984), dedicou-se a colocar em prática as estratégias de educar o “selvagem”. Nesse sentido, de acordo com Pessoti (1984), para Itard:

A causa do retardo de Victor é, para seu mestre, a carência de experiências de exercício intelectual devido ao seu isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo. É na escassez da experiência e na inércia intelectual dela resultante que reside a origem, a causa da deficiência; e, em consequência, é na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a ‘curabilidade’ do retardo (Pessotti, 1984, p. 41).

A partir desse trabalho e dos resultados obtidos, aflorou a possibilidade do desabrochar da educação das pessoas com deficiência, que passaram a ser considerados como passíveis de serem educados e consagra Itard como precursor teórico da educação especial (Silva, 2021). Seguin, discípulo de Itard também deixou seu legado, ao sugerir uma teoria psicogenética da deficiência intelectual, tecendo críticas à concepção médica predominantemente e sua condição incurável. Utilizava-se de metodologias educacionais de treinamento fisiológico que estimulassem o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais (Santos, 2017). As contribuições de Itard e Seguin, além de colaborarem na construção da educação especial, influenciaram Pestalozzi, Froebel e Montessori que se dedicavam ao estudo da pessoa com deficiência intelectual, contemplavam o caminho pedagógico como possibilidade de tratamento das crianças com DI e deixaram um legado que até hoje influencia muitos educadores (Jannuzzi, 1982; Santos, 2017; Ricce, 2019).

Nesta direção, é necessário buscar os conceitos científicos sobre deficiência intelectual a fim de compreendê-la, o que implica em um processo desafiador, diante da designação abrangente que envolve um grupo bastante heterogêneo de indivíduos, com graus distintos de gravidade e etiologias (Glat, 2009). De tal modo, atualmente, considera-se a terminologia apresentada pela Associação Americana de Deficiência

Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD)⁶, que infere que a deficiência intelectual se caracteriza por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas do dia a dia, que se apresentam antes dos 22 anos (AAIDD, 2021). Segundo a AAIDD, a partir do novo Sistema 2002, três critérios devem ser considerados no diagnóstico da DI: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade de início do surgimento dos possíveis atrasos (Dantas, 2012). Defendendo a busca por maior segurança nos critérios de diagnóstico da DI, a AAIDD defende ainda duas concepções a serem observadas: a multidimensional e funcional.

Diante disso, o indivíduo para ser diagnosticado como DI deverá apresentar uma limitação na sua capacidade mental, ou seja, na sua inteligência, como no aprendizado, raciocínio, planejamento, pensamento abstrato, solução de problemas e outros. Essa capacidade será demonstrada pelos testes de QI, mas não se limita a ele, sendo necessário agregar a essa análise o comportamento adaptativo, assim como os sistemas de apoio necessários a esse indivíduo.

Esses comportamentos são traduzidos como o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e realizadas pelas pessoas em atividades cotidianas. As habilidades conceituais compreendem linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e auto direção; as habilidades sociais referem-se às habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, cautela, solução de problemas sociais, seguir e obedecer às regras e leis. As habilidades práticas são as atividades da vida diária como higiene pessoal, alimentação, qualificação profissional, saúde, uso de dinheiro e telefone, segurança, saúde, viagens, transporte, horários e rotinas (AAIDD, 2021).

A diversidade de quantidade e a intensidade desses comportamentos em cada indivíduo diagnosticado com DI implicam na sua singularidade, bem como no apoio e suporte distintos dos quais cada um necessita e do seu desenvolvimento único, impossibilitando de tal maneira, um quadro global e igualitário dentro da mesma.

⁶ Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD) é uma organização profissional americana sem fins lucrativos, preocupada com a deficiência intelectual e deficiências de desenvolvimento relacionadas. A AAIDD tem membros nos Estados Unidos e em mais de 50 outros países (Patrício, 2020).

Reserva-se ainda à AAIDD, a responsabilidade de adoção do termo deficiência intelectual, em supressão ao termo retardo mental predominantemente utilizado até 2010, por melhor referir-se ao funcionamento específico do intelecto e não genérico da mente. Entretanto, embora as terminologias sejam mudadas, as conceituações de ambas são sinônimas no processo de classificação. Essa mudança tem influenciado e orientado diversas áreas, dentre as quais figuram as acadêmicas, clínica, políticas, governamentais e educacional.

Além da AAIDD, outros instrumentos se ocupam de estabelecer a conceituação, os critérios e de auxiliar no processo de diagnóstico da DI, dentre os quais estão o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁷ (DSM-V), organizado e publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), responsável pela Classificação Internacional das Doenças (CID) com a numeração 11, (OMS, 2018) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2003).

De acordo com o DSM-V, a deficiência intelectual (ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) é um transtorno do neurodesenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, cujo início se dá no período de desenvolvimento, podendo se manifestar até os 18 anos. De acordo com o Manual:

[...] esses déficits podem variar desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência, resultando em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2014, p. 77).

O teste de inteligência é utilizado como instrumento de avaliação no DSM-V que considera deficiente intelectual o indivíduo que apresentar desvio em dois padrões abaixo da média populacional. A média considerada desse manual é 100 e o

⁷ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-V da *American Psychiatric Association* (APA) é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. Com sucessivas edições ao longo dos últimos 60 anos, tomou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental. O DSM-V se propõe a servir como uma guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais. Trata-se de uma ferramenta para clínicos, um recurso essencial para formação de estudantes e profissionais e uma referência para pesquisadores da área (APA, 2014).

desvio de padrão 15. Se houver uma avaliação cujo resultado seja 75 ou menos, a DI será indicada. Os níveis de gravidade são: leve, moderado, grave e profundo, definidos no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário.

A CID-11 utiliza o termo transtornos do desenvolvimento intelectual para indicar que se trata de transtornos que envolvem função cerebral prejudicada precocemente na vida (APA, 2014). A CIF, também desenvolvida pela OMS, é um complemento da CID e oferece um olhar sobre a funcionalidade e incapacidade do indivíduo, padroniza informações que podem ser utilizadas por diversos profissionais, dentre eles, professores. Ela é uma ferramenta importante que possibilita a compreensão biopsicossocial do indivíduo, tornando-se referência para as políticas públicas e legislativas na garantia dos direitos humanos. É inegável a contribuição desses documentos na fundamentação do diagnóstico da DI, entretanto, seus resultados não devem ser utilizados apenas como descrever as limitações de um indivíduo, mas devem ser traduzidos como a necessidade de novas e distintas oportunidades de aprendizagem.

De tal modo, é preciso enxergar além dos laudos a possibilidade de desenvolvimento desses indivíduos, saber compreender e respeitar suas dificuldades, mas acima de tudo, visualizar sua capacidade e oportunizar situações de aprendizagem diversas, com temporalidade, estratégias e metodologias diferenciadas. Nesse contexto: "[...] a variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa" (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 26 *apud* Lopes, 2019, p. 50).

1.3 Educação Especial: da Invisibilidade à Inclusão Social passando pela Educação Financeira

A educação reconhecida como um direito social (Brasil, 1988), obrigação da família e do Estado, foi durante muito tempo negada para as pessoas com deficiência, fato esse esse verificado, no diálogo com o passado desses indivíduos, que nos permite constatar a insolência quanto à educação que aliado ao descrédulo a que foram expostos por longos anos, tornaram-os prisioneiros de suas próprias limitações. Muitas lutas e esforços foram necessários para que ocorresse transformação e reconhecimento dos seus direitos. Alguns fatores contribuíram com esse processo,

como o amadurecimento da população, que felizmente, reconheceu que as pessoas com deficiência podem frequentar os mesmos espaços sociais, educacionais e exercer muitas funções que os ditos “normais” e ações governamentais, que elaboraram leis e decretos que amparam e garantem esses e outros direitos àqueles considerados diferentes. A esperança da efetivação do direito à educação surgiu com a primeira Constituição Federal Brasileira (1824), que garantiu em seu artigo 179, inciso XXXII, a “Instrucção primária, e gratuita a todos os cidadãos” (Brasil, 1824). No entanto, a sociedade da época formada por um terço de escravos, na qual poucos eram considerados cidadãos e dessa forma não tinham acesso aos mesmo direitos daqueles assim reconhecidos, se efetivou a uma pequena parcela da população. Soma-se a esse panorama, a ausência na referida lei, da alusão específica dos direitos ou proteção das pessoas com deficiência (Lopes, 2019).

A ilusão do amparo legal e sua ausência se perpetuou nas legislações seguintes, na Constituição Federal (CF) 1891, CF de 1934, CF de 1937 e CF de 1946. Contudo, essa privação legislativa não impediu iniciativas acerca da educação das pessoas com deficiência, cujo acontecimento histórico, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, no período Imperial, foi materializado por meio da criação em 1854, do Imperial Instituto Meninos Cegos. Este, posteriormente, foi chamado Instituto Benjamin Constant e alguns anos depois a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) (Jannuzzi, 2017). Tal ação passou a ser a célula embrionária das políticas públicas da educação especial brasileira.

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência ocorreu a passos vagorosos e ganhou legitimização somente na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961. Ela que garantiu o acesso educacional para esse público, no momento denominado de excepcionais, no entanto, revestiu-se de um caráter integracionista, baseado no princípio da normalização, conforme pressupõe seu Art. 88 “[...] deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Apesar dessa garantia legal “[...] percebe-se que não há um esclarecimento da competência da referida educação” (Freitas; Schneckenberg, 2014, p. 69 *apud* Lopes, 2019, p. 38). Nessa mesma lei, o artigo 89 (Brasil, 1961) assegurava o apoio financeiro às instituições privadas que ofertassem educação aos excepcionais. Esses artigos, por si, já demonstraram o caráter ambíguo da educação a que esse público foi proposta, uma vez que mostra a existência de um sistema

regular garantido àqueles a que a ele conseguisse se integrar e um subsistema especial paralelo, destinado aos que a ele não se enquadrassem. Essas questões remontam à duabilidade da concretização da educação às pessoas com deficiência e revelam o papel de coadjuvante exercido pelos governantes na trama da educação especial, além do incentivo financeiro à institucionalização particular desse atendimento. Embora possa parecer prolixo a explicação acima, um olhar atento à literatura e à legislação mostra essa polarização entre a educação especial e o ensino regular. A omissão dos órgãos públicos, quanto ao setor educacional, incitou o aumento das instituições de cunho filantrópico, a exemplo o Instituto Pestalozzi em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual; em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e em 1945, é fundado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, que empenhavam-se em suprir um vácuo no sistema educacional (Brasil, 2008). Em contrapartida, as escolas públicas vão expandindo suas matrículas às classes populares e acompanhando os altos índices de evasão e reprova que remetiam as suas causas à deficiência intelectual leve, justificando a instituição de classes especiais no ensino regular público (Mendes, 2010).

Esse serviço assistencialista se intensificou na década de 1970, de acordo com os registros de Mendes á haviam “[...] mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta” (Jannuzzi 1992 *apud* Mendes, 2010, p. 100). Esse acréscimo de organizações assistencialistas se deve à ausência de uma política concreta de acesso universal à educação, que muito embora tenha garantido o acesso ao ensino regular, não organizou um atendimento especializado que atendesse às especificidades de aprendizagem dos alunos com deficiência ou superdotação (Brasil, 2008). Ainda sim, há de se mencionar a magnitude dessa legislação que traz em seu bojo de maneira incipiente, as diretrizes e bases da educação nacional e as ações oficiais do poder público na área da educação especial, antes restrito às iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Posteriormente, a Constituição de 1967 (Brasil, 1967), estabeleceu em seu parágrafo 2º do artigo 169, em caráter de obrigatoriedade no sistema escolar, assistência educacional aos alunos necessitados. Essa determinação não

mencionava quais seriam esse público, os níveis de eficiência nem tampouco a maneira como deveria ser efetivada. Pelo decurso dessas legislações, percebeu-se obscuridade das orientações quanto à clientela e às práticas educativas. No entanto, essa ausência não intimidou as ações sociais, nas quais observou-se a ampliação da quantidade de serviços assistencialistas que se davam em estabelecimentos de regime privado e filantrópico (Rosa, 2019). A Lei 5.692 de 1971, que sucedeu a 4.692/61, não trouxe grandes alterações em seu texto, mas determinou o público que deveria receber o tratamento especial e contemplou, além dos alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso significativo à idade regular de matrícula e os superdotados (Brasil, 1971).

Apesar dos avanços teóricos da legislação nacional acerca da educação especial, não havia uma ação estatal. Vivenciava-se um amparo teórico desconexo com a prática, que deixava a educação das pessoas com deficiência a mercê das escolas regulares e/ou instituições filantrópicas, sem maiores preocupações, exigências ou apoio. A educação inclusiva ganhou voz e vez no final do século XX, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, popularmente conhecida como Constituição Cidadã, cuja responsabilidade de todo o ornamento jurídico prevalece até hoje, e assegurou vários direitos às pessoas com deficiência, como trabalho, saúde, assistência social, acessibilidade e educação (Brasil, 1988).

A garantia legal da inclusão, aliada à perspectiva de acesso e permanência no ambiente escolar reforçou os princípios da igualdade, não apenas para os alunos com deficiência, mas para todos aqueles que, por não se enquadrarem nos padrões convencionais da sociedade, muitas vezes são excluídas do convívio com os padrões ditos “normais”. Esse é um aspecto fundamental que diferencia a inclusão da educação especial, já que esta última se caracteriza como uma modalidade de ensino e fornece recursos e serviços educacionais específicos, para garantir a educação e fomentar o desenvolvimento das capacidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Considerando a CF acima citada, o Artigo 208, inciso III estabelece que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, ocorra preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado. Essa Constituição traduz: “[...] uma reforma no sistema educacional, com ações oficiais voltadas à necessidade de alcançar a equidade e acesso de todos à escola, com qualidade de ensino” (Freitas; Schneckenberg, 2014,

p. 69 *apud* Lopes, 2019, p. 39). Apesar dos enfoques discursivos e legislativos favoráveis à educação especial, ainda prevalecia uma vertente da política paralela de cunho assistencialista.

Vários movimentos internacionais e nacionais, sociais e políticos buscaram garantir efetivamente o direito de todos à educação, como a Conferência Mundial sobre Educação realizada em Jomtien, cujo resultado das discussões culminou na Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que defendeu que a educação básica deverá atender a todos, crianças, jovens e adultos, sendo necessário para tanto universalizá-la e melhorá-la, bem como “adotar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1998, p. 4).

Outro movimento de notória relevância, a Conferência Mundial “Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” ocorrida em Salamanca, no ano de 1994, na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas nas áreas das Necessidades Educativas Especiais. Nela reconheceu-se a urgência de providências de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. E a inclusão e a participação como essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos (UNESCO, 1994).

Com essa Declaração emergiu um novo teor visionário, a preocupação com o movimento inclusivo nas escolas públicas brasileiras, que na prática, remetia ao desenvolvimento de estratégias que pudessem proporcionar a autêntica equalização de oportunidades. De tal modo, gradativamente, a educação especial começava a despontar rumo ao atendimento das reais necessidades das pessoas com deficiência.

Reafirmando e ampliando os direitos legais precedentes das pessoas com deficiência, a LDBEN 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), conceituou a educação especial como uma modalidade de educação escolar, que deveria ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos “portadores de necessidades especiais”. Cabe esclarecer, que o termo em destaque está em desacordo com os direitos essenciais das pessoas com deficiência, não sendo mais utilizado atualmente, uma vez que considera-se que as pessoas não portam necessidades, mas trata-se de uma condição da sua própria existência, sendo mais adequado o uso da terminologia alunos com deficiência. A reiteração da expressão “preferencialmente” na LDBEN (Brasil, 1996) ainda pode ser interpretada como um

entreve na efetivação da inclusão dos alunos com deficiências, ao possibilitar que a educação deles fique sob a responsabilidades das escolas especiais.

O Artigo 59 da referida lei (Brasil, 1996) assegura os serviços a serem ofertados a esses alunos:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 24).

O recorte legislativo até então apresentado, assim como vários outros documentos e movimentos estabeleceram metas em defesa de uma educação inclusiva, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) que ressalta que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001, p. 53). Esses ordenamentos precederam a Política Nacional de Educação Especial (PNEEPEI) de 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Todavia ao serem analisados, a grande maioria deles retrata como a educação especial, na perspectiva da inclusão, vem sendo alicerçada teoricamente e pouco materializada no acolhimento e desenvolvimento dessa comunidade plural e tão singular ao mesmo tempo. Recentemente, o Governo Federal lançou por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, uma atualização dessa política, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida na qual nfere que “as leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente” (Brasil, 2008, p. 10).

O referido documento abordava um questionamento tedioso e intrigante sobre quem deveria atender a esse público seletto. As respostas variavam entre aulas

regulares inclusivas, aulas especializadas, aulas bilíngues para surdos, escolas especializadas e outras alternativas. Agora, propõe uma nova abordagem sobre o atendimento aos alunos da educação especial. Isso é baseado na reflexão sobre “como” isso deveria ser feito, levando em consideração as necessidades e especialmente esses alunos. O objetivo é garantir o seu desenvolvimento e a inclusão social, acadêmica, cultural e profissional (Brasil, 2008).

Além disso, defendia o que poderia se denominar de Educação Especial inclusiva uma vez que o objetivo é “ [...] oferecer o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva, pois nunca uma dessas dimensões pode ser utilizada para anular a outra” (Brasil, 2020b, p. 15). Prega ainda a valorização das singularidades e o direito do estudante e sua família na escolha da modalidade de atendimento que considera mais adequada a atender às especificidades do aluno com deficiência, quais sejam, as escolas regulares inclusivas, especiais ou bilíngues. Esse direito tem sido considerado um retrocesso no educação inclusiva, contudo, sustenta-se na justificativa de que:

[...] a inclusão radical torna-se prejudicial especialmente para os indivíduos com graus mais severos de impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional (Brasil, 2020b, p. 17).

Os dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), comprovam que de maneira geral, as sementes da inclusão lançadas há anos tem florescido. O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente, com exceção da EJA, para a maioria das etapas de ensino. Em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92,0% e passou para 94,2% em 2022. Os números mostram ainda que dentre o público da educação especial, a Deficiência Intelectual com 914.467⁸ matrículas realizadas em 2.022, lideram o *ranking* desse acréscimo (Brasil, 2023).

Uma informação interessante revelada pela pesquisa, refere-se aos números desses estudantes incluídos em classes comuns por etapa de ensino, discriminados por unidade da federação, que revela que o Paraná é o estado com menor índice de

⁸ Enfatizou-se os números relativos à Deficiência Intelectual por tratar-se do público-alvo dessa pesquisa. Outras informações podem ser acessadas no endereço eletrônico do INEP: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf.

inclusão, cerca de 70% na etapa da educação infantil e ensino fundamental (Brasil, 2023). Diante desses fatos e mediante a realidade na qual a pesquisadora está inserida, a veracidade e a fatalidade desses números são possíveis de serem vivenciadas, assim como a constante procura pelo atendimento educacional especializado que entenda e atenda às especificidades dos alunos com deficiência. Afinal, frequentemente, estão sendo incluídos novos alunos com DI às salas de aula das instituições de ensino especializadas, como a Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Entretanto, as alterações em tal Política foram alvos de discórdias e controvérsias, consideradas como um retrocesso em prol dos direitos à inclusão das pessoas com deficiência, o que levou à suspensão do Decreto 10.502/2020 que instituiu a nova PNEEPEI, prevalecendo a anterior de 2008 (Travain; Garcia, 2021).

Feitas essas observações, voltemos à questão da inclusão. Analisar a educação inclusiva apenas com as lentes quantitativas, não nos parece ser tão significativo, nem tampouco suficiente para explicitar que tipo de inclusão está ocorrendo nos espaços escolares. Afinal, a verdadeira inclusão não se efetiva apenas com a garantia e consumação de matrículas, mas a partir de possibilidades concretas de permanência qualitativa de desenvolvimento e aprendizagem. É preciso verificar se o aluno “[...] está realmente incluído ou apenas integrado ao ambiente escolar” (Pereira, 2019, p. 16).

Inúmeros e diversos são os obstáculos a serem enfrentados para uma verdadeira inclusão educacional, que “[...] envolvem estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades, etc” (Glat, 2018, p. 11). Para além dessas mudanças e adaptações, outras também são elencadas, como a reformulação interpressonal dos agentes escolares e a formação docente inicial e continuada, que possibilite o atendimento da diversidade discente. A falta de capacitação do professor é apontada como a maior barreira para efetivação de uma Educação Inclusiva (Glat, 2018). A inclusão escolar é uma tarefa desafiadora, uma vez que ultrapassa o cumprimento de leis e a garantia de um espaço. Ela engloba a promoção de transformações significativas, o vislumbre de oportunidades e a promoção da cidadania dos alunos com deficiência. Fundamenta-se na premissa da diversidade e pluralidade, buscando criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e igualitário para todos os estudantes:

[...] além de que se legitima para atender reivindicações de inúmeras declarações com o objetivo de equalizar as oportunidades de participação e desenvolvimento individual que a escola pode promover para beneficiar a inclusão social (Moraes, 2017, p. 32).

A educação inclusiva deve romper com a visão hegemônica da deficiência e sua relação com a incapacidade generalizada construída historicamente no teor da medicalização, que coloca o peso do fardo do “fracasso” exclusivamente sobre o indivíduo e nas causas biológicas da deficiência. Que reforça suas limitações e desconsiderando suas possibilidades, ignorando ainda as contribuições dos aspectos sociais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. A escola deve constituir-se num espaço de condições de equidade, onde os alunos com deficiência tenham seus direitos e deveres reconhecidos, num lugar de convivência e oportunidades entre os diversos grupos heterogêneos que a compõe (Moreira, 2017). A esse respeito, bem aponta Pereira: “[...] é possível aos alunos com deficiência intelectual atingirem os objetivos escolares desde que ocorram estimulações próprias a cada limitação e a cada potencialidade” (Pereira, 2018, p. 41).

Fundamentados nessa premissa, é necessário promover um ensino centrado no aluno, capaz de ir ao encontro e atender as suas necessidades individuais. E ainda, baseado nos seus interesses e expectativas, oportunizem sua independência, contribuindo, inclusive, para a sua inserção social. Nessa concepção, Bartmeyer destaca:

O educando com DI tem muito a desenvolver e, então, poder colaborar com sua família e mesmo com a sociedade. A educação proporcionada deve, na medida do possível, caminhar para que o educando com DI conquiste cada vez maior grau de independência, até mesmo financeiramente. Muitos desses educandos têm algumas condições favoráveis para assumirem autonomamente sua vida e viverem com determinado grau de independência (Bartmeyer, 2015, p. 32).

O cotidiano escolar e o convívio com alunos DI retratam um quadro pouco permeado de conhecimentos sobre as questões que envolvem o dinheiro, consumo, planejamento, desejo x necessidade, perspectiva de consumo consciente, gastos inesperados, dentre outros. Muitas vezes, esse desconhecimento acaba por impedir a sua cidadania e autonomia frente a questões financeiras. Situações corriqueiras, como a compra de uma mercadoria no supermercado ou a escolha de um produto em relação ao outro no momento de sua aquisição, algo que nos pareça trivial, para as

para pessoas com DI é um ato complexo e um desafio a ser superado. Portanto, educar financeiramente esses alunos significa ajudá-los a refletir e a entender esses assuntos levando-os a compreender que suas atitudes de hoje terão reflexo no seu futuro e impactarão toda a sociedade e o planeta (Brasil, 2011).

A ausência de conhecimento financeiro acaba por expor esses alunos a uma maior vulnerabilidade. O aprendizado e aplicação dos conhecimentos da Educação Financeira podem contribuir com essa situação, uma vez que pode “[...] qualificar para o bom uso do sistema financeiro, reduzir a possibilidade de o indivíduo cair em fraudes, preparar o caminho para a realização de sonhos, enfim, tornar a vida melhor [...]” (Banco Central do Brasil, 2013, p. 12). Nesse sentido, é preciso buscar alternativas, estratégias e recursos para oferecer conhecimento para as pessoas com deficiência. Assim, será possível entender a necessidade do trabalho com a Educação Financeira, que representa uma possibilidade de desenvolvimento de valores e orientações sobre atitudes adequadas no planejamento e utilização dos recursos financeiros. Isso visa auxiliá-los nos desafios diários e futuros para condução de uma vida social mais ativa e tranquila (Brasil, 2011). De tal modo, denota-se a necessidade de desenvolver a Educação Financeira escolar a fim de que se possa contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade de consumo contemporânea. E, eis que tal circunstância é indispensável à eficaz proteção da dignidade constitucionalmente garantida a essa categoria de cidadãos.

2 APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os encaminhamentos metodológicos e conceituais que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, bem como a elaboração, aplicação, análise e avaliação do produto educacional.

2.1 Aprovação da Pesquisa junto ao Comitê de Ética

A presente pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, mediante registro e Parecer Consubstanciado (CAAE) sob número 45378421.0.0000.8123. Em observância aos preceitos éticos de pesquisa, em anexo, constam os seguintes documentos: Declaração de Anuência da Instituição (Anexo A); Termo de Assentimento (Anexo B) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

2.2 Abordagem Metodológica da Pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido com base nos pressupostos da *Design Science* (DS) ou Ciência do Projeto, cuja origem está relacionada à distinção entre ambiente natural e artificial proposta por Simon (1969). O autor atribui às ciências naturais o conhecimento, o comportamento e a interação de uma classe de objetos e/ou fenômenos do mundo, conferindo às disciplinas científicas naturais e sociais a responsabilidade em estudá-las e explicar como as coisas são e funcionam (Lacerda *et al.*, 2013). Entretanto, para além da pesquisa sobre o universo natural, Simon (1969) defendia a necessidade de se estudar o universo “artificial” por meio das “ciências do artificial” (DS) que se ocupam da concepção de artefatos que realizem objetivos” (Simon, 1996 *apud* Freitas Junior *et al.*, 2017).

Para a operacionalização da DS, aplica-se a *Design Science Research* (DSR), como uma abordagem metodológica que consiste na utilização do conhecimento para desenvolver artefatos, que possam solucionar problemas identificados em um contexto, avaliar o que foi projetado ou o que está funcionando, e informar os resultados obtidos (Angeluci *et al.*, 2020; Lacerda *et al.*, 2013).

Cabe destacar, que a concepção de artefato não necessariamente se restringe a objetos concretos, palpáveis, mas contempla, também, o abstrato; podendo ser um constructo, um modelo ou ainda um método (Pimentel; Filippo;

Santoro, 2020). A construção desses artefatos se efetiva alicerçado no conhecimento e envolve a pesquisa na resolução de situações problemas em que as ciências tradicionais não são suficientemente capazes de sustentar os processos de pesquisa, pois ficam restritas ao domínio conceitual-teórico. Sendo assim, a DSR busca preencher a lacuna dicotômica entre teoria x prática, fortalecer a base de conhecimentos existentes e colaborar com o aprimoramento das teorias (Angeluci *et al.*, 2020). Outra característica de fundamental relevância da DSR refere-se a sua natureza prescritiva de mudança (Pimentel; Filippo; Santoro, 2020).

Embora sua ênfase aplicativa recaia em estudos na área de tecnologia, a DSR tem ganhado destaque em diversos campos, inclusive como alternativa aos estudos educacionais “que envolvem o desenvolvimento de artefatos e requerem uma abordagem mais interdisciplinar e colaborativa” (Dresch; Lacerda; Antunes Júnior, 2015).

De tal maneira, o pesquisador ao utilizar-se da DSR “[...] está comprometido com dois objetivos: (1) resolver um problema prático num contexto específico por meio de um artefato e (2) gerar novo conhecimento científico” (Pimentel; Filippo; Santoro, 2020, p. 6). Desse modo, considerando os apontamentos teóricos sobre a necessidade e a escassez de conhecimentos financeiros dos alunos com DI no contexto escolar, o desenvolvimento de um jogo (artefato) proporciona a inserção do assunto no meio educacional implicando na sua elaboração com o intuito de contribuir com o desenvolvimento desses conhecimentos.

Os jogos e brincadeiras têm sido alvo de investigação científica em diversas áreas, dentre elas a educação, e têm ganhado lugar de destaque no quesito recursos para o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras (Cotonhoto; Rossetti; Missawa, 2019).

O jogo foi desenvolvido embasado nas conjecturas teóricas da DS e metodológicas da DSR. E sua caracterização está apresentada a seguir.

2.3 Caracterização da Produção Técnica Educacional

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2019), que regulamenta os Mestrados Profissionais, exige em caráter de obrigatoriedade o desenvolvimento de uma Produção Técnica/Tecnológica Educacional, entendida como produtos e processos educacionais que possam ser

utilizados em condições reais de Ensino em espaços de educação formal ou não formal. Nesse contexto, a presente proposta de um jogo educacional, atende às exigências da CAPES e está vinculado à linha de pesquisa “Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Em virtude da sua natureza, o produto educacional enquadra-se na categoria 2 da CAPES, uma vez que vem ao encontro do que pressupõe os campos da Plataforma Sucupira: “[...] desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: [...] objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins)” (CAPES, 2019, p. 10).

Além disso os conteúdos abordados pelo jogo estão em consonância com os preceitos da OCDE (2005b) e as orientações para Educação Financeira nas Escolas (BRASIL, 2011), que dispõem sobre as características e conceitos que devem embasar os materiais a serem trabalhados no âmbito escolar, destacando as dimensões espacial e temporal da Educação Financeira e deverão "explorar os contextos de vida dos alunos nos planos individual e social, cuidando que sejam relevantes e que envolvam ações e decisões que precisarão tomar de fato no curto prazo [...]” e a utilização dos “[...] recursos lúdico-pedagógicos adequados à faixa etária e aos conteúdos” (Brasil, 2012, p. 28).

2.4 Abordagem de Desenvolvimento da Produção Técnica Educacional

A produção técnica dessa pesquisa traduz-se em um jogo educacional que objetiva atender à demanda social dos alunos com DI de uma Escola de Educação Especial. Ela busca auxiliá-los no processo de apropriação dos conceitos e conhecimentos sobre Educação Financeira contribuir com o exercício da cidadania, da participação e inclusão social.

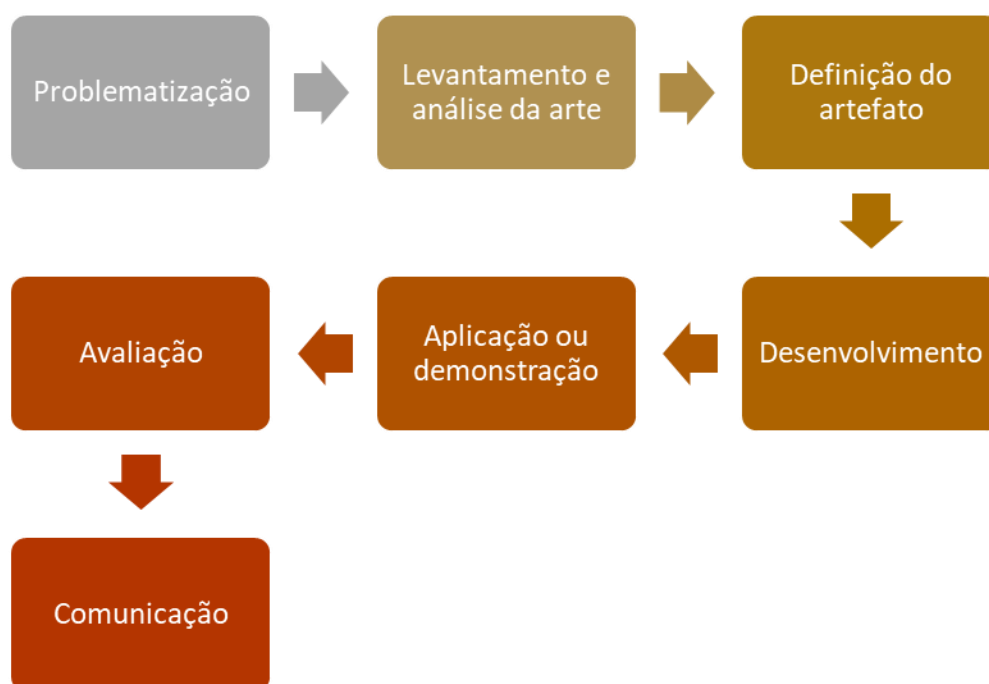
Na ânsia de encontrar uma abordagem metodológica que pudesse subsidiar todo o constructo do jogo, intitulado Guardiões do Consumo, abrangendo a completude do processo (concepção, desenvolvimento e avaliação), recorreu-se à *Design Science Research* (DSR). A escolha da DSR justifica-se ainda no esteio intrínseco do binômio rigor-relevância e visa garantir o rigor científico e a relevância da aplicação prática, e recebe validade à medida que se comprova que o artefato desenvolvido é capaz de atender aos objetivos da pesquisa (Angeluci *et al.*, 2020).

Quando se aborda a questão do rigor nas pesquisas científicas, é fundamental enfatizar que não se trata apenas da utilização de métodos complexos de avaliação. A questão está em tomar precauções para evitar afirmar ou concluir algo que a pesquisa desenvolvida não seja suficientemente capaz de sustentar de maneira adequada. No âmbito da DSR esse conceito pode ser traduzido na demonstração e justificativa dos procedimentos utilizados que elevam a confiabilidade e os resultados do artefato ao ser utilizado na pesquisa (Lacerda *et al.*, 2013).

Outro aspecto relevante na DSR, além da gênese do artefato, são as classes de problemas que podem se constituir como uma trajetória para o desenvolvimento do conhecimento em uma DS. Embora, identifique-se um problema real e pontual, e conseqüentemente se desenvolva um artefato para solucioná-lo em um determinado contexto, esses podem ser generalizados, uma vez que as características comuns dos problemas gerais e as soluções desenvolvidas podem ser compartilhadas e úteis para outros contextos e públicos (Larcerda *et al.*, 2013).

Para operacionalizar a DSR, são propostas sete etapas na condução de uma pesquisa, conforme Figura 1 adaptada de Lacerda *et al.* (2013): problematização, levantamento e análise da arte, definição do artefato, desenvolvimento, aplicação ou demonstração, avaliação e comunicação. A primeira etapa, denominada de problematização, constitui-se pela identificação, conscientização e formalização de um problema e dos requisitos necessários ao artefato para que o mesmo seja suficientemente capaz de solucionar o problema inicialmente identificado.

Figura 1 - Etapas da pesquisa Design Science Research



Fonte: adaptado de Lacerda *et al.* (2013).

A segunda etapa refere-se à busca por conhecimentos e estudos já realizados com o mesmo enfoque ou similares, por meio de um Estado da Arte, Revisão Sistemática da Literatura ou outros métodos de pesquisa, que possibilitarão um direcionamento para a condução da mesma, maior conhecimento e robustez para o desenvolvimento do artefato, a fim de que se possa prescrever uma solução ao problema. Ademais, essa etapa permite configurar e escolher as classes de problemas que correspondem ao problema a ser elucidado. Com base nas etapas anteriores, na terceira etapa se dá a definição do artefato, suas características e funcionamento interno, os limites e relação com o ambiente externo e o estabelecimento dos objetivos que melhor atenderão às necessidades identificadas. Por conseguinte, tem-se na quarta etapa, o processo do desenvolvimento do artefato em si para a resolução de problemas, que consiste na implementação de diversas abordagens que gere o conhecimento para a solução do problema, o que não implica necessariamente no desenvolvimento do artefato em estado prático, mas pode ser realizado por meio de uma heurística de construção.

A aplicação ou demonstração do uso do artefato desenvolvido na resolução do problema por meio de simulação, experimento ou outra atividade pertinente, constitui a quinta etapa da pesquisa em DSR.

A fase seguinte, é o momento de avaliar como o artefato atende à solução do problema, comparando os objetivos propostos inicialmente e os resultados obtidos por meio da sua utilização, averiguando a efetividade prescrita em provocar mudanças. Para tanto, faz-se necessário que os métodos de avaliação sejam bem executados e que comprovem a utilidade, qualidade e eficácia do artefato (Lacerda *et al.*, 2013). De tal maneira, a pesquisa servirá de parâmetro na geração de conhecimentos teóricos e práticos. Nesse contexto, justifica-se a importância da última etapa da pesquisa, a comunicação, na qual serão divulgados os resultados obtidos, possibilitando a ampliação destes para uma gama maior de interessados na área e tema desenvolvido.

2.4.1 Etapa 1: Problematização

A falta de conhecimentos sobre EF abrange a população em geral e a torna “presa” fácil de um dueto perfeito: o acesso facilitado ao crédito e os “ataques” publicitários, cujos resultados são previsíveis e mensuráveis, o consumismo e, não raramente, o endividamento. Essa cultura do consumismo perpetua diversas gerações e aflige as crianças, que imersas no espaço familiar consumista, acabam por reproduzir os comportamentos dos pais, identificando-os como corretos.

Vygotsky (1988) reforça essa conjuntura ao pontuar que o aprendizado humano se efetiva nas interações da criança com os sujeitos do seu meio social e, diante dessas interações, ela desenvolve a fala, o pensamento e o comportamento.

As crianças e adolescentes com DI, assim como os demais, têm necessidades e desejos, que vão além de itens básicos de sobrevivência e abrangem um amplo e infinito desejo de consumir elementos supérfluos como brinquedos, roupas de marca, calçados da moda e celulares de última geração. Tais elementos, promovem uma sensação de pertencimento e aceitação social. No entanto, essa situação se agrava em relação às crianças com DI, pois devido a seus prejuízos cognitivos e adaptativos, apresentam maiores dificuldades para compreender assuntos diversos, assim como os relacionados à EF que as deixam mais suscetíveis ao consumo e mais propensos de serem ludibriados em relação ao dinheiro.

O déficit de conhecimentos sobre EF implica ainda na limitação da autonomia e participação social desses alunos, privando-os de experienciar situações naturais ao ambiente de qualquer criança da mesma faixa etária. Tais situações, podem ser exemplificadas como a busca de um produto no mercado do bairro, a compra do pão

na padaria mais próxima, a pedido de um familiar, ou até mesmo a compra de sorvetes e demais guloseimas. Afinal, o fato de desconhecerem o sistema monetário, de não distinguirem aquilo que precisam e o que desejam acabam por levá-las ao consumo excessivo e desnecessário, deixá-las mais vulneráveis de serem ludibriadas, de consumirem de maneira desnecessária e utilizarem seus recursos de forma inapropriada.

Sob esse panorama imprime-se a necessidade e a relevância da EF no ambiente escolar, como propõe a OCDE (2005b), uma vez que a escola, considerada um agente promotor de mudanças e revestidas do ensejo de contribuir com a emancipação dos sujeitos e com as alterações de comportamentos financeiros deve assumir esse papel e contribuir de maneira mais consistente para a formação de indivíduos mais responsáveis e comprometidos com o futuro (Brasil, 2011).

Todos os esforços e mobilizações em prol da inserção da EF nas escolas não foram inúteis e, atualmente, esse reconhecimento e inserção se efetiva por meio da BNCC (Brasil, 2018). Entretanto, evidencia-se a carência de estudos e materiais voltados para a Educação Financeira para alunos com DI no ensino fundamental, especificamente aos anos iniciais. Este fato foi constatado por meio de pesquisas realizadas precocemente com essa temática e da vivência pessoal da pesquisadora em uma Escola de Educação Básica, Modalidade de Educação Especial APAE, no interior do Paraná, que atende a esse público específico.

A escolha do campo empírico e dos participantes ocorreu a partir do contato diário com crianças com DI, de grau leve, na faixa etária entre 10 e 13 anos, matriculados na 1ª etapa do 2º ciclo e na 2ª etapa do 2º ciclo⁹ do ensino fundamental, modalidade de Educação Especial, que diante das peculiaridades que a própria deficiência lhes impõe e os tornam ímpares diante do padrão discente, carecem de modo clamoroso e imprescindível dos conhecimentos sobre a EF. Verificou-se no convívio escolar com esses alunos, que essa supressão de informações tem perpetuado a marginalização social a que as pessoas com deficiência há tempos vêm sendo submetidas. Tal supressão, os impedem de fazerem escolhas primárias que

⁹ O Ensino Fundamental (anos iniciais) das Escolas de Educação Básica, Modalidade Educação Especial tem a duração de dez anos e está organizada em dois ciclos que equivalem, respectivamente, ao 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental, sendo que, o 1º ciclo está subdividido em quatro etapas, com duração de quatro anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa e o 2º ciclo subdividido em seis etapas, com duração de seis anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa (Paraná, 2014).

dizem respeito a seu consumo, dificultando a sua participação no contexto financeiro do presente e impedindo seu progresso e independência no futuro.

A inquietação e o desejo de contribuir com a melhoria desse contexto, com a qualidade de vida desses alunos, estimulou a presente pesquisa a buscar ferramentas para facilitar e promover a compreensão de conhecimentos sobre a EF. E ainda, para contribuir com o desenvolvimento de habilidades frente às questões que envolvem o dinheiro e o consumo, de viabilizar o direito de exercer sua cidadania, autonomia, participação e inclusão social nos move rumo ao desenvolvimento de um artefato eficaz.

Para além dos fatos observados, estão os próprios relatos e aspirações de alunos com DI e sua inquietude em aprender sobre os conteúdos da EF e de alguns poucos familiares conscientes da importância do assunto e aflitos com o futuro de seus filhos, que veem na escola o suporte e o auxílio pedagógico para abordar a temática.

Na tentativa de reverter esse cenário, intentou-se por meio dos conceitos e conhecimentos sobre a EF, informar, orientar e formar esses alunos, conforme orienta a OCDE (2005) contribuindo com o desenvolvimento de competências e habilidades que possam auxiliá-los nas escolhas e decisões financeiras mais sadias e conscientes. Ações estas, realizadas dentro de suas possibilidades, a fim de possibilitar maior independência em seu cotidiano, expandir e viabilizar seu protagonismo social e o exercício da cidadania. Para legitimar esse pensamento, Perrenoud afirma que:

[...] o exercício da cidadania é ingrediente indispensável da construção de uma sociedade democrática e justa, e a Educação Financeira tem como principal propósito ser um dos componentes dessa formação para a cidadania (Perrenoud, 2002 *apud* Brasil, 2011, p. 10).

Para tanto, é necessário antes de se iniciar o percurso educacional dos alunos com DI e a elaboração do artefato, identificar as dificuldades e estimular as possibilidades, ratificando que sua limitação, seja ela estrutural ou funcional, não extingue sua capacidade de aprendizagens (Santos, 2012).

Seguindo esses preceitos, foi realizada uma avaliação diagnóstica, que conforme infere Bloom (1983), por ser feita antes do início de uma instrução, pois identifica o nível de domínio e conhecimento prévio do aluno e ainda “[...] capta traços

daquilo que se denomina como o perfil de partida dos formandos” (Hadji, 2001, p. 62). Para a coleta de dados foi realizada uma entrevista livre e observação da rotina escolar. Em seguida, foram feitos um levantamento e análise dessas informações, que possibilitaram identificar o que os alunos sabiam a respeito da Educação Financeira, bem como perceber como o assunto permeia o contexto familiar e social desses alunos. Em seguida, foi possível identificar suas necessidades e nortear o desenvolvimento do artefato.

As entrevistas livres (Anexo D) foram realizadas no período de 10/10/2022 a 11/10/2022 e as informações coletadas foram analisadas de maneira qualitativa (Gil, 1999; Richardson, 2012). Apesar de serem realizadas individualmente, as respostas foram compiladas, sintetizadas e apresentadas a seguir: dentre os sete alunos participantes, embora nenhum deles demonstrasse conhecer a origem do dinheiro, descreviam ser ele importante para alimentação, moradia, saúde e lazer.

A escassez do assunto em ambiente familiar também foi unanimidade entre os alunos; e apenas dois deles relataram receber algum dinheiro esporadicamente. Este recebimento foi resultado de alguma tarefa doméstica realizada (ajudar a mãe ou o pai) e, de posse de qualquer valor, acabavam por utilizá-lo totalmente, não se preocupando com o hábito de economizar ou poupar. Os alunos com DI relataram ainda que não participam dos momentos de compra realizados pela família (não costumam ir ao supermercado com os pais, nem tão pouco sozinhos) e quando necessitam de um calçado ou roupa nova, a família escolhe o produto e efetiva a compra.

As informações obtidas por meio das entrevistas, bem como a observação diária da pesquisadora, foram de grande importância para traçar os objetivos a serem alcançados com o artefato proposto, o jogo Guardiões do Consumo, e confirmaram a falta de conhecimento e de oportunidades para vivenciar situações concretas sobre diversos assuntos que envolvem os aspectos financeiros desses alunos. Inclusive o conhecimento deficitário e equivocado quanto à origem e utilização do dinheiro e sua relação com o trabalho, uma vez que acreditam tratar-se de um recurso infindável, cujo surgimento se dá magicamente no caixa eletrônico.

Os equívocos sobre questões da EF são abrangentes e vão além dos já mencionados. Eles incluem também outras percepções equivocadas. Por exemplo, há uma associação entre a afetividade e dinheiro, na qual, esses alunos acreditam que a convivência com amigos pode ser transacionada por um valor definido. Além disso,

eles apresentam dificuldades para distinguir desejo e necessidade e de perceberem que esta deve ser priorizada frente àquele. Há outras ausências, como a importância de escolhas equilibradas e da troca intertemporal, da necessidade do consumo consciente, da identificação da prática do consumismo, da ausência de alusão às consequências socioambientais e da importância do planejamento e poupança.

A convivência constante com esses alunos e o contato frequente com seus familiares permitiu à pesquisadora, ir além do ambiente escolar e identificar situações agravantes e atenuantes dessa cena, protagonizados pela própria família, a saber: os níveis de baixa escolaridade e renda dos pais, fatores que acometem a grande maioria dos familiares dos alunos com DI da presente pesquisa e implicam no insuficiente e incorreto conhecimento financeiro dos filhos, uma vez que a alfabetização financeira deles está relacionada aos níveis de educação de seus pais, como apontam os estudos realizados por Mandell (2008 *apud* Potrich; Vieira; Kirch, 2015) e Atkinson e Messy (2012 *apud* Potrich; Vieira; Kirch, 2015).

Diante do ambiente familiar pouco construtivo, deficitário dos conhecimentos financeiros, e marcado pela ausência de afetividade, muitos pais não acreditam no potencial de desenvolvimento dos filhos. Tais fatores certamente influenciam e inibem a autonomia deles e prejudicam a sua evolução.

Frequentemente, em momentos de demonstração dos progressos de desenvolvimentos desses alunos com DI, em reuniões de pais, constatou-se a surpresa e a estupefação frente aos resultados positivos obtidos pelos filhos. Embora seja a família, o grupo social primário responsável pela formação do indivíduo e o ponto de apoio primordial da escola, no contínuo processo de seu desenvolvimento, verificou-se a impossibilidade desse respaldo, o que ratifica e intensifica a necessidade de que a EF seja trabalhada na escola. Afinal, para muitos, esta ação pode se configurar como uma oportunidade única de orientação financeira para a suas vidas, que poderá auxiliá-los na melhoria do presente e equilíbrio e segurança no futuro.

A EF é proposta a todos os tipos de consumidores e nos mais diversos contextos, o que implica na busca de estratégias que atenda as especificidades de cada indivíduo, incluindo-se os alunos com DI, como propõe a própria OCDE:

A fim de considerar os vários contextos de investidores/consumidores, deve-se promover uma educação financeira que crie diferentes programas específicos para subgrupos específicos de investidores/consumidores (por

exemplo, jovens e grupos menos escolarizados ou menos favorecidos) [...] OCDE (2005b, p 8).

A partir dessas considerações e perspectiva, buscou-se contribuir com o desenvolvimento de conceitos e sensibilização sobre o uso ponderado e responsivo dos recursos financeiros dos alunos com DI. Tal ação, tem como intento desencadear mudanças na sua relação com o dinheiro, para que entendam suas emoções e consigam controlá-las frente ao consumo. A aquisição dos conceitos básicos sobre o uso dos recursos financeiros tem como objetivo ampliar sua participação e envolvimento social e, quiçá esses conhecimentos extrapolem os muros escolares e alcancem também seus familiares.

Educar alunos com DI não é tarefa fácil, embora seja gratificante, exige do professor além de rupturas com “pré-conceitos” culturalmente enraizados sobre suas impossibilidades e diagnóstico, um olhar acolhedor, a crença e a busca de adaptações curriculares, metodologias e estratégias distintas ricas em estímulos que possam auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos (Santos, 2012). Diante desses apontamentos e da prática educacional da pesquisadora, fez-se necessário buscar estratégias que viessem ao encontro das necessidades dos alunos com DI, elencando de maneira que o jogo educacional seja visto como uma alternativa, devido as suas contribuições diversas, dentre elas:

[...] aprimorar as habilidades cognitivas, para ensinar um novo conceito, para incentivar a pesquisa, para buscar por respostas de uma determinada situação problema, para ampliar o campo de visão de um determinado conhecimento ou, até mesmo, para fixar um conteúdo trabalhado anteriormente (Frata, 2021, p. 39).

Nessa perspectiva, tornou-se imperativo estabelecer de forma clara os objetivos delineados para o artefato, neste caso, o jogo educacional, que foi cuidadosamente selecionado por sua pertinência em auxiliar no enfrentamento da problemática identificada inicialmente: a carência de conhecimentos sobre a EF. Para tanto, recorreu-se aos objetivos e competências propostas pela ENEF sustentados pelas dimensões espaciais e temporais, que tem como finalidade conscientizar os cidadãos quanto ao impacto de suas ações individuais no contexto social, pessoal e global e ainda compreender que suas decisões tomadas no presente terão reflexos no futuro. Desse modo, no Quadro 3 estão dispostos os objetivos espaciais e

temporais fundamentados nas competências a serem desenvolvidas com o jogo Guardiões do consumo.

Quadro 3 - Objetivos e competências para o produto educacional

Objetivos		Competências	
Objetivos espaciais	Ob1	Formar para a cidadania	Exercer direitos e deveres
	Ob2	Ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável	Participar de decisões financeiras social e ambientalmente responsáveis
			Distinguir desejos e necessidades de consumo e poupança no contexto do projeto de vida familiar
	Ob3	Oferecer conceitos e ferramentas para tomada de decisão autônoma baseada em mudança de atitude	Participar de decisões financeiras considerando necessidades reais
Ob4	Formar multiplicadores	Atuar como multiplicador	
Objetivos temporais	Ob5	Ensinar a planejar a curto, médio e longo prazos	Elaborar planejamento financeiro com ajuda
	Ob6	Desenvolver a cultura da prevenção	Cuidar de si próprio, da natureza e dos bens comuns considerando as repercussões imediatas de ações realizadas no presente
Cuidar de si próprio, da natureza e dos bens comuns considerando as repercussões futuras de ações realizadas no presente			

Fonte: CONEF (2014, p. 13).

Com base nesse contexto, foi realizado um mapeamento do conhecimento científico a fim de se identificar o que tem sido produzido sobre a EF para alunos com DI.

2.4.2 Etapa 2 - Levantamento e Análise da Arte

Para uma análise mais efetiva do tema Educação Financeira e Deficiência Intelectual, fez-se necessário ir ao encontro de pesquisas e estudos realizados cientificamente a fim de se identificar o que tem sido produzido sobre a temática. A literatura nos apresenta diversas pesquisas científicas acerca da Educação Financeira para os anos iniciais do ensino fundamental, entretanto, há pouca produção que trate da duplicidade do assunto EF para alunos com DI. Tal afirmativa foi constatada por meio de uma revisão bibliográfica, sistemática e crítica de trabalhos já realizados sobre o tema em questão, na forma de Estado da Arte, que embora pouco conhecida em pesquisas brasileiras é usualmente utilizada na literatura científica americana (Brandão *et al.*, 1986 *apud* Romanowski; Ens, 2006). Essa visão do autor é

compartilhada por Soares (1999), que embora reconheça a hodiernidade do Estado da arte em âmbito nacional, atesta a sua relevância na construção de um conhecimento mais fundamentado e essencial para a produção científica de qualidade:

[...] as pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, (chamadas usualmente, de pesquisas do 'estado da arte'), são recentes no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo podem conduzir à plena compreensão ou totalidade do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas (Soares, 1999 *apud* Romanowski; Ens (2006) p. 4).

Estados da arte podem ser contribuições importantes para a construção do campo teórico de áreas específicas do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa na qual se busca identificar, compilar e analisar as produções científicas sobre determinado conteúdo, tentando responder em que aspectos e dimensões ele vem sendo destacado e beneficiado em diferentes épocas e lugares, evidenciando as contribuições, congruências e incoerências existentes, bem como as lacunas identificadas no campo do conhecimento (Ferreira, 2002). De tal forma, este estudo foi realizado seguindo o embasamento teórico e as etapas de realização propostos por Romanowski e Ens (2006) o qual descreve que alguns procedimentos são necessários para se estabelecer o Estado da Arte de uma área específica, e foram elencados abaixo:

- Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- Coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- Análise e elaboração das conclusões preliminares (Romanowski; Ens, 2006, p. 7).

Em conformidade com tais procedimentos, inicialmente realizou-se uma busca na base de dados da plataforma Sucupira e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT. Foram estabelecidos como horizonte de pesquisa os

cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado relacionados à área de Ensino, no período de janeiro de 2017 a dezembro de 2022, sendo os demais encontrados deduzidos da análise, a fim de compreender as linhas de pesquisas na Região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) a respeito da temática proposta. Após a identificação dos cursos, buscou-se pelas dissertações e teses utilizando-se como critério de inclusão, apenas as que continham a Educação Financeira no título, resumo e/ou palavra-chave. Dos resultados obtidos, verificou-se que nenhuma produção focava os alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como veremos no Quadro 4.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, no sistema de busca avançada, utilizou-se no campo assunto, as palavras-chaves “Educação Financeira” e “Ensino Fundamental I”, empregando como critério de inclusão e exclusão o período de 2017 a 2022, o que resultou em 1 publicação, entretanto após a leitura da dissertação, houve a exclusão do estudo por apresentar um enfoque divergente do interesse da pesquisa.

Quadro 4 - Dissertações com a temática de Educação Financeira e seus respectivos objetivos, considerações e produtos educacionais

Nº	Título da Dissertação	Objetivos	Produto Educacional
01DES	The cash game: jogo eletrônico educacional como instrumento didático no processo de aprendizagem, com ênfase em educação financeira.	Articular e integrar recursos tecnológicos digitais ao processo de aprendizagem em Educação Financeira e propor um jogo eletrônico educacional que poderá contribuir com os professores no processo didático do ensino e aprendizagem de Educação Financeira.	Jogo eletrônico educacional
02DEF/EM	Tarefas para uma Educação Financeira: um estudo	Elaborar, aplicar e discutir tarefas matemáticas que sirvam para uma Educação Financeira de jovens em situação de desproteção social em uma prática de ensino à luz da abordagem de ensino Educação Matemática Realística.	Sequência de tarefas
03DEM	Educação financeira no ensino médio: uma análise a partir da aprendizagem significativa de David Ausubel	Apresentar uma sequência didática, que visa à educação financeira, baseada na aprendizagem significativa de David Ausubel	Sequência didática
04DEM/ES	Edu Coelho: uma plataforma de alfabetização financeira estimulando a reflexão comportamental	Compreender os motivos das dificuldades para o alcance de melhores resultados práticos em projetos de Educação Financeira, além de propor e avaliar	Plataforma educacional, composto por jogo e vídeo aulas sobre

		abordagens aplicáveis ao ensino do tema Educação Financeira.	Educação Financeira.
05DEM	Educação financeira na sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino da matemática no Ensino Médio	Problematizar com os sujeitos do terceiro ano do Ensino Técnico o tema planejamento financeiro com base no conhecimento de Educação Financeira	Sequência de atividades
06DES	Contribuições da gamificação para o ensino e a aprendizagem: uma proposta de ensino para matemática financeira.	Investigar as técnicas relacionadas à gamificação e verificar a viabilidade de implementação de uma Unidade de Ensino e Aprendizagem (UEA) Gamificada na Plataforma Moodle, com vistas ao ensino e a aprendizagem de conceitos de Matemática Financeira.	Unidade de Ensino e Aprendizagem (UEA), de acordo com os preceitos da gamificação, disponibilizada em site.
07DFD	Educação financeira: curso de capacitação na formação docente inicial	Desenvolver e aplicar uma produção técnica educacional em formato de Curso de Capacitação em Educação Financeira ao futuro professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Magistério)	Curso de Formação de Docentes
08DEF	Educação financeira e alunos com baixa visão: audiolivro enquanto proposta de recurso didático adaptado	Desenvolver e aplicar um audiolivro para o trabalho com a Educação Financeira de alunos de Ensino Fundamental com baixa visão	Material de apoio: Audiolivro sobre Educação Financeira
09DEJA	Educação Financeira: material didático para Educação de Jovens e Adultos	Desenvolver um livro didático para a EJA, com base nos pressupostos da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e aplicá-lo em sala de aula.	Material didático
10DES	Educação Financeira no Ensino Superior: uma proposta de curso de formação	Elaborar e aplicar um curso de formação em Educação Financeira para estudantes do Ensino Superior	Curso de Formação para alunos do Ensino Superior
11DEM	Educação financeira no Ensino Médio: uma proposta para as aulas de Matemática	Mostrar possíveis associações de aspectos da Educação Financeira com as aulas de Matemática Financeira no Ensino Médio, para propiciar aos estudantes, conhecimentos que possam dar-lhes mais autonomia e segurança em relação a sua vida financeira.	Guia para as aulas de Educação Financeira, resultante de sequência didática realizada.
12DEM	Educação financeira: investigação com uma turma de 1º ano do Ensino Médio por meio de práticas colaborativas	Abordar de maneira diferenciada a Educação Financeira e investigar como oportunizar o processo de tomada de decisões financeiras de acordo com as reais condições e prioridades dos alunos, harmonizando desejos e necessidades ao planejamento financeiro.	Sequência didática
13DEJA	Educação Financeira Crítica: a gestão do orçamento familiar por meio de uma prática	Investigar como o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada na Educação Financeira Crítica pode	Sequência de atividades práticas

	pedagógica na educação de jovens e adultos	influenciar na gestão do orçamento familiar de alunos do 2º Ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.	
14DEF	A Educação Financeira no Contexto Escolar do Ensino Fundamental	Compreender como a Educação Financeira está sendo desenvolvida nas Séries Finais do Ensino Fundamental	Site sobre informações, leituras e publicações pertinentes a Educação Financeira
15DEF	Educação Ambiental: consumismo e ensino de matemática	Desenvolver a Educação Financeira relacionada com Educação Ambiental, com educandos da Educação Básica, durante aulas de Matemática por meio de atividades didáticas relacionadas com impactos no meio ambiente, causados pelo consumismo exagerado.	Conjunto de atividades didáticas
16DEM	O ensino da matemática financeira como possibilidade de refletir sobre educação financeira via resolução de problemas	Analisar as reflexões produzidas pelos estudantes quando submetidos ao contexto educacional fomentado pela Educação Financeira, aliada a Matemática Financeira e Resolução de Problemas.	E-book
17DEM	A matemática da miniempresa: conhecimentos para desenvolver visões empreendedoras no contexto escolar	Complementar a formação de estudantes socialmente ativos e praticantes conscientes da cidadania por meio de atividades matemáticas e da aplicação do Programa Miniempresa.	Roteiro didático: três sequências didáticas
18DEM	Educação financeira em jogo: desenvolvimento de um jogo educacional para o Ensino Médio	Aplicar e avaliar um Jogo Educacional que possa auxiliar no Ensino da Educação Financeira	Jogo Educacional
19DEM	Educação Financeira: uma abordagem a partir da Educação Matemática Crítica	Propor uma abordagem de alguns tópicos relevantes de Educação Financeira (orçamento pessoal e/ou familiar; reserva financeira; impostos; cartão de crédito; consumo consciente) para alunos do Ensino Médio, a partir de Cenários para Investigação.	Caderno de atividades, com abordagem na Educação Matemática Crítica.
20DEM	Cenários para investigação em educação financeira por meio do ensino de estatística no Ensino Médio	Colaborar para o desenvolvimento da Educação Financeira dos estudantes por meio de investigações abordando conceitos estatísticos dentro do paradigma da Educação Matemática Crítica.	Livro com sugestões de cenários para investigação abordando os outros temas financeiros desenvolvidos e outros sugeridos.
21DES	Educação financeira para juventude: desenvolvimento de uma <i>newsletter</i> como produto educacional digital para jovens mais autônomos	O desenvolvimento de um produto educacional voltado ao ensino da Educação Financeira: uma <i>newsletter</i> criada mediante o emprego das TDICs, destinada aos jovens alunos do Ensino Superior.	<i>Newsletter</i> – boletim eletrônico sobre EF
22DEF	Educação Financeira no Ensino Fundamental – anos iniciais:	Desenvolver, aplicar e analisar uma Sequência Didática que permita inserir conceitos que	Sequência Didática

	Desenvolvimento e aplicação de uma Sequência Didática	contribuam para a construção de conhecimentos necessários para um comportamento financeiro saudável.	
23DEF	A Mediação das Tecnologias Digitais (TD) no ensino remoto para a aprendizagem significativa em Educação Matemática	Verificar como a utilização das TD Whatsapp, Google Meet, Plataforma Google Sala de Aula (Classroom), Kahoot, Wordwall e produção de vídeos pelos alunos, associadas a uma abordagem crítica e contextualizada do cotidiano sobre a Educação Financeira foram efetivas na mediação do ensino e da aprendizagem do conteúdo escolar Porcentagem, na disciplina de Matemática.	Atividades interativas por meio das tecnologias digitais

Fonte: A autora (2023).

Assim, após análise, as dissertações foram categorizadas em três eixos emergentes, quais sejam: Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Educação Especial.

Nesse sentido, foram apresentados de maneira sinóptica todos os trabalhos encontrados que tratavam da Educação Financeira e Ensino Fundamental, sendo ressaltadas as dissertações 22DEF e 08DEF por mais se aproximarem do objeto de interesse dessa pesquisa, que possuem como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Especial.

A pesquisa 22DEF (Bueno, 2022) destaca que a Educação Financeira é imprescindível na formação do cidadão e deve ser ofertada desde muito cedo, em ambientes escolares, para que as atuais e futuras gerações adquiram conhecimentos essenciais para administrar e gerir bem as suas finanças. No intuito de atender tal demanda social, em contexto escolar, ressalta as ações da Estratégia Nacional de Educação Financeira, em 2010, e a Base Nacional Comum Curricular, em 2018, que torna obrigatório o ensino da Educação Financeira no currículo escolar.

Diante desse cenário e da escassez de trabalhos acadêmicos, principalmente para o Ensino Fundamental nos anos iniciais, desenvolveu-se, aplicou-se e analisou-se uma Sequência Didática (SD) com alunos do 4º ano para demonstrar que os conceitos abordados por meio de atividades práticas e lúdicas contribuem para a construção de conhecimentos necessários para um comportamento financeiro saudável.

Vale ressaltar o olhar para a Educação Especial, na perspectiva inclusiva a que se propôs a 08DEF (Lopes, 2019) que investigou maneiras para se trabalhar a Educação Financeira com alunos com baixa visão no Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Diante da carência de formação dessa população sobre a Educação Financeira e ante a escassez de recursos didáticos adequados a eles, a pesquisadora desenvolveu e aplicou um audiolivro, abordando temas relacionados ao assunto, o qual contribuiu para o processo de aprendizagem dos participantes, permitindo-lhes refletirem sobre o consumo consciente e os diferentes elementos envolvidos.

Na dissertação 14DEF (Silva, 2019), buscou-se compreender como a Educação Financeira vem sendo desenvolvida nas séries finais do Ensino Fundamental. Essa compreensão resultou na conclusão de que as ações da Educação Financeira não são desenvolvidas em salas de aula, além de ser comumente conceituada como sinônimo de Matemática Financeira e que com a nova Base Nacional Comum Curricular, as metodologias e conceitos docentes precisam ser desafiados a fim de criar situações que contemplem o desenvolvimento de um sujeito consciente de seu papel social e transformador da sociedade e de seu próprio ser.

Com o intuito de desenvolver a Educação Financeira relacionada com Educação Ambiental, com educandos da Educação Básica, a dissertação 15DEF (Luzzi, 2019) recorreu durante as aulas de Matemática, às atividades didáticas relacionadas aos impactos no meio ambiente, causados pelo consumismo exagerado, cuja ênfase se voltou para a sensibilização dos educandos sobre o uso do plástico. Os resultados indicaram que ocorreu a aprendizagem significativa de conteúdos matemáticos e a reflexão sobre os impactos causados no meio ambiente devido ao consumo exagerado. Por conseguinte, o conjunto de atividades didáticas desenvolvidas constituem um produto educacional que pode ser ressignificado por professores da Educação Básica, que busquem promover em suas aulas de Matemática a Educação Financeira e a Educação Ambiental.

Verificar como a utilização das TD *Whatsapp*, *Google Meet*, Plataforma Google Sala de Aula (*Classroom*), *Kahoot*, *Wordwall* e produção de vídeos pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, associadas a uma abordagem crítica e contextualizada do cotidiano sobre a Educação Financeira foram efetivas na mediação do ensino e da aprendizagem do conteúdo escolar Porcentagem, na disciplina de Matemática foi o objetivo e intento da pesquisa da 24 DEF, que teve como embasamento teórico a Aprendizagem Significativa de Ausubel (Machado 2022).

Os resultados obtidos na pesquisa, evidenciaram as contribuições das TDs, sendo que *Whatsapp* facilitou a comunicação entre alunos e professora e agilizou a explicação do conteúdo e da retirada de dúvidas. O *Google Meet* contribuiu na substituição das aulas presenciais e aproximação do grupo de alunos entre si e dos professores. A TD Plataforma *Google Sala de Aula (Classroom)* ajudou no acesso aos materiais da disciplina dos pesquisados e na organização dos materiais que iam sendo postados.

As TD *Kahoot* e *Wordwall* que compuseram o Produto Educacional deixaram o material da disciplina mais fácil de ser compreendido, divertido e empolgante, facilitando a compreensão do conteúdo Porcentagem e potencializando o ensino do conteúdo. Já a produção de vídeos pelos informantes foi uma atividade prazerosa porque houve aplicação na prática dos conceitos estudados sobre Porcentagem.

Em relação à importância da Educação Financeira para a vida das pessoas, concluiu-se que sua abordagem na escola contribuiu para a compreensão de conceitos do dia a dia relativos aos acréscimos e descontos e uso conscientemente do dinheiro. Já as atividades relacionadas ao uso das TD *Kahoot* e *Wordwall* constatou-se o uso efetivo dos conceitos subsunçores da Porcentagem, sendo que os tipos de Aprendizagem Significativa identificadas nos informantes ante suas verbalizações foram a Aprendizagem Significativa Conceitual e a Aprendizagem Significativa Proposicional e em menor medida. No início da explicitação dos conteúdos, foram identificadas as características do tipo Aprendizagem Significativa Representacional.

Fundamentados na literatura que apresenta a importância e a necessidade da Educação Financeira como meio de acesso ao conhecimento financeiro e possibilidade de desenvolver uma relação saudável com o dinheiro, destaca-se que a mesma deve ser desenvolvida na escola desde os anos iniciais, como propõe a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005b, p. 5): “A educação financeira deve começar na escola. As pessoas devem ser educadas sobre questões financeiras o mais cedo possível em suas vidas”. Entretanto, apoiada na análise aqui apresentada, a Educação Financeira no Ensino Fundamental anos iniciais ainda é abordada de maneira um tanto ínfima nas dissertações e teses investigadas, principalmente quando se refere à Deficiência Intelectual.

Portanto, o mapeamento realizado pela pesquisadora revelou que os trabalhos acadêmicos desenvolvidos em nível de teses e dissertações que tratam da

EF para os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente para os alunos com DI, é significativamente pequeno, o que evidencia uma lacuna a ser preenchida e justifica o desenvolvimento do jogo Guardiões do Consumo, como recursos alternativos para tratar o assunto. Esse contexto, transforma a posição dos educadores e imputa-lhes à condição de pesquisadores, ambiciosos, ávidos por desenvolver estratégias que possam contribuir com a resolução do problema inicialmente identificado.

Embora, não seja o cerne da pesquisa, compreende-se que seja relevante destacar que a própria LDB (Brasil, 1996), estabelece o papel do professor como um profissional que não apenas transmite conhecimentos, mas que também atua como um pesquisador, um agente ativo na construção desse conhecimento e na formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Feitas essas discussões e apresentações é preciso sair do campo teórico e efetivar o artefato proposto, qual seja, o jogo educacional.

2.4.3 Etapa 3 - Definição do artefato

A definição do artefato está embasada na etapa anterior e possui papel crucial no sucesso do desenvolvimento, pois é a partir delas que todo o processo de modelagem será pautado. Cabe destacar, que o desenvolvimento de um artefato por si só não é suficientemente capaz de ser caracterizado como a utilização da DSR, visto que, é imprescindível relacioná-lo à produção do conhecimento teórico e prático.

Os artefatos podem ser descritos como objetos artificiais que podem ser caracterizados em termos de objetivos, funções e adaptações. Geralmente são discutidos durante a concepção, tanto em termos imperativos como descritivos (Simon, 1996, Dresch; Lacerda; Antunes Júnior, 2015). São constituídos pelo ambiente interno, organizado de modo que venha a atender aos objetivos do ambiente externo. A interface interna refere-se à estrutura do artefato, como ele é pensado, construído e organizado. O ambiente externo, por outro lado, se refere ao contexto em que ele será utilizado, a maneira como se comunica com os usuários, devendo ser clara, intuitiva e fácil de se utilizar. Sendo assim, é preciso, ao desenvolver um artefato, concentrar-se em projetar interfaces que sejam adequadas ao público-alvo que irá utilizá-lo.

Em acréscimo ao mapeamento realizado, que permitiu identificar uma lacuna teórica e prática que atendesse às especificidades do aluno com DI acerca dos conhecimentos sobre EF, a prática pedagógica diária com esses alunos possibilitou testemunhar a escassez de materiais, metodologias e recursos didáticos e pedagógicos com a duplicidade de temática. Assim, se justificou a necessidade do desenvolvimento de um artefato que atendesse a essa demanda.

Considerando os alunos com DI e suas características cognitivas e adaptativas, que embora representem dificuldades na aquisição de conhecimentos, não são impeditivos de progressos e aprendizagem, fez-se necessário refletir e desenvolver um artefato que seja prolífico, sustentado em válidas científicas. Assim, ele precisaria atender às necessidades do quadro coletivo desses alunos, mais ainda as suas individualidades e que contribuísse com o desenvolvimento pessoal, acadêmico e cidadão acerca da EF desse público. E isso foi feito.

Tendo em vista, as dificuldades que esses alunos apresentam, dentre elas a abstração, o que implica na utilização de materiais concretos, bem como um ensino dinâmico que supere as práticas tradicionais de ensino, que enfatize e utilize metodologias ativas e promovam situações mais próximas possíveis de sua realidade. Essa abordagem visa não apenas contribuir para o contribuindo com desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, mas também para a construção do seu conhecimento e o protagonismo frente às questões financeiras. Nesse sentido, buscou-se desenvolver um projeto educacional especialmente projetado para atender a essas demandas.

De tal modo, definiu-se o jogo como o artefato propício a esse contexto. E, ainda, se agregado ao interesse e prazer, que intrinsecamente traz em seu bojo, e a motivação, que causa nos alunos DI em momentos distintos, como de lazer ou ainda de aprendizagem, propostos em sala de aula da pesquisadora, reforçam e legitimam tal escolha. Os comportamentos discentes observados por meio do uso frequente dos jogos distintos em ambiente escolar demonstraram sua contribuição na participação ativa, aprazível e na aquisição de novos conhecimentos.

As práticas pedagógicas fomentadas com os jogos transformaram o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, incitando os alunos com DI à interação e à socialização, permitindo-lhes explorar e vivenciar diferentes e diversos papéis. Nesses momentos lúdicos, as limitações que por vezes constituem-se como obstáculos para participação social, são por hora esquecidas, “eliminadas”, cedendo

espaço para a igualdade, dando asas à imaginação, ao fascínio e ao encantamento que o lúdico traz. Sendo assim, elencou-se o jogo como um material de apoio ao ensino, à construção e à consolidação dos conceitos e conhecimentos sobre EF, o qual foi denominado de Guardiões do consumo.

O ato de brincar, assim como participar de um jogo, faz parte da essência da criança, estando assegurada pela legislação, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), como um direito de todas, inclusive daquelas com deficiência. A ludicidade é importante e necessária, contribui com o desenvolvimento global da criança, sobretudo às que apresentam deficiência intelectual, pois o jogo possibilita aprender conforme o seu ritmo e suas capacidades, além de oportunizar a integração com o mundo por meio de relações e vivências (IDE, 2008).

Traduzir em palavras os distintos e diversos sentimentos que o lúdico proporciona aos pequenos não é tarefa fácil, assim como também não o é definir o jogo, devido à amplitude, à especificidade e às possibilidades que os mesmos carregam consigo, assim como os objetivos específicos e a cultura de quem os utilizam (Kishimoto, 1997).

Para retratar essa amplitude de significações e evidenciar que o que pode significar um jogo ou brincadeira para um povo, não tem a mesma conotação para outro, a autora relata que o simples ato de brincar com uma boneca realizado por uma criança adquire significados diferentes entre diferentes culturas. Nos povos indígenas, esse ato ganha uma dimensão peculiar devido aos seus costumes e tradições, pois para algumas tribos, a boneca não é apenas um objeto de entretenimento, mas sim um símbolo reverenciado passível de adoração. Além disso, Kishimoto (1998) destaca que os objetivos dos jogos são variados, podendo ser puramente recreativos, como jogos de azar até educacionais, como os que visam ensinar novas habilidades ou conceitos. De tal modo, o jogo faz parte da cultura e gera a própria cultura (Kishimoto, 1998).

Comungando do mesmo conceito cultural do jogo, Grando (2004) acrescenta que a ludicidade é algo natural, faz parte da vida do ser humano, de tal maneira o homem desenvolve os jogos e brincadeiras a fim de satisfazer o prazer que a própria atividade pode trazer, independentemente de sua idade.

Para Kishimoto (1997), a dificuldade em definir de modo unificado um conceito para o jogo refere-se ao fato de que cada contexto social elabora uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, que se expressa por meio da linguagem.

Outro aspecto que se interpõe como objeção a essa circunstância, refere-se ao fato de comumente os termos jogo, brinquedo e brincadeira serem utilizados com o mesmo significado. Com o intuito de elucidar essas distinções, Kishimoto (1998) traz as contribuições de Brougère (1993) e Henriot (1989) que apontam três níveis de diferenciação do jogo: 1) é o resultado de um sistema linguístico que se estabelece dentro de um contexto social; 2) é composto por regras que definem o formato do Jogo; 3) possui um objeto, algo determinado, que independe da matéria que o constitui. A brincadeira consiste em colocar em prática as regras do jogo ou ainda manipular um objeto (brinquedo).

Embasados nesse discurso, fica nítida a distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira, assim como torna-se explícito que todos proporcionam divertimento e prazer àqueles que os realizam.

O jogo é uma atividade que tem atraído olhares das mais diversas áreas como a Filosofia, Sociologia, Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia, Neurociência, e teóricos, que mediante pesquisa realizadas e características observadas, têm-se ocupado em elaborar conceitos que possam defini-lo. Todas essas conceituações não se excluem, pelo contrário, se complementam.

Sob um olhar sociológico, Brougère (1998) segue a mesma conceituação de jogo como atividade cultural que os demais autores, interpretado e designado segundo as diferentes culturas, sendo repassados aos seus descendentes. Para Huizinga (2007), o jogo é algo precedente à cultura, uma atividade com tempo, espaço e valores próprios, pois por meio dele é possível compreender a concepção que uma sociedade tem sobre si mesma, suas relações, valores e normas sociais. Segundo o autor, o jogo não se configura apenas como um exercício lúdico, mas pode assumir diferentes formas e manifestar-se em diversas áreas da vida do ser humano, como o esporte, teatro, e até mesmo a política pode ter características de jogo, sendo guiados por regras e convenções.

Na concepção psicológica e biológica, da teoria Construtivista de Jean Piaget e na visão Sociointeracionista de Lev Vygotsky (1988), o brincar é uma maneira de interpretar e apropriar-se do mundo. É uma atividade extremamente importante, pois ao brincar as crianças estabelecem relações e representações, o que instiga o seu desenvolvimento nos diversos aspectos: sociais, cognitivos e afetivos na medida em que extrapolam a sua realidade. As contribuições de Piaget e Vygotsky (1988) são pertinentes e significativas para a compreensão do desenvolvimento do ser humano

e influentes no processo de aprendizagem, que para o desdobramento do jogo Guardiões do consumo, suas teorias serviram de fundamentação.

Sob o prisma pedagógico, os jogos têm sido cada vez mais utilizados e ganhado notoriedade como um recurso metodológico prático, uma estratégia para apropriação de conhecimentos. No entanto, relacioná-lo a uma metodologia recentemente pleiteada é algo equivocado, uma vez que a crença na ação dos jogos educacionais já era reconhecida e utilizada de longa data por Platão e Comenius (Grando, 2004).

Desde então, o jogo foi tomando espaço nas discussões teóricas e práticas como uma possível ferramenta de ensino e aprendizagem, assumindo diversas direções e maneiras de ser inserido no ambiente escolar e conquistando novos adeptos.

E para legitimar tal prática, os PCNs destacam a importância do jogo e o descreve como uma prática natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos, que apesar de ser um fazer livre, sem obrigação, demanda exigências, regras e controle (Brasil, 1998b).

O jogo desperta na criança habilidades para sua formação como indivíduo social, e segundo Huizinga (2007) constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá dele. Sustentando-se nos pressupostos do autor, o jogo proposto constituiu-se da simulação de várias e distintas situações, que se transpassam ao contexto do aluno com DI vinculados à EF, possibilitando-lhes vivenciá-las de maneira prazerosa, desprovida de julgamento e riscos de sofrer danos no mundo real. O que resulta em oportunidades de tomar decisões e fazer escolhas que poderão não serem as mais assertivas e implicarão em resultados não satisfatórios. Ao levá-los a refletir sobre tais escolhas, eles poderão reconsiderá-las e substituí-las. A análise das escolhas realizadas permite ao aluno “[...] corrigir os procedimentos a serem adotados num novo jogo, e aprender a partir da observação dos procedimentos adotados pelo adversário” (Grando, 2000, p. 57).

Esse contexto lúdico e imaginário institui-se em um ambiente experiencial, com mudanças e alterações, cujos resultados e aprendizados poderão ser traduzidos posteriormente para sua realidade. Tudo é possível e passível de acontecimentos durante a ocorrência do jogo, como infere Huizinga: “[...] enquanto o jogo está decorrendo, tudo é mudança, alternância, sucessão, associação, separação” (Huizinga, 2007, p. 12).

O jogo é um artefato que objetiva contribuir na resolução do problema da ausência de informações sobre aspectos relativos à EF e quando presentes, apresentam-se de modo equivocado, sendo necessário atentar-se as peculiaridades desses alunos e considerá-los ao desenvolvê-lo, fazendo uso de uma abordagem criteriosa. Tal atitude implica na observação e identificação dos tipos de jogos mais adequados aos objetivos que se pretendem atingir, os mais apropriados a atender às carências de conhecimentos desses alunos e garantir que eles permaneçam engajados e motivados.

Os comportamentos e ações nos jogos, assim como na vida em sociedade, são orientados e ditados por regras e leis pré-estabelecidas que necessitam ser respeitadas. De tal maneira, os momentos lúdicos são repletos de normas que necessitam ser conhecidas e consideradas para que se possibilite a participação e se obtenha permanência e êxito. Eles podem ser traduzidos em inúmeras oportunidades de contato prazeroso com as regras, com a construção de limites e competição, que embora inicialmente restrita à diversão, subsidiarão outros contextos sociais. Na brincadeira, a criança estabelece relações com a realidade, vai se comportando e respeitando as regras como se estivesse em ambiente real, incorporando as aos limites de seu comportamento.

Mesmo diante de uma diversidade de jogos, a existência de regras é uma característica marcante em todos eles, que podem apresentar-se de maneira explícita como os jogos de xadrez, amarelinha ou estarem implicitamente presentes em jogos de faz-de-contas, quando a menina brinca de mamãe que cuida de sua filha (Kishimoto, 1998).

Dessa maneira, segundo Alves e Bianchin:

Quando uma criança se mostra capaz de seguir uma regra, nota-se que seu relacionamento com outras crianças e até mesmo com adultos melhora, reforçando a ideia de que os jogos influenciam no processo de aprendizagem das crianças, ainda que algumas caminhem de forma mais rápida e outras, de forma mais devagar (Alves; Bianchin, 2010, p. 285).

Para além das contribuições sociais, os jogos possibilitam o exercício de habilidades emocionais, uma vez que sua utilização promove a interação, a colaboração mútua; implicam em situações de conflito, reflexão, competição, favorecem a experiência de sucesso ou fracasso no resultado final e estimulam seus participantes a enfrentar sentimentos de perda ou ganho, entre outros presentes em

ambientes lúdicos e reais, sendo esses não raramente de difícil aceitação por parte das crianças.

Percebe-se de modo geral, que o público infantil apresenta certa resistência quanto à aceitação de regras e resultados que nem sempre lhe são satisfatórios. Entretanto, verifica-se diariamente que tais dificuldades são mais acentuadas nos alunos com DI, em momentos em que os jogos são utilizados no ambiente escolar e observa-se por vezes a influência do ambiente familiar e eventualmente social nesse contexto. Afinal, eles evidenciam as dificuldades que a deficiência impõe e tentam protegê-los de frustrações, privando-os de vivenciar situações que embora sejam alheias ao resultado positivo esperado permitem enfrentar e aceitar mais facilmente os desapontamentos encontrados.

Nesse sentido, vivenciar, aprender a controlar as emoções em momentos lúdicos podem favorecer a administração emocional em situações reais, como em momentos de compras, nos quais faz-se necessário identificar e distinguir desejo frente à necessidade, realizando um consumo ponderado.

Outro requisito, a ser considerado no desenvolvimento do jogo proposto, é a linguagem a ser utilizada, que necessita ser simples, direta e acessível a fim de possibilitar a melhor compreensão das situações propostas e conduzir o aluno à reflexão, à análise e às escolhas adequadas, gerando experiências de aprendizagem. Devido a sua dificuldade de sustentar a atenção por períodos excessivos, é necessário que a configuração do jogo e sua durabilidade não sejam excessivamente longas, de modo a possibilitar maior serenidade, participação e aquisição de informações e conhecimentos. Do mesmo modo, o enredo proposto que possibilitarão aos alunos aumentarem a quantidade de que dispõe, adquirir novos produtos, ou ainda, os levam a repensar o seu consumo, consideraram o trabalho com a memória associativa de seu contexto familiar, social e escolar.

É preciso salientar que no panorama que se insere as discussões dos jogos como recurso didático, inúmeros estudiosos relatam as contribuições do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, mas não deixam de assinalar alguns aspectos a serem considerados quanto a sua utilização, como apresentam Silva e Morais II (2011), ao elencar a preparação dos educadores, o planejamento adequado e a estrutura escolar, como pré-requisitos para sua efetivação e sucesso. Acrescentam-se de maneira relevante a esses critérios, a variedade e qualidade dos jogos, como elementos que podem cooperar para que se obtenham bons resultados.

Devido a sua multiplicidade, os jogos, necessitam ser articulados à ação docente planejada, intencional, embasada em um Projeto Político Pedagógico que os contemple e ainda que sejam consideradas as necessidades discentes, para que de tal modo, o professor possa elencar o recurso que melhor se adeque ao conteúdo a ser aprendido e aos objetivos previamente estabelecidos e utilizá-los de modo que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos, constituindo-os como um recurso didático; e não apenas como um artifício lúdico motivador ou um mero passatempo divertido para as aulas, um jogar por jogar (Grando, 2000).

Enfim, a postura docente coerente e partidária ao jogo é condição prévia e coopera para sua utilização e bons resultados. Entretanto, é imprescindível reconhecer que o lúdico não é substituto de outros recursos e materiais de ensino e que, nem sempre serão suficientemente capazes de promover a aprendizagem do conteúdo proposto, exigindo a intervenção e o auxílio docente, na aproximação entre alunos e conhecimentos.

Na era da tecnologia, a escola por vezes, desprovida de recursos tecnológicos e estratégias atraentes, acaba por tornar-se enfadonha para o aluno. Nesse sentido, é preciso mudanças e transformações nas relações e maneiras de se ensinar e aprender para que a aprendizagem ocorra de maneira cativante, prazerosa, significativa e que contribua para além dela, para a vida em sociedade. Esse objetivo encontra eco e suporte na prática dos jogos didáticos. Contudo, o êxito dessa prática carece dentre outros quesitos, novas concepções e comportamentos docentes. Requer a ruptura do papel tradicional do professor, que foi por muito tempo reconhecido como detentor do saber e que não raramente exerce uma prática arraigada em aulas expositivas e teóricas. Esse modelo obsoleto não é mais suficientemente capaz de atender às necessidades dos alunos, deixando um abismo entre realidade e necessidade. Para preencher esse espaço de um ensino arcaico, é preciso que o professor renuncie ao papel de transmissor único e incontestável do conhecimento e assuma além uma postura de mediador da aprendizagem, diversos outros, de acordo com os distintos momentos que o jogo implica, ora apresentando-se como observador e avaliador, ora como questionador, ora como parceiro que faz descobertas e aprende junto com os alunos, interferindo de maneira mais efêmera possível e respeitando a voluntariedade participativa discente. Assim, se mantém a essência lúdica e espontânea do jogo e contribui com a participação do aluno na construção do seu conhecimento (Grando, 2000).

Outro fator fundamental a ser considerado na inserção de jogos na escola, é destacado por Grandó (1995, p.105) ao afirmar que “[...] o professor deve estar preparado para a utilização deste tipo de suporte metodológico em situações de ensino”. Deve ainda organizar e adequar os tempos e espaços para sua realização, para que haja equilíbrio entre os conteúdos, evitando assim que um seja privilegiado em detrimento a outro.

Diante desse cenário, Grandó (2000), além de elencar as vantagens, também aponta algumas desvantagens dos jogos no contexto de ensino-aprendizagem, como pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 5 - Vantagens e desvantagens da utilização dos jogos no ensino-aprendizagem

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; - introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; - desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); - aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; - significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; - propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); - o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; - o jogo favorece a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe; - a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; - dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição "sadia", da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; - as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; - as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um "apêndice" em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam; - o tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; - as falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno; - a perda da "ludicidade" do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; - a coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo; - a dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: Grandó (2000, p. 35).

Diante de tais pressupostos, o professor deve ter clareza, organização e planejamento dos objetivos que se pretender atingir com a utilização dos jogos para que se obtenha resultados positivos e satisfatórios. Consideradas as suposições descritas e nelas ancoradas, elencou-se o jogo como o artefato que poderá contribuir

com o desenvolvimento de conceitos e conhecimentos sobre a EF dos alunos com DI e, assim, com a pesquisa realizada, poderão ampliar os resultados obtidos não só na comunidade acadêmica, mas atingir outros públicos como propõe a ENEF (Brasil, 2011).

2.4.4 Etapa 4 - Desenvolvimento do artefato

Considerando todo o conhecimento empírico e teórico obtido por meio das etapas anteriores realizadas, que subsidiaram o desenvolvimento do artefato (no caso o jogo educacional), passou-se para a etapa da elaboração. Todo o cuidado com os detalhes do jogo com vistas a atender às especificidades dos alunos com DI objetiva eliminar o obstáculo concretizado pelo desconhecimento dos conteúdos básicos sobre EF, que transpassa o caminho desses alunos e os limitam e impedem de maior participação na sua vida financeira (dentro de suas possibilidades) e inclusão social.

O jogo Guardiões do consumo, além de ser um apoio discente na construção e consolidação de conhecimentos sobre a EF, configura-se ainda em suporte pedagógico docente, frente à escassez de materiais específicos que abordem a temática e o público dessa pesquisa.

É oportuno destacar que o desenvolvimento do artefato exigiu reflexões e devido às limitações impostas pela própria deficiência e dos conhecimentos ínfimos sobre a EF dos alunos com DI. Em razão disso, fez-se necessário, anteriormente à aplicação do jogo, realizar uma série de atividades teóricas e práticas, que envolveram conteúdos diversos, recorrendo às histórias infantis, materiais concretos e adaptados. Tais atividades tinham como pano de fundo situações significativas e contextualizadas, e buscavam enlaçar o aprendizado à sua vivência, que serviram como fundamentação teórica do tema abordado e nortearão o contexto do jogo. Evidencia-se ainda que mesmo sendo utilizada essa gama de estratégias, não raramente para que um conhecimento seja consolidado, é necessário realizá-lo com certas repetições para que a memorização aconteça (Santos, 2012).

Em vista disso, foram buscadas alternativas que pudessem unir os conteúdos da EF às necessidades dos alunos com DI, despertando-lhes a curiosidade, o interesse e a motivação para participar do jogo e apropriar-se dos conhecimentos. Essa ação demandou diversas tentativas até encontrar uma solução final e eficaz que atendesse aos objetivos propostos inicialmente. Nesse empreendimento de busca pela melhor solução, considerou-se o jogo de regras como o mais apropriado, por

trazer normas preestabelecidas que precisam ser consideradas e respeitadas a fim de se alcançar um objetivo.

A princípio, intentou-se desenvolver um jogo de cartas, denominado “Meu dindin”, proposto a quatro participantes com cinco rodadas, que foram fundamentadas em situações de simulações de compra, que abordavam assuntos relacionados à EF, como desejo x necessidade, troca intertemporal, consumo consciente e poupança. Nessa fase, o objetivo era refletir nos momentos de consumo sobre as opções disponíveis e fazer boas escolhas que os levariam aos melhores resultados e conseqüentemente à vitória do jogo. Entretanto, abandonou-se esse tipo de jogo e optou-se pelo jogo de tabuleiro, por possibilitar maior interação, melhor visualização e concretude das situações e ações propostas durante sua realização, o qual denominou-se de Guardiões do consumo. Seu conceito principal é o consumo consciente, tendo como vencedor o participante que demonstrar maior habilidade e competência no uso adequado de seus recursos, expresso por meio de escolhas e ações apropriadas no decorrer de sua realização.

Cabe destacar que, em virtude das particularidades que a própria deficiência intelectual traz para o indivíduo, a proposta para o artefato foi idealizada e desenvolvida a partir de um jogo simples, de pouca duração, a fim de que se prevalecesse o interesse, a atenção e principalmente a participação durante todo o processo lúdico. Assim, diante de um protótipo inicial do jogo Guardiões do consumo, optou-se por colocá-lo em prática, com o público-alvo dessa pesquisa, a fim de se identificar possíveis problemas e fazer os ajustes necessários. Entretanto, durante sua realização, foi possível verificar o entusiasmo e o interesse dos alunos com DI e constatar a possibilidade de ampliação do mesmo, o que permitiu o acréscimo de conteúdo, enredo e casas na trilha.

À vista disso, acrescentou-se a temática da Poupança que inicialmente não fazia parte do contexto do jogo, incluiu-se também além do enredo do parque de diversão, a chegada de um circo na cidade e ampliou-se a quantidade de casas de 30 para 60, que agora correspondem ao período de dois meses. Além dessas, outras alterações também foram realizadas. O jogo que consistia no recebimento de uma mesada a ser administrada no decorrer de 30 dias, passou agora a ser composto por duas mesadas e 60 dias.

Todas essas alterações foram realizadas fundamentadas na teoria e na prática que subsidiaram o constructo do artefato. Para a elaboração do jogo, foram

considerados os conceitos e os conteúdos apresentados nas orientações da OCDE (2005) e proposições da CONEF (2014a) que viessem ao encontro da demanda identificada junto aos alunos com DI, e fossem passíveis de serem realizadas por meio do jogo e, ainda, que contribuísse com a formação e o desenvolvimento de valores e habilidades "[...] necessárias para entender termos e conceitos financeiros elementares por meio de ações educativas que preparem as crianças para empreender projetos individuais e sociais" (CONEF, 2014, p. 9).

Nessa vertente, diante da diversidade de assuntos que a EF abrange, e atendendo aos preceitos apresentados pelos órgãos acima, fez-se necessário escolher alguns conteúdos disponibilizados nos materiais didáticos produzidos pela CONEF (2014), a serem abordados. Assim, ao delinear o jogo proposto, foram elencados quatro eixos temáticos para a abordagem dos conteúdos, 1 – Produção e consumo, 2 – Cuidado; 3 – Planejamento e 4 – Organização; sendo esses considerados como essenciais ao público ao qual se destina. Assim, ao elaborar o jogo foram definidos como necessários ao público da pesquisa, abordar os assuntos relacionados ao consumo consciente, desejo x necessidade, dinheiro (reconhecimento, utilidade e função) e o Poupar, no sentido de economia e investimento.

Ao se definir esses assuntos, almejava-se: munir os alunos com DI de informações, viabilizar o acesso aos conhecimentos básicos sobre dinheiro, poupança, estimular boas atitudes e escolhas financeiras mais condizentes frente ao apelo do marketing e o estímulo ao consumo excessivo, que possibilitassem maior compreensão, proteção e participação no uso de seus recursos e exercício da cidadania. Não se esperava que o protagonismo desses alunos e sua inclusão social, ocorressem abruptamente após a abordagem desses conteúdos e aplicação do artefato desenvolvido, uma vez que se deram em níveis primários e “servem de alicerce para as construções mais complexas que se seguirão nos anos escolares subsequentes” (CONEF, 2014, p. 11).

Isto posto, elaborou-se um roteiro com enredo que trouxessem situações contextualizadas com instruções curtas e objetivas, utilizando-se de linguagem acessível que possibilitassem melhor compreensão e considerassem a idade e a realidade desses alunos com DI. Esse roteiro, de autoria da pesquisadora, foi desenvolvido tendo como suporte um tabuleiro com uma trilha ilustrada.

O enredo apresenta momentos diferentes com objetivos distintos, no qual a ideia central e inicial do jogo é o recebimento de duas mesadas e a administração desse recurso da maneira mais adequada frente às diversas e distintas circunstâncias fictícias de ganhos, despesas e poupança a que o jogo propõe. Mesmo assim, outros momentos são trazidos ao jogo como a chegada do parque de diversões e do circo na cidade, espaço que os alunos deverão utilizar os ganhos de maneira consciente. Ao longo do percurso, os participantes tiveram a oportunidade de pensar sobre suas escolhas, tomar decisões para resolver questões recorrentes em seu cotidiano e lidar com os desafios que surgiram, considerando que suas atitudes terão reflexo no resultado final do jogo. Todo esse enredo ocorre no trajeto da trilha, composta por 60 “casas” que correspondem à duração dois meses, de cores e finalidades diferentes, sendo que a casa subsequente à mesada, corresponde a opções de poupança; em seguida estão as seis casas de cores amarelas, que se referem às circunstâncias que possibilitavam bônus financeiros, posteriormente estão seis casas de cores vermelhas que estão relacionadas ao ônus.

Essa dinâmica foi proposta no desejo de que todos os jogadores tivessem as mesmas oportunidades de vivenciar experiências que entrelaçassem a sua realidade e assuntos financeiros que exigem ponderação a fim de se fazer as melhores escolhas e entender suas consequências tanto no presente (enquanto se joga) quanto no futuro (resultado) do jogo. Esse fato que não se limita ao ambiente de ludicidade, mas se repete na realidade, que caracteriza o jogo como momentos de reflexão e não de sorte. Dessa forma, espera-se que os acontecimentos no jogo oportunizem lhes refletir e repensar suas próprias atitudes e consequências de decisões financeiras, tanto na dimensão espacial quanto temporal.

Ao final da trilha, será considerado como vencedor o participante que dispuser de maior saldo financeiro em mãos e receberá a grande estrela dourada e o título de “Guardião do consumo”. Neste momento, o participante que apresentar a maior quantidade de estrelas azuis, resultado do conhecimento sobre a EF demonstrado no decorrer do jogo por meio das respostas corretas às cartas *QuizFin*, receberá o escudo do consumo (em forma de adesivo) e será intitulado o “Mestre do consumo”.

Nesse sentido, espera-se que esses conhecimentos sejam transpassados do ambiente lúdico para o real, de modo a promover maior conscientização do seu comportamento financeiro e possibilitem melhorar sua relação com o consumo, sua autonomia e qualidade de vida.

3 PRODUÇÃO TÉCNICA EDUCACIONAL

O Produto Técnico Educacional desenvolvido é um jogo educativo denominado de Guardiões do consumo e integra a Dissertação de Mestrado intitulada: Educação Financeira para alunos com deficiência intelectual: desenvolvimento e aplicação de um jogo educacional, disponível na plataforma Educapes, no link <http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>. Para maiores informações, entre em contato com a autora pelo e-mail: anapcacita@gmail.com.

Essa Produção Técnica consiste em um recurso didático elaborado para estimular e contribuir com a aprendizagem de conhecimentos da Educação Financeira, e também se configura como um material de apoio docente para o ensino acerca da temática. O Jogo foi desenvolvido considerando as especificidades e necessidades dos alunos com DI e tem como tema principal o consumo consciente, entretanto, outros assuntos foram elecandos como necessários, dentre eles: Dinheiro (utilidade e função), Desejo x necessidade e o Poupar, no sentido de economia e investimento. Esses conteúdos estão de acordo com a ENEF (Brasil, 2011) e se constituem em objetivos da Educação Financeira, relacionados as dimensões espacial e temporal. O Jogo é desenvolvido de maneira simples, com linguagem acessível e pouca duração, conta com um roteiro com situações hipotéticas acerca da EF, relacionadas ao cotidiano desse público e promove de maneira lúdica a reflexão acerca de escolhas, cuja consequências impactam diretamente no resultado final da brincadeira.

Composto por um tabuleiro com uma trilha, o jogo proposto consiste em uma divertida simulação do desafio de administrar o dinheiro proveniente de duas mesadas, ao longo de dois meses. O percurso na trilha composta por 60 casas, cada uma representando um dia do mês, tem início com o recebimento da primeira mesada e todo o trajeto propõe situações que desafiam os alunos a tomarem decisões financeiras de maneira coerente e equilibrada e podem resultar em ônus, bônus e poupança.

As casas coloridas simulam acontecimentos que se entrelaçam a realidade dos alunos com DI, como a escolha de consumo mediante a análise da melhor oferta e necessidade ou o auxílio em alguma tarefa que gerem algum benefício financeiro ou não, mas que implicam no retrocesso no caminho, e exigem bom senso e atitudes adequadas. De maneira incipiente, as oportunidades de poupar, no sentido de

economizar e investir foram abordados após o recebimento da mesada, possibilitando a constatação da importância e contribuição da prática para o bem estar financeiro atual e futuro do indivíduo.

Algumas casas não trazem nenhum tipo de benefício ou desvantagem para o aluno, porém constituem formas de questionamentos a respeito dos assuntos abordados e ainda fontes de curiosidades sobre outros aspectos relacionados à Educação Financeira, como o consumo e os impactos ambientais. Tais indagações podem ser efetivadas por meio do professor que atua como um mediador nesse e demais momentos lúdicos. Para cada resposta correta, além do *feedback* positivo, o aluno receberá uma estrela adesiva azul.

O contexto lúdico inclui outros elementos repletos de significações para os alunos com DI, como a chegada de um parque de diversão e circo que devem ser visitados e aproveitados, respeitando as regras que os espaços impõem, estando relacionado às oportunidades de compra e divertimento, que demandam análise da necessidade e condições financeiras que cada participante dispõe.

O término do jogo acontece quando todos os alunos atingem o final da trilha, tendo como vencedor aquele que tiver feito as melhores escolhas e disponha do maior saldo financeiro, que receberá a “estrela dourada” e se tornará o grande “Guardião do consumo”, entretanto, os demais participantes também serão premiados de acordo com o desempenho apresentado no jogo e com as estrelas azuis conquistadas. Conseqüentemente, eles recebem a estrela prata pelo bom desempenho e a estrela bronze pelo desempenho regular. E ainda, o aluno que obtiver melhor resultado frente aos questionamentos sobre a EF, será condecorado como “Mestre do consumo”.

4 APLICAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, discorreu-se sobre a aplicação do jogo Guardiões do consumo aos alunos com DI participantes dessa pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como a análise realizada posteriormente por meio da Análise Textual Discursiva e a divulgação dos resultados obtidos.

4.1 Critério de Seleção dos Participantes

A realização do jogo se efetivou com a participação de sete alunos com DI leve, dentre eles, quatro matriculados em uma turma de 2ª etapa do 2º ciclo e três em uma turma de 1ª etapa do 2º ciclo, ambas do Ensino Fundamental de uma Escola de Educação Básica, Modalidade de Educação Especial (APAE) no interior do Paraná, com a idade entre 10 e 13 anos, sendo três do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Para resguardar o anonimato daqueles que participaram dessa pesquisa, seus nomes foram substituídos pelas letras AP (alunos participantes) e numerais que correspondem a ordem de participação nas entrevistas realizadas e no decorrer da prática do jogo Guardiões do consumo, sendo desse modo denominados de AP1, AP2, AP3 e assim sucessivamente.

4.2 Coleta de Dados para Análise

O jogo Guardiões do consumo foi desenvolvido a fim de ser aplicado com os alunos com DI da instituição de ensino de atuação da pesquisadora. De tal maneira, os motivos e objetivos de pesquisa foram apresentados à diretora e posteriormente solicitada a sua autorização para a realização da aplicação. Sendo assim, foi apresentada a Declaração de Anuência da Instituição (Anexo A), no intuito de normatizar o acordo firmado entre as partes.

Posteriormente, esse mesmo processo foi realizado contemplando os pais dos alunos participantes, a fim de se conscientizá-los da pesquisa, assegurá-los sobre a preservação da identidade e solicitar a autorização de participação das crianças, firmada por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo C).

Os dados da pesquisa foram coletados por meio do diário de bordo da professora pesquisadora e de registros fotográficos utilizados no transcorrer da pesquisa e no momento da aplicação do jogo. Recorreu-se ainda à utilização dos registros audiovisuais, vez que tais recursos possibilitam a observação da imagem aliada ao áudio, capturando aspectos difíceis de serem percebidos com outros recursos (Garcez; Duarte, Eisenberg, 2011).

Para mais, considerou-se relevante elaborar uma entrevista semiestruturada realizada ao término do jogo, para investigar suas possíveis contribuições, bem como permitir aos alunos participantes suas manifestações a respeito de tal artefato.

Todas as informações coletadas foram registradas e categorizadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2007).

4.3 Análise de Dados

Para constituir o corpus de análise desse estudo, foram consideradas as potencialidades e limitações do público-alvo, os alunos com DI e julgou-se necessário utilizar-se além das informações obtidas por meio das respostas aos questionamentos realizados na entrevista, recorrer a observação do comportamento individual e coletivo desses alunos durante a realização do jogo, pois a observação possibilita uma série de vantagens, dentre elas aproximar o pesquisador e o fenômeno pesquisado (Ludke; André, 1986).

O diálogo entre a observação e a entrevista se constituiu em fonte de informações, que proporcionou uma compreensão mais aprofundada e completa. Segundo Belei *et al.* (2008) abordar mais de um recurso permite novos caminhos e reforça aspectos qualitativos da pesquisa sem perder a fidedignidade.

Sendo assim, a análise dos dados coletados foi efetivada de modo distintos e alternados, de maneira direta e indireta, recorrendo aos registros orais, e utilizando-se da observação das ações e reações dos participantes nos momentos de execução do jogo.

Para analisar os dados coletados recorreu-se a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que embora seja um método que compreenda o sentido de análises de produções textuais já existentes, também se utiliza de material de análise produzido a partir de entrevistas, observações e outras expressões linguísticas (Moraes; Galiazzi, 2007).

Os autores acima citados definem a ATD como “uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 7).

A ATD vai além do que está explícito no texto, visa identificar os discursos subjacentes, os significados ocultos, e as construções discursivas presentes nos materiais linguísticos e discursivos e pode ser compreendida como um processo auto-organizado de novos entendimentos, a partir de uma sequência recursiva de um processo de desconstrução, seguido de reconstrução e produção de novos conhecimentos acerca do material investigado (Moraes; Galiazzi, 2007).

De acordo com os preceitos dessa metodologia, a análise foi organizada em três etapas: 1- Desmontagem de texto ou unitarização; 2 – Estabelecimento de relações entre as unidades ou categorização e 3 –Captação do novo emergente e elaboração de um Metatexto. As etapas da ATD neste estudo foram estruturadas em três categorias *a priori*: Categoria I - Sistema Monetário, Categoria II - Consumo consciente e Categoria III - Poupança. Em cada uma delas foram identificadas as unidades de análise, “Conhecimentos” e “Atitudes”, pois fundamentam a construção de um indivíduo educado financeiramente, constituindo o foco de cada unidade de análise, sendo essas “sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 19). Uma outra categoria foi elencada *a posteriori*, que relacionava as análises do jogo didático, enquanto produção técnica, descrita como Categoria IV – Avaliação dos participantes sobre o Produto.

É preciso reiterar que os objetivos elencados pelas políticas públicas e programas instituídos acerca da Educação Financeira estão de acordo aos da BNCC e visam melhorar a compreensão dos cidadãos acerca da Educação Financeira, para que munidos de informações e conhecimentos, possam refletir sobre suas atitudes e desenvolver habilidades pertinentes e necessárias para tomada de decisões coerentes. De antemão, é necessário compreender que “conhecimentos, habilidades e atitudes” constituem uma tríade que sustenta o desenvolvimento de competências e se estruturam respectivamente no “saber, saber fazer e querer fazer”.

Nesta perspectiva, os “conhecimentos” constituem um conjunto de informações e conceitos teóricos e práticos e estão relacionados ao saber o que é e porque, enquanto que as habilidades estão associadas à prática adequada dos conhecimentos, o saber fazer, e as atitudes dizem respeito à maneira como os valores

e as crença são aplicados, o “querer ser e o querer agir” (Brasil, 2011). Entretanto, perante as especificidades dos alunos com DI, público-alvo deste estudo, julgou-se viável investigar apenas as unidades de análise “Conhecimentos e atitudes”.

Na Categoria I, em que foi abordado o Sistema Monetário, buscou-se verificar o reconhecimento das cédulas e moedas do dinheiro brasileiro (Real), em situações de comparação e equivalência e a reflexão acerca de sua finalidade e utilização.

A Categoria II, referiu-se à questão do consumo consciente, da importância da distinção entre desejo e necessidade no momento da compra. Na Categoria III buscou-se analisar, a concepção que os alunos participantes tinham sobre poupança e suas atitudes frente a oportunidades de poupar e investir.

Com a análise, pretendeu-se responder à problemática inicial desta pesquisa e avaliar as possíveis contribuições do jogo Guardiões do consumo, na compreensão de conhecimentos acerca da Educação Financeira dos alunos com DI.

4.3 Relatório e Análise da Aplicação 1

A aplicação do jogo Guardiões do consumo foi efetivada em dois momentos distintos, devido ao fato dos alunos participantes pertencerem a turmas diferentes e frequentarem a escola em horários opostos (matutino e vespertino). De tal maneira, esses momentos de aplicação foram denominados de Aplicação 1 e Aplicação 2.

A primeira realização do jogo Guardiões do consumo, (Aplicação 1), ocorreu no dia 24/08/2023 e a Aplicação 2, na data de 12/09/2023. Diante do público-alvo desse estudo e todas as características que compõem a deficiência intelectual, fez-se necessário um olhar perspicaz e atento aos comportamentos, diálogos e escolhas durante o transcorrer do jogo. Uma vez que esses traduzem de maneira espontânea seus conhecimentos, anseios e atitudes frente às situações hipotéticas, porém entrelaçadas à realidade dos alunos com DI, e assim os possibilitam de refletir sobre fatos que permeiam o seu cotidiano.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista individualmente aplicado em cada aluno. As respostas foram compiladas nos quadros de acordo com o conteúdo abordado e transcritas literalmente no decorrer da análise, a fim de melhor transpor a realidade discente e compreendê-la.

A aplicação 1, contou com a participação de três alunos, na faixa etária entre 10 e 12 anos, da turma da 1ª etapa do 2º ciclo. Anteriormente à aplicação do jogo,

considerou-se necessário tecer algumas orientações sobre as regras, objetivos e atitudes a serem analisadas durante a brincadeira. Sendo assim, a professora pesquisadora retomou alguns conteúdos sobre a Educação Financeira, dentre os quais, a identificação das cédulas que compõe o Sistema Monetário Brasileiro, a importância e coerência na utilização do dinheiro no dia a dia, a reflexão no momento de compra, a necessidade de distinguir o que se deseja e do que se necessita e as escolhas corretas e conscientes frente ao consumo. Abordou-se ainda o conceito de poupar, no sentido de economizar, e de modo incipiente de investir, além de seus benefícios obtidos a médio e longo prazo. No momento de retomada desses conteúdos o AP2 relatou que erroneamente considerava as agências bancárias e seus respectivos caixas eletrônicos, uma fonte acessível e infinita de dinheiro, mas atualmente, reconhece o trabalho como principal meio para se obter renda.

Esse relato suscitou outras concepções acerca do assunto, dando início a um momento de trocas de experiências, como a de AP1 que argumentou, “[...] no banco tem dinheiro, mas num é só de quem trabalha né tia, minha vó não trabalha mais, ela já aposentado [...] e ela pega o dinheiro no banco também”. Logo, o AP2 complementou relatando, que o avô já não consegue mais trabalhar, mas não está conseguindo se aposentar, e mencionou “[...] a mãe falo que ainda bem que ele tem um dinheirinho guardado pra ele ir vivendo até consegui o dinheiro do governo”. Diante dessas vivências a pesquisadora reiterou a importância de se planejar e “poupar” e os diversos objetivos para tal prática, dentre eles, a realização de sonhos, o enfrentamento a possíveis emergências ou ainda a garantia de um futuro financeiro tranquilo, destacou-se ainda o fato de que a Educação Financeira prepara para imprevistos financeiros e aposentadoria (Banco Central do Brasil, 2013).

Em seguida, foram apresentados os componentes do jogo, o tabuleiro, os peões, as cédulas fictícias do sistema monetário brasileiro, as cartas e todos os demais itens que o compõe. Nesse momento, os alunos estavam eufóricos e um deles (AP1) expressou seu entusiasmo, elogiando e questionando, “[...] “que lindo tia esse jogo, a gente vai poder levar pra casa? ”.

Em resposta a tal indagação, expliquei a ele que nesse momento o jogo seria realizado em sala de aula, mas que posteriormente, poderia disponibilizá-lo em um tamanho menor, nas medidas de 21 x 29 cm, referente ao tamanho de uma folha de papel sulfite (A4), o qual poderia ser impresso, e com algumas adaptações como

tampinha de garrafa pet para representar os peões, o jogo poderia ser realizado em ambiente familiar.

A adequação quanto ao tamanho do tabuleiro às medidas mencionadas, bem como dos demais itens que o compõem, possibilitam ainda que o jogo Guardiões do consumo seja facilmente replicado e utilizado em outros contextos atingindo um público distinto e variado. Ademais, poderá ainda ser um instrumento facilitador da aprendizagem e contribuir com a prática docente no ensino dos conteúdos e habilidades referentes à Educação Financeira em diversos ambientes educativos.

A elaboração e a construção do jogo foram delineadas tentando reluzir os olhares discentes e despertar-lhes a atenção. Desta maneira, a observação atenta e o coração exasperado da pesquisadora a conduziram na confecção da arte da trilha do jogo, em que se utilizou de diversas cores e elementos pertinentes à realidade escolar e familiar dos alunos participantes. De tal modo, ao observarem as ilustrações de vários super-heróis, os APs imediatamente relacionaram especificamente um “super-herói cadeirante” do jogo, a um colega da escola que apresenta a mesma condição de limitação motora e mobilidade reduzida e faz uso da cadeira de rodas como meio de locomoção.

Um segundo super-herói também despertou interesse dos APs, pois apresentava alguns traços físicos típicos perceptíveis de um indivíduo com Síndrome de Down, como olhos oblíquos, rosto arredondado, orelhas pequenas e dentre as características cognitivas (ainda que imperceptíveis externamente), geralmente apresentam deficiência intelectual (Wuo, 2007). Após a constatação de tais características, novas relações foram estabelecidas, agora entre esse personagem do jogo e os alunos Down da escola.

A representatividade das pessoas com deficiência foi intencionalmente pensada e ilustrada por meio dos super-heróis, com o ensejo de equilibrar fantasia e realidade, desmistificar a cultura e relação de perfeição e poder, e demonstrar que as singularidades e “dificuldades” de cada cidadão, por vezes implicam em desafios e obstáculos a serem superados, mas que não os impedem de conviver socialmente com os demais e de se tornarem heróis de sua trajetória.

Muito embora nenhum dos participantes apresentasse as características físicas e/ou as dificuldades de mobilidades dos heróis ilustrados, esses representavam uma público específico e familiar para os APs, cuja proximidade ultrapassa o convívio e a partilha territorial do espaço escolar, mas alcança um

patamar sentimental, uma relação de respeito e amor, de reconhecimento e valorização dos amigos, por vezes subestimados e invisíveis, estigmatizados por uma sociedade que exclui aqueles que fogem aos padrões de normalidade estabelecidos.

De tal modo, observou-se um misto de emoções, não sendo essas evidenciadas em dias de aulas regulares, os quais foram expressos pelos APs. O fascínio e a alegria do AP1 foram traduzidos em seu relato ao mencionar a insoliteza da representação de um super-herói com Síndrome de Down. “Eu achei muito legal, eu nunca vi um herói assim, que “bunitinho”. Posso levar pro meu amigo “O...” ver? ele é igualzinho”. O AP2 se manifestou querendo trazer sua amiga “cadeirante” da sala ao lado para conhecer o jogo. Não menos eufórico, o AP3 concordou com os amigos e sugeriu que convidássemos os amigos da outra turma para participarem do jogo também. Sendo assim, acordamos que após o término da partida, convidaríamos os amigos citados para conhecerem o jogo Guardiões do consumo.

Acordos estabelecidos, outros sentimentos emergiram. Agora, afobados para o início do jogo, demonstraram e relataram o desejo de competir e a avidez de “vencer”. De tal modo, ratificou-se que o jogo não tem como premissa um caráter competitivo, embora para Schwarz (2006), a competitividade seja um elemento biológico que pode se manifestar dentro ou fora [da escola]; mas se aplica a um viés reflexivo, cujo vencedor será o jogador que terminar a partida com o maior saldo financeiro positivo, resultado das melhores escolhas realizadas no transcorrer da brincadeira.

Fez-se necessário elucidar que o jogo tem como pano de fundo o recebimento e administração de maneira saudável de duas mesadas; sendo permeado por situações que se traduzem em oportunidades de experienciar momentos reais presentes em seu cotidiano e exigem reflexão e precaução para que se façam as melhores escolhas frente ao consumo e à poupança. Destacou-se ainda a importância de considerar e diferenciar o desejo da necessidade nos momentos de compra a que o jogo propõe, trazendo à baila, de maneira trivial, o conceito de poupança e seus benefícios, e ainda a importância de se consumir de maneira coerente.

Frente a esse contexto, enfatizou-se que não seria necessário que os APs se preocupassem somente com as escolhas corretas, pois os equívocos nesses momentos lúdicos, por vezes são cometidos no cotidiano da vida real e representam oportunidades de se refletir, repensar e aprender, baseados em nossas próprias escolhas ou ainda de outrem.

O espaço da sala de aula onde o jogo ocorreu transformou-se em palco de apresentações, exposições e expressões orais, comportamentais e atitudinais e retrataram as informações, conhecimentos e imperícias dos alunos participantes, constituindo-se em dados valiosos passíveis de análise para o pesquisador, que agregados aos questionamentos realizados possibilitaram averiguar se o artefato desenvolvido cumpriu com o objetivo de contribuir com os conhecimentos acerca da Educação Financeira dos alunos com DI.

No intuito, de se observar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o Sistema Monetário Brasileiro, antes do início da partida, a professora pesquisadora apresentou-lhes as cédulas reais do dinheiro, permitindo-lhes manusear e explorar suas texturas, tamanhos e cores, visto que, no jogo seriam utilizadas as cédulas fictícias.

Do tatear das notas surgiram colocações relevantes e interessantes, que se constituíram em fontes de informações, como o de AP3 ao comparar as cores símile das notas de R\$ 2,00 e R\$ 100,00, bem como a discrepância no tamanho das mesmas, que o levou a advertir, “a gente tem que ter cuidado pra não confundir né, tia, na hora de usar esses dinheiros”. Os apontamentos desse aluno demonstraram um olhar atento e conhecimento peculiar acerca das cédulas do dinheiro nacional.

Mediante a afirmação docente quanto aos cuidados na identificação e distinção das cédulas, iniciou-se a partida do jogo com a entrega do valor de R\$ 150,00, em cédulas fictícias distintas, do sistema monetário brasileiro que representaram simbolicamente o recebimento de uma mesada, aos três alunos com DI participantes, denominados de AP1, AP2 e AP3. Após o recebimento, foi solicitado que cada aluno verificasse se as cédulas recebidas correspondiam ao valor estabelecido. O AP2 e AP3 agruparam as cédulas de notas iguais a fim de organizá-las e facilitar a contagem do valor, conforme a Figura 8.



Fonte: A autora (2023).

Nessa conjuntura, foi possível observar e confrontar de maneira prática os conhecimentos prévios relatados pelos alunos participantes, coletados na avaliação diagnóstica por meio de entrevista realizada, em que todos afirmavam conhecer o dinheiro, averiguando que de fato, os dois participantes (AP2 e AP3), reconheciam as cédulas do sistema monetário brasileiro. Contudo, o mesmo não foi demonstrado pelo AP1, o qual mostrava conhecer apenas as de menor valor. Ao debruçar o olhar sobre esse contexto, foi possível relacionar o desconhecimento dessa nota (R\$ 100,00) à não familiaridade com cédulas de maior valor, ou seja, a inacessibilidade e utilização individual desse dinheiro frequentemente.

Um fato pertinente a essa ausência no reconhecimento da cédula acima mencionado, foi relatado por AP3 que imbuído do desejo de contribuir com o conhecimento monetário do amigo recomendou-lhe “não esquece na hora que você for paga alguma coisa, que a nota de cem é mais grande, daí você num erra”.

No decorrer do jogo, com manuseio e observação constante da cédula de R\$100,00, verificou-se que no momento de recebimento da segunda mesada de igual

valor da anterior, o aluno demonstrou reconhecer o valor e a cédula antes não identificada, demonstrando progresso em seus conhecimentos, o que se confirma no próprio relato de AP1, “agora eu já sei que dinheiro é esse”.

Ademais, esse mesmo aluno ao receber a primeira mesada apresentou dificuldades para realizar a soma do valor das notas e conferir o montante recebido. Nesse momento, notou-se a empatia e cooperação dos demais APs na tentativa de auxiliá-lo, contudo, não sendo essa suficiente fez-se necessário a mediação docente. Essa dificuldade, persistiu na segunda rodada e nas situações propostas pelo jogo, que exigiam a escolha e soma das notas para verificação do valor e efetivação de pagamentos de produtos e serviços.

Vale destacar, que o jogo desenvolvido se limitou a abordar o sistema monetário com números inteiros, não explorando nesse momento os números decimais, sendo esse um conteúdo a ser tratado em outro momento. Para além do reconhecimento das cédulas do sistema monetário brasileiro, buscou-se compreender a concepção, a importância e a utilidade do dinheiro no dia a dia desses alunos, demonstradas no Quadro 6 e Quadro 7 abaixo:

Quadro 6 - Categoria de análise – Sistema Monetário – Conhecimentos

UNIDADE: CONHECIMENTOS	O dinheiro está presente em nosso dia a dia. Ele é importante? Por que e para que o usamos?	
	AP1	Sim, pra gente comprar comida.
	AP2	Sim, pra comprar comida, roupa, pagar aluguel, quando dá a gente também pode compra bobeira, doce, refri, lanche, porque isso é muito gostoso...eu gosto.
	AP3	Sim, pra tudo, comprar roupa, pagar conta, gás, comida.

Fonte: A autora (2023).

Quadro 7 - Categoria de análise – Sistema Monetário - Atitudes

UNIDADE: ATTITUDES	Que outros tipos de atividades ou coisas podem nos trazer felicidade e não dependem do dinheiro?	
	AP1	Os amigos e a família.
	AP2	Brincar no parque, passear na rua.
	AP3	Jogar bolar com os amigos, soltar pipa, passear na casa do pai.

Fonte: A autora (2023).

Os excertos textuais desta categoria de análise obtidos pelo questionamento realizado após a aplicação do jogo, agregados às ações dos APs nos momentos lúdicos, resultaram em informações valiosas, que ao serem analisadas deram indícios

das contribuições do jogo Guardiões do consumo frente aos conteúdos propostos, vez que é possível verificar que todos os participantes reconhecem a importância do dinheiro e sua aplicabilidade na aquisição e consumo de bens e serviços necessários à sobrevivência.

Dentre os assuntos essenciais acerca da Educação Financeira abordados no transcorrer do jogo, destaca-se a importância em se distinguir os desejos e as necessidades. Os relatos de AP2 no Quadro 6, vislumbraram seu conhecimento sobre a distinção e equilíbrio entre ambos o que vem ao encontro das propostas a serem disseminadas em prol de práticas conscientes e inteligentes para uma boa relação com o dinheiro, visto que, a harmonia no consumo exige dentre outras questões a análise das reais necessidades de compra e do impacto no orçamento que a concretização de tal ação ocasionará. (Brasil, 2011). Desse modo,

Nossos recursos financeiros devem satisfazer nossas necessidades, mas, na medida do possível, podemos atender nossos desejos. Os desejos não são ruins. Eles nos dão prazer e determinam aquilo que queremos para o nosso futuro (Banco Central do Brasil, 2013, p. 16).

Os fragmentos textuais do Quadro 7 retrataram as atitudes dos APs frente ao uso do dinheiro, em que se observou que todos entenderam a distinção entre “valor” e “preço” e compreenderam a utilidade do dinheiro em algumas situações e sua inutilidade em outra. Os relatos atuais destoaram dos anteriormente obtidos na entrevista inicial e no contato diário com esse público, em que a grande maioria estabelecia uma relação equivocada quanto à origem, função e utilização do dinheiro. Para alguns APs tratava-se de um recurso infinito e de fácil aquisição, cuja função era a resolução de problemas dos mais variáveis fatores, inclusive os de ordem sentimental e sinônimo de garantia de completude de aquisições em todos os âmbitos.

As informações adequadas em relação ao que é passível ou não de se comprar foram ainda demonstradas nos momentos práticos do jogo em que se constatou a deturpação do vínculo que se estabelecia entre o dinheiro como moeda de troca afetiva e convívio. A temática foi abordada nas cartas *QuizFin* e inicialmente o AP1 demonstrou uma metáfora de inúmeras utilizações equivocadas do dinheiro. Entretanto, após a leitura das orientações sobre o assunto presentes nas próprias cartas do jogo tal participante demonstrou tê-lo compreendido e em outros momentos de questionamentos, assim como os demais participantes apontaram a resposta

correta acerca do assunto. Esse consenso entre discurso e atitudes dão indícios da aprendizagem frente à função que o dinheiro realmente exerce e pode ser utilizado.

Para análise da Categoria II - Consumo consciente, foram considerados os posicionamentos e as escolhas dos APs nos momentos de ludicidade e na análise do material abaixo coletado, conforme apresentado no Quadro 8 e no Quadro 9:

Quadro 8 - Categoria de análise – Consumo consciente – Conhecimentos

UNIDADE: CONHECIMENTOS	Você acha importante comprar muitos brinquedos, roupas, calçados e guloseimas? Por quê?	
	AP1	Não é importante, porque a gente não precisa de tanto sapato e roupa, porque a gente não usa.
	AP2	Não. A gente não precisa ter um monte de sapato, nem de roupa porque a gente não usa. Eu ganho um monte de roupa da minha prima que não serve mais e depois minha mãe dá as minha para a outra prima...se você tiver alguma coisa pra doar tia, eu quero e lá em casa também tem uma calça que serve pra você.
	AP3	Não, porque vai gastar tudo o dinheiro.

Fonte: A autora (2023).

Quadro 9 - Categoria de análise – Consumo consciente - Atitudes

UNIDADE: ATITUDES	Você sabe a diferença entre o que desejamos e precisamos? Dê exemplos.	
	AP1	Sim, eu preciso de roupa, comida, e o que eu queria é uma bicicleta, porque minha mãe não tem condições de comprar. E nós precisa de uma casa pra mora, mas casa chique, só uma casa.
	AP 2	Eu acho que o que a gente precisa é as comida, as roupa, o aluguel da casa, e o que a gente gosta mas não precisa é o nosso desejo: sorvete, brinquedo, açaí, bicicleta, mas a gente num precisa, mas a gente quer porque é gostoso.
	AP3	Casa, comida, água é o que a gente precisa. Muito brinquedos, mansão, avião, bobeira, a gente não precisa.
	O que você acha que é preciso considerar no momento de efetuar uma compra ou adquirir um serviço?	
	AP1	“a gente tem que procura o que é mais barato pra gente num gasta tudo o nosso dinheiro e se eu preciso disso porque se não a gente compra o que não precisa e depois o quarto fica cheio e a gente nem usa e nem brinca”.
	AP 2	Tem que vê se precisa mesmo daquilo e vê onde é mais barato, porque se não, compra coisa mais cara e não tem o dinheiro para pagar. E também tem coisa que a gente não precisa compra, pode ganha....eu ganho roupa da minha prima e eu dou as minha pra minha irmã.
	AP3	Eu e minha mãe compra pouca coisa, porque nois num tem dinheiro, daí a gente tem que ir nos mercado e pega os papel das promoção pra ver onde ta mais barato, daí dá pra compra mais coisas. Eu também fiz isso no jogo, eu vi o brinquedo mais barato pra não gasta tudo o meu dinheiro e eu ganha.

Fonte: A autora (2023).

Analisando a categoria “Conhecimentos”, foi possível verificar as concepções dos APs acerca da importância de se consumir de maneira consciente. O relato de AP2 demonstrou uma prática sustentável comumente realizada por aqueles que compreendem a importância de se reutilizar produtos que ainda apresentam vida útil. O comportamento consumidor da família desse aluno demonstrou uma prática incomum de desapego, desprendimento aos bens materiais e solidariedade, que promovem além da sensação de bem-estar social e ambiental, uma economia financeira e de recursos naturais. A sustentabilidade e as questões financeiras são caminhos que se transpassam e estão presentes nos documentos norteadores da temática, e descrevem que a prática de reutilização está relacionada aos objetivos da Educação Financeira no âmbito espacial, uma vez que prega o consumo e a poupança de modo ético, consciente e responsável (Brasil, 2012).

Em relação à prática do consumo, uma situação profícua no decorrer do jogo, merece destaque e refere-se a um momento de compra realizada por AP1 no espaço do parque de diversão, que conduzido pela impulsividade e desejo, ficou tentado e comprou diversos brinquedos. O AP2 por sua vez, considerou necessário aconselhar o amigo, orientando-o: “vai comprando tudo, que você vai ficar sem dinheiro, depois num reclama”.

As orientações de AP2 constituíram premissas e análise importantes e necessárias proporcionadas por meio da Educação Financeira, que exige equilíbrio no consumo, análise e reflexão das reais necessidades de consumo e do impacto orçamentário que tal aquisição irá ocasionar (Brasil, 2012).

O que pôde ser constatado na continuidade do jogo foi que as recomendações de AP2 influenciaram as escolhas de AP1 que, em outras situações de compra, demonstrou maior controle de seus desejos e realizou compras mais comedidas.

A diversidade de brinquedos e produtos coloridos e atrativos abrilhantaram os olhos de AP1 e transformaram os desejos em necessidades, instigando um consumo desnecessário. Essas situações não se limitam ao ambiente lúdico, mas estão presentes no contexto real e diário. De tal maneira, permearam propositalmente o trajeto do jogo, objetivando justamente a vivência dessas práticas negadas em seu dia a dia a fim de promover a reflexão sobre as emoções e incluir a razão e a sensatez nas decisões financeiras desses alunos.

Foi verificado que a compreensão conceitual está em conformidade com as práticas do AP2 e AP3 nos momentos lúdicos, em que exerceram um consumo coerente e moderado de alimentos, bebidas e brinquedos nas situações de compra que o jogo oportunizava.

Ainda considerando o consumo consciente, o Quadro 09 apresentou as “Atitudes” dos APS frente à temática e demonstrou que todos os participantes identificaram a diferença entre desejo e necessidade. Segundo eles, alimentação, moradia e saúde são considerados serviços e produtos essenciais e compõem o quadro de necessidades, já os desejos, se relacionam aos supérfluos, como mansão, guloseimas, brinquedos. Os conhecimentos acerca da temática também foram demonstrados na prática do jogo, por meio das respostas assertivas aos questionamentos das cartas *QuizFin*.

A conjectura lúdica além de oportunizar a conscientização discente sobre o conceito e distinção de desejo e necessidade, alertou para a importância de ser atento para as intencionalidades implícitas das propagandas em produzir o desejo de se consumir. Sendo assim, as cartas referentes à compra, por vezes estavam implícitas estratégias similares ao do marketing sedutor, incitando ao consumo desnecessário ou ofertando promoções irrisórias, entretanto, em oposição à postura publicitária vieram acompanhadas de opções conscientes e saudáveis de consumo em que se fazia necessário refletir sobre a real necessidade de compra.

Assim como na realidade, durante o jogo algumas aquisições de produtos e serviços foram realizadas sem necessidade e reflexão, contudo, na maioria das vezes foram verificadas atitudes sensatas e equilibradas frente ao consumo.

As respostas dos APs compiladas no Quadro 9 quanto aos quesitos que consideravam importantes no momento da compra, foram unânimes e demonstram que apenas os aspectos econômicos são levados em conta na hora da aquisição, objetivando diretamente a economia. Outros quesitos fundamentais como validade, qualidade custo x benefício foram desconsiderados. Além da economia, a reflexão sobre a real necessidade da compra foi mencionada por todos os APs. O relato de AP3 demonstrou sua conscientização acerca da vulnerabilidade financeira da família, o que implica em um consumo mais copioso e equilibrado com a renda de que dispõem a fim de se evitar o descontrole financeiro e quiçá um endividamento.

O relato de AP3 quanto as práticas familiares de pesquisa de preço no seu cotidiano, enquanto meio de economia financeira, foram trasladadas ao jogo, vez

que nos momentos de compra que as situações lúdicas traziam, ele sempre observava os valores, ponderava sobre as opções disponíveis e escolhia as de menor preço. As experiências familiares frente ao uso do dinheiro influenciam nas atitudes dos filhos e têm sido apontadas como capaz de afetar suas escolhas e comportamentos quando adultos (Lauer-Leite, 2010).

Em se tratando de influências atitudinais, as exercidas por AP3 pareceram ter sido transmitidas a AP1 que, mediante a observação do comportamento do amigo e o saldo positivo de que dispunha, passou a exercer a mesma conduta. A prática de pechinchar de AP3, aliada ao consumo consciente, escolhas assertivas e poupança realizadas no jogo, o levou a alcançar o “escudo do consumo” e terminar o jogo como vencedor, despertando no AP1 a reflexão e a conclusão de que “eu sei, porque ele ganhou, porque não comprou tudo o que tinha, comprou as coisa mais barata e ainda coloco o dinheiro no cofrinho”, referindo-se a prática de investimento realizada pelo aluno ao jogar Guardiões do consumo.

Na oportunidade, a professora pesquisadora ratificou os conceitos de consumo consciente e poupança, na perspectiva de economia e investimento e ressaltou a importância dessas atitudes no lúdico e na vida real. Um contexto equilibrado entre consumo e poupança compõe as ações atitudinais propostas pela Educação Financeira.

Na unidade de análise – Poupança, os conhecimentos foram elencados no Quadro 10:

Quadro 10 - Categoria de análise – Poupança - Conhecimentos

UNIDADE: CONHECIMENTOS	O que é poupar?	
	AP1	É guardar um pouco do dinheiro.
	AP2	É não gastar todo o dinheiro que a gente tem.
	AP3	Por o dinheiro no banco.
	Você acha importante poupar dinheiro? Por quê?	
	AP1	Sim, porque nos tem que pagar a conta de água, luz, internet e comida.
	AP2	Sim, porque quando vai pagar alguma coisa precisa do dinheiro.
	AP3	Sim, é bom economizar dinheiro pra quando a gente precisa, a gente ter.

Fonte: A autora (2023).

Quadro 11 - Categoria de análise – Poupança – Atitudes

UNIDADE: ATITUDES	Na sua família, seus pais têm o hábito de economizar? Eles falam com você sobre o assunto?	
	AP1	Eu acho que não, eu nunca escutei minha mãe nem meu pai falando disso.
	AP2	Não, mas eles falam que tem que guardar dinheiro e de vez em quando, minha mãe guarda no guarda-roupa um dinheiro que sobra. Mais eu vou falar pra ela por na poupança, porque daí ganha mais né tia, igual no jogo.
	AP3	A minha mãe não guarda dinheiro, porque ela tá velha, gente velha não sabe economizar e ela também ganha pouco, só tem o meu dinheiro.
	Você recebe algum dinheiro? O que faz com ele?	
	AP1	Sim, da minha vó eu ganho no meu aniversário. Eu compro umas coisas, maquiagem, garrafinha e guardo o resto pra eu comprar outras coisas, roupa, sapato, ou quando eu tenho vontade de comprar alguma coisa.
	AP2	Sim, da pensão do meu pai, de vez em quando minha mãe me dá cem reais, e eu compro roupa e o resto eu guardo no guarda-roupa da minha mãe, para quando eu tiver vontade de comprar alguma coisa, eu uso ele.
	AP3	Sim, de aniversário e de Natal. Eu não guardo, porque senão minha mãe roba meu dinheiro.

Fonte: A autora (2023).

Anteriormente à análise dos dados coletados acerca da Poupança, faz-se necessário explicitar o conceito adotado e os objetivos almejados na pesquisa sobre o assunto. Para tanto, é preciso compreender que existem três maneiras de se conceber o termo poupança: como saldo, como ato de poupar e como aplicação financeira.

De maneira geral, as pessoas compreendem o termo “poupança” em um sentido amplo e único e o relacionam diretamente a uma aplicação bancária, à caderneta de poupança, quando deveriam também relacioná-lo ao ato de poupar, tanto no sentido frutífero do saldo positivo entre receitas e despesas, quanto na própria essência comportamental da prática do equilíbrio entre consumo e renda, gerando a economia financeira. Na seara de investimentos, a poupança, pode ser compreendida como uma aplicação segura e de renda fixa em que se pode aplicar pequenas quantias a curto ou longo prazo, para gerar rendimentos através dos juros e se ter liquidez. Sendo assim, as concepções de poupança no sentido de economizar, poupar e ainda de investir, conduzirão a presente pesquisa. As informações primárias, porém, pretensivas, sobre as possibilidades e importância de investimento e seus benefícios financeiros, serão demonstradas na prática hipotética do jogo, por meio da oferta e rentabilidade da “caderneta de poupança”. Portanto, almejou-se possibilitar o acesso

a essas informações e estimular um bom relacionamento com o uso e aplicação do dinheiro.

Considerando os excertos textuais dos “Conhecimentos” acerca da Poupança, verificou-se que para o AP1 e 2, o poupar se vincula à economia de recursos financeiros, distintamente, para AP3 a relação se estabelece ao investimento. Entretanto, em relação à importância de poupar e utilidade do dinheiro poupado, foi constatado haver um consenso entre os APs, visto que todos afirmaram a necessidade de poupar como reserva financeira emergencial, para enfrentamento de situações de revés, mas nenhum deles demonstrou entender a importante relação entre poupança e futuro, nem tão pouco compreender a necessidade de ações de planejamento e orçamento a médio e longo prazo como pressuposto para o bem-estar financeiro.

O conhecimento e a prática insuficientes acerca dos investimentos não são carências específicas do público dessa pesquisa, mas é uma mazela que atinge grande parte da população brasileira. Ainda que uma “fotografia” do país registrada pelas lentes da ANBIMA e Datafolha tenha demonstrado um panorama otimista no cenário econômico do país e um crescente aumento no número de investidores no ano de 2023, o percentual de brasileiros que investem, representa apenas 36% da população (ANBIMA, 2023).

Na unidade “Atitudes”, os relatos individuais demonstraram ausência de práticas de economia dos familiares dos APS. No relato de AP2, foi possível identificar a incompatibilidade entre as orientações e práticas realizadas pela mãe, uma vez que a adverte sobre a importância de poupar, mas não as realiza efetivamente.

O relato de AP3 demonstrou a prática do uso imediato do dinheiro recebido e expôs suas causas, relacionando-as à vulnerabilidade socioeconômica familiar e idade materna avançada. Essa percepção equivocada do AP3 pode ser desmitificada pela ENEF, que alerta que “famílias que vivem com recursos escassos conseguem, através de um bom planejamento, atingir objetivos financeiros supostamente irrealistas para seu nível econômico” (Brasil, 2012, p. 8).

A investigação acerca dos ganhos financeiros revelou a ausência da prática familiar em proporcionar qualquer valor mensal ou semanal aos APs e que o recebimento de algum dinheiro ocorre esporadicamente em datas comemorativas como aniversário ou Natal. Ainda que o relato de AP2 demonstrasse um valor mensal

recebido de seu pai como pensão alimentícia, uma pequena quantia lhe é atribuída, sendo a maior parte destinada e administrada por sua progenitora.

A família é a primeira instituição social em que a criança tem contato e que proporciona em todos os aspectos, as experiências primárias de aprendizagem, inclusive a financeira. A privação do contato com o dinheiro e de orientações acerca da maneira adequada de utilizá-lo poderá acarretar na dificuldade de uma relação futura sadia entre eles. Para além dos ensinamentos familiares acerca da educação financeira dos filhos, sobressaem os comportamentos e atitudes dos pais que influenciam diretamente as ações dos pequenos.

As revelações de AP3 retrataram essa lastimável analogia e justifica a utilização total do pouco e escasso recurso financeiro, como forma de proteção da subtração indevida e desconsentida realizada pela sua progenitora, inviabilizando o hábito de poupar em todas as interpretações possíveis.

É plausível que a escassez sobre o tema e a prática da Poupança nos ambientes familiares acabem por influenciar os APs, fato esse, constatado na prática do jogo, pois a primeira casa da trilha já ofertava a possibilidade de poupança, sendo, portanto, essa a oportunidade inicial de ganho do jogo (juros), que, no entanto, tinha como consequência a ausência de participação em uma ou duas rodadas, de acordo com o valor a ser aplicado.

Nessa ocasião, nenhum dos APs aceitou na primeira mesada, a oferta de poupança e seus rendimentos. Esse comportamento pode estar associado à ânsia de dar continuidade ao jogo e não se ausentar dele logo no início. Outra possível causa para a recusa, referiu-se ao fato das crianças não terem recebido o ensinamento sobre poupar. Entretanto, com o recebimento da segunda mesada, nova opção de poupança e a intensificação da pesquisadora sobre os benefícios da “caderneta de poupança”, as atitudes e escolhas dos APs foram alteradas e aceitaram a alternativa de investir na “poupança”.

Muito embora, não tenham “aplicado” o maior valor, foi possível identificar a pequenas mudanças atitudinais e conceituais dos alunos acerca da importância e os benefícios de um investimento, o que leva a compreender que “lidar com o dinheiro leva tempo, treino e persistência” (D’Aquino, 2007, p. 25) e que ainda que de modo incipiente, o princípio de poupar e investir foram compreendidos pelos APs, fato corroborado pela expressão de AP2 ao se referir ao destino das economias, “vou falar pra minha mãe por na poupança”.

A categoria de análise IV – “Avaliação dos participantes sobre o Produto”, forneceram informações a respeito da contribuição e avaliação dos alunos frente ao jogo Guardiões do consumo, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Avaliação dos participantes sobre o Produto

Qual sua opinião sobre o jogo Guardiões do consumo?	
AP1	Eu achei ele muito legal e colorido. Eu gostei dos super-herói e do “porquinho” (poupança). Eu quero jogar de novo porque eu gostei bastante e agora eu “vo ganha”.
AP2	Eu achei o jogo muito legal, ele é diferente, porque o super-herói é igual a minha amiga da escola que fica na cadeira de rodas.
AP3	Eu gostei do jogo, de tudo, mas eu gostei mais foi dos bonecos dos super-heróis e também porque eu ganhei. Eu quero levar pra brincar com a minha mãe pra ver se ela aprende as coisa do dinheiro.
Você gostou de participar do jogo Guardiões do consumo? Aprendeu algo com ele?	
AP1	Eu gostei bastante e eu aprendi que a gente tem que guarda um pouco do dinheiro.
AP2	Eu adorei. Eu aprendi que a gente tem que por o dinheiro na poupança pra pode ganhar mais dinheiro, eu e minha mãe guarda o dinheiro no guarda-roupa, eu vou ensinar ela.
AP3	Sim, guarda dinheiro, não gastar com porcaria, porque se não o dinheiro acaba.

Fonte: A autora (2023).

Os resultados acima demonstraram a aprovação unânime do jogo e as preferências de cada aluno quanto aos itens físicos que o compõem, destacando-se os super-heróis e o “porquinho” utilizado como cofre. Os dissabores da derrota e o agradável sabor da vitória, além do desejo de vencer em novas oportunidades de jogo, também foram citados pelos APs. Outro aspecto destacado pelos participantes refere-se à pretensão em se propagar os conhecimentos adquiridos na escola para o ambiente familiar, como relatado por AP3.

Os dados coletados demonstraram os conhecimentos proporcionados pelo jogo e compreendidos pelos APs acerca da Educação Financeira, dentre eles, a necessidade de se consumir de maneira consciente como fortalecimento da economia e bem-estar pessoal, relatado por AP3. A importância de poupar no sentido de economia ganhou destaque do AP1, já a poupança como meio de investimento e renda foi enfatizada por AP2. Por meio de todas as devolutivas, comportamentos e atitudes dos APs, foi possível observar que o jogo Guardiões do consumo possibilitou a autorreflexão e aprendizagem acerca de diversos conteúdos da Educação Financeira.

4.4 Metatexto

A Categoria de análise I objetivou investigar o reconhecimento, troca e equivalência de valores do sistema monetário brasileiro desses alunos. Diante disso, fez-se necessário um olhar minucioso da pesquisadora nos momentos de prática do jogo, que permitiu averiguar o nível de conhecimento dos participantes. Observou-se como todos os alunos reconheciam as cédulas e seus respectivos valores. Entretanto, o AP1 mesmo com intervenções pontuais da pesquisadora e situações lúdicas de compra e pagamento, não conseguiu de maneira independente compreender a troca e equivalência do dinheiro, o que implica na necessidade de um trabalho mais intensivo.

Ainda nessa categoria, voltando o foco para os conhecimentos dos alunos acerca da importância e utilidade do dinheiro no dia a dia, os excertos textuais agregados aos resultados obtidos no decorrer do jogo demonstraram que todos os alunos compreenderam o assunto e desvencilharam o equívoco que faziam do uso do dinheiro em seu cotidiano. O consumo consciente foi analisado na Categoria II, sendo os dados oriundos da mesma fonte da análise anterior: a prática do jogo e excertos textuais, que contrastados a entrevista inicial, demonstraram um avanço importante na distinção entre o que desejam e precisam. A conexão estabelecida pelos APs entre consumo, necessidade e economia fortaleceram esses indícios. As decisões de consumo de alimentos, diversão e/ou aquisição de produtos no jogo, caminharam ao lado da reflexão realizada por todos os APs sobre a real necessidade da aquisição.

A poupança também foi investigada na teoria e prática. Os resultados, evidenciaram que, para os alunos, poupar se traduz em não utilizar todo o dinheiro de que dispõe, é fazer economia para possíveis emergências e finalidades corriqueiras diversas, mas não a compreenderam de modo satisfatório, como meio para concretizar sonhos futuros, nem tão pouco como aplicação financeira. Dentre esses participantes, somente o AP2 demonstrou compreender a relação da poupança como investimento e rentabilidade.

Essa concepção foi constatada no início do jogo, diante da resistência de todos os APs na oportunidade de poupar, no sentido de investir e somente em momento posterior com novas orientações e fortalecimento dos ganhos como resultado positivos do investimento, os “juros”, é que se pôde verificar a mudança de comportamento. As opções limitadas de oferta de poupança ou ainda maiores

orientações e esclarecimentos sobre o assunto nas cartas *QuizFin* puderam ser consideradas uma fragilidade do jogo.

A alteração conceitual e prática na segunda rodada e ao término do jogo acerca do assunto demonstraram compreensão da importância do investir e seus benefícios e o desejo de propagar esses conhecimentos para além dos muros escolares, como destacou AP2 “[...] minha mãe guarda no guarda-roupa um dinheiro que sobra. Mais eu vou falar pra ela por na poupança, porque daí ganha mais né tia, igual no jogo.”.

A opinião dos APs acerca do jogo também foi analisada e ainda que o amálgama entre interesse, participação, felicidade e abono nas circunstâncias lúdicas fossem insuficientes para retratar a aprovação do jogo, os dados coletados comprovaram tal fato. Os super-heróis arrancaram elogios dos APs assim como o desejo de vencer em uma próxima oportunidade e ainda de compartilhar os ensinamentos alcançados com os familiares, como relata AP3 “[...] Eu quero levar pra brincar com a minha mãe pra ver se ela aprende as coisa do dinheiro”.

Em síntese, a essa primeira aplicação, comprovou-se que o jogo *Guardiões do consumo*, possibilitou unanimemente aos alunos com DI por meio das situações lúdicas, vivenciar a prática negada em seu cotidiano de diversos e distintos acontecimentos, que os levaram a refletir e fazer escolhas, não sendo essas, sempre as mais adequadas, mas imprescindíveis para a compreensão da conexão entre tomada de decisões e consequências, positivas ou não.

O resultado de tal vivência oportunizada culminou num saldo positivo de construção do conhecimento acerca da identificação e função do dinheiro e da importância do consumo consciente. Quanto à poupança constatou-se que os APs compreenderam a necessidade de renúncia ao consumo excessivo no jogo com o objetivo de “economizar” e de modo elementar, mas ainda receoso, a poupança no sentido de investir o dinheiro poupado.

4.5 Relatório e Análise da Aplicação 2

A segunda aplicação do jogo *Guardiões do consumo* ocorreu no dia 24/08/2023, tendo como público participante, três alunos com DI do sexo masculino e um feminino, na faixa etária entre dez e doze anos, agora denominados de AP4, AP5, AP6 e AP7.

Assim como na Aplicação 1, fez-se necessário retomar alguns assuntos que permeariam o contexto do jogo, dentre os quais a importância, finalidade e sensatez na utilização do dinheiro no cotidiano e sua relação com um consumo consciente e coerente, o que exigiu dentre outros fatores a distinção do desejo e da necessidade no momento da compra, o que pode fortalecer a economia e possibilitar os investimentos.

Em seguida, foram apresentados todos os componentes do jogo e, para esses APs o “porquinho” que representava a poupança e os super-heróis ganharam destaque e renderam elogios. Assim como na aplicação anterior, os alunos mostraram-se bastante interessados e inquietos pelo início da brincadeira. Logo, o AP7 expôs “[...] eu vou ganhar esse jogo hein, o que tem que fazer, tia? ”.

Essa indagação deu origem à explicação da professora pesquisadora que lhes apresentou as regras e objetivos do jogo, quais sejam, o recebimento e administração de duas mesadas, de maneira coerente e sensata frente as opções de consumo, bem como, as escolhas mais adequadas frente às oportunidades de economia e poupança.

Inicialmente, a questão do consumo consciente suscitou debates entre os APs, pois AP4 relatou ser improvável a vitória do amigo (AP7), pois seu consumo na vida real se dá de maneira desnecessária e excessiva. É preciso destacar que tal observação aconteceu devido ao fato dos APs serem vizinhos e manterem contato frequentemente. O desabono de AP7 pôde ser notado nas entrelinhas e fez-se necessário a intervenção da pesquisadora, orientando que o hábito e prática desse tipo de consumo excessivo, conhecido por consumismo acaba por comprometer o presente e o futuro de cada indivíduo e constitui um empecilho à poupança e à tranquilidade financeira, mas que os diversos assuntos que a Educação Financeira aborda, inclusive os contemplados no jogo, podem prover conhecimentos e informações e serem aplicados na prática na vida pessoal e auxiliar os indivíduos na administração dos seus recursos financeiros e melhorar sua qualidade de vida.

Ilustrando esse fato, AP7 relatou “[...] acho que é por isso que minha mãe não tem dinheiro, porque ela compra tudo o que aparece, tem coisa que até estraga”. Frente a essa colocação, AP5 saiu em defesa do amigo e se posicionou contra AP4, dizendo “sua mãe é “mão de vaca”, não compra nada, e quando compra é só pra ela”. Diante dessa desavença e do surgimento de novas dúvidas, como a de AP6, ao questionar o significado da expressão “mão de vaca”, novamente, fez-se necessário

a intervenção docente a fim de se acalmar os ânimos e esclarecer as interrogações surgidas. Esses relatos ilustram as distintas realidades e comportamentos financeiros dos familiares dos APs.

Ampliando esse diálogo, a pesquisadora justificou a importância do consumo como meio de suprir as necessidades básicas e dentro das possibilidades individuais financeiras realizar os desejos. Encontrar um meio termo entre ambos, é fundamental para que se evite o consumismo, o endividamento e a inadimplência. É preciso compreender que o consumismo e a avareza ilustram os extremos do ato de consumir e que tanto um perfil sovino quanto perdulário influenciam no bem-estar atual e futuro do indivíduo.

Após essas orientações, foram distribuídas aos APs as cédulas de R\$ 2,00, R\$ 5,00, R\$ 10,00, R\$ 20,00, R\$ 50,00 e R\$ 100,00 do dinheiro para que pudessem manuseá-las e identificá-las, constituindo uma base de dados para a pesquisadora dos conhecimentos do senso comum dos alunos, que constituiriam a primeira categoria de análise: o sistema monetário brasileiro. O desfecho desse contato remeteu ao da aplicação 1, em que embora a maioria dos participantes tenham identificado as cédulas, um deles, AP5, não reconheceu a nota de maior valor e logo relatou “eu não sei que dinheiro é esse tia”. Diante dessa incompreensão, fez-se necessário a intervenção docente e a explicação sobre o assunto.

Concluído esse momento de contato real, passou-se para o hipotético, em que foram entregues aos APs as cédulas fictícias de dinheiro e solicitado que cada aluno conferisse o valor recebido que correspondia a R\$ 150,00. Os AP5 e AP7 apresentaram dificuldades na realização da soma dos valores, exigindo a mediação da professora pesquisadora. Embora esses alunos relatassem na entrevista inicial ter conhecimento de todas as cédulas da moeda nacional verificou-se que na prática, ambos não reconheciam a nota de maior valor.

O início do jogo trouxe a primeira oferta de poupar e investir, que foi negada pelos APs. Além dessa, outras oportunidades de lucro também foram rejeitadas por AP7, que parecia não ter compreendido o objetivo do jogo e seguia obstinado a vencer, convicto de que o vencedor seria aquele que chegasse primeiro ao final da trilha. Sendo assim, se fez necessário reforçar os objetivos do jogo e os critérios para vitória, a fim de proporcionar melhor compreensão desse aluno.

As orientações descritas não foram suficientes para promover a reflexão e mudanças comportamentais desse AP, que além de negar as oportunidades de lucro,

gastava excessivamente. A união das atitudes insensatas e o consumismo resultaram na perda de todo o valor da mesada recebida inicialmente, o que levou o AP7 a ser eliminado do jogo. Tal conduta foi observada e relatada por AP4, “[...] vai, ta vendo, porque não ajudo sua mãe, você ia ganha dinheiro...[...] e além de num ter dinheiro ainda comprava tudo do mais caro”. A indignação demonstrada por esse aluno referiu-se às escolhas de AP7 frente a situações que o jogo (como o auxílio materno e o recebimento de recompensa) propunha em que se fazia necessário refletir sobre as oportunidades que ora implicavam na abdicação de algum conforto e/ou brincadeira para a obtenção de lucros, ora implicava no equilíbrio entre desejo, necessidade e consumo e que foram por ele desconsideradas.

As consequências das escolhas de AP7 foram rapidamente sentidas por ele, que logo se entristeceu, sendo necessário o conforto docente e a explicação de que assim como no lúdico, na realidade, as escolhas influenciam o presente e impactarão o futuro e que novas oportunidades terão para que ele possa fazer escolhas mais assertivas e obter melhores resultados.

Dando continuidade ao jogo, buscou-se analisar a percepção, relevância e utilidade do dinheiro para os APs, demonstrado no Quadro 13 e 14 abaixo:

Quadro 13 - Categoria de análise – Sistema Monetário – Conhecimentos

UNIDADE: CONHECIMENTOS	O dinheiro está presente em nosso dia a dia. Ele é importante? Por que e para que o usamos?	
	AP4	Sim, não dá pra viver sem dinheiro, a gente usa ele para tudo, pra comprar roupa, pagar conta, gás, comida, paga pensão.
	AP5	Sim, para comprar as coisas em casa que precisa: comida, arroz, feijão, bebida.
	AP6	Sim, pra compra comida, roupa, remédio e quando dá o pai compra lanche...eu gosto muito, mais eu tenho que reparti com a minha irmã, porque o pai num tem dinheiro pra compra pra nós dois. Eu queria um só pra mim, mas num dá.
	AP7	Sim, para fazer as compras: pão, leite, comida, arroz, feijão, água, luz.

Fonte: A autora (2023).

Quadro 14 - Categoria de análise – Sistema Monetário - Atitudes

UNIDADE: ATITUDES	Quais outros tipos de atividades ou coisas podem nos trazer felicidade e não dependem do dinheiro?	
	AP4	Solta pipa e ir na casa do pai, brincar na rua com meus amigos.
	AP5	Sim, amigos, brincar de corda, bola, passear nos 3 lagos com a família, eu fui. É bem legal, nem precisa leva dinheiro, não tem nada pra comprar lá e é muito legal.

	AP6	Sim, brincar não precisa de dinheiro e eu gosto de ir no sitio na casa da minha tia, tudo os parente se reúne lá, a gente brinca de guerra de barro, esconde-esconde é muito legal.
	AP7	Sim, brincar de bola, ir na escola, na casa do meu pai, andar de bicicleta, mas tem que ter dinheiro para compra né viajar, mas dai também precisa ter dinheiro né tia.

Fonte: A autora (2023).

Os resultados acima, demonstraram que todos os APs reconheceram o dinheiro como algo primordial e o entenderam como uma forma de atender às necessidades básicas fisiológicas e de segurança do indivíduo, de adquirir produtos e serviços indispensáveis à sobrevivência e, somente AP6 entendeu que além das necessidades, o dinheiro, na medida do possível, pode satisfazer os desejos.

Atender às necessidades não significa privar-se da realização dos desejos, mas implica refletir e considerar o que preciso, desejo e a possibilidade de poder adquirir. A resposta surpreendente de AP6 “[...] mais eu tenho que repartir com a minha irmã, porque o pai num tem dinheiro pra compra pra nós dois. Eu queria um só pra mim, mas num dá”, ilustrou a realidade de muitos brasileiros, mas a conscientização de poucos e demonstrou que, embora seu desejo não seja realizado da maneira esperada, ele compreendeu as tomadas de decisões paterna, sendo essas efetivadas de acordo com os recursos financeiros familiares possíveis, o que infelizmente não representa a maioria dos lares brasileiros que encontram-se em condições financeiras críticas.

Essa experiência vivenciada por AP6 pareceu ser fastidiosa pôde causar-lhe certa frustração ao não conseguir realizar o desejo da maneira prevista, contudo esse sentimento incômodo e outros que pudessem acometê-lo o ensinou a valorizar e apreciar os recursos que a família possui e respeitar os limites que a situação financeira impõe e pôde contribuir com a aprendizagem acerca do seu próprio controle financeiro no futuro.

Para melhor compreender o pano de fundo que permeou a realidade desses alunos, é necessário destacar que a pesquisa foi realizada em uma escola pública. Sendo assim, ela atende a alunos de diferentes realidades socioeconômicas, como é o caso deste, em que no contato diário, puderam ser constatadas as dificuldades financeiras enfrentadas pela família. O relato de AP6 confirmou a conjectura de que ainda que os recursos financeiros sejam limitados, com o gerenciamento adequado é possível atender os desejos, pois há famílias que vivem com recursos escassos e

conseguem, com bom planejamento, alcançar objetivos financeiros supostamente irreais para seu nível econômico (Brasil, 2011).

Na classificação conceitual dos APs sobre felicidade, o dinheiro e suas sumptuosidades ocupavam posição de destaque alcançando o primeiro lugar no ranking de suas predileções. Os relatos dos alunos na entrevista inicial revelaram que para eles o dinheiro era garantia de *status* e passaporte seguro para o pertencimento e participação social.

Na sociedade capitalista da qual todos fazem parte, o potencial de consumo é o trampolim para a aceitação ou exclusão aos diferentes grupos sociais. A grande maioria da população convicta de que o ter se sobressai ao ser, exerce um consumo exagerado e desnecessário em busca da felicidade momentânea e passageira, da ostentação de um poder ilusório que o consumismo ardiloso promove e da garantia de uma posição de destaque nas relações sociais,

Entretanto, as informações atuais demonstraram que os conceitos primários apresentados foram modificados e embora os APs reconhecessem a necessidade do dinheiro, ainda compreendem que algumas riquezas, como o convívio com os amigos e família, amizade, felicidade, passeios e diversão ao ar livre são gratuitas e também proporcionam prazer e alegria, como ilustra o depoimento de AP5 “[...] passear nos 3 lagos com a família, eu fui. É bem legal [...]”. A referência aos lagos que o aluno fez retratou um lugar municipal público com lagos e parque de diversão, pista para caminhada e amplo gramado para as crianças brincarem, em que várias famílias frequentam aos finais de semana.

O AP6 também deu exemplos de sua vivência familiar relacionada a práticas gratuitas que lhe dão prazer, ao dizer “[...] brincar não precisa de dinheiro e eu gosto de ir no sitio na casa da minha tia, tudo os parente se reúne lá, a gente brinca de guerra de barro, esconde-esconde é muito legal”.

Na mesma direção, AP7 reconheceu e descreveu a gratuidade de algumas práticas e momentos simples que lhe proporcionam felicidade e algumas outras que necessitam de dinheiro como viajar e adquirir uma bicicleta. Ainda que esses relatos demonstrem as mudanças conceituais acerca do assunto, tais alterações puderam ser legitimadas na prática do jogo, por meio das cartas em que havia indagações e que todos os APS escolheram a alternativa correta a respeito da utilidade do dinheiro na prática do dia a dia.

Em relação ao consumo consciente, considerou-se investigar as concepções dos APs acerca da necessidade do consumo ponderado, da distinção entre desejo e necessidade e da reflexão nos momentos de aquisição de produtos e serviços, relatados nos Quadros 15 e 16 abaixo:

Quadro 15 - Categoria de análise – Consumo consciente - Conhecimentos

UNIDADE: CONHECIMENTOS	Você acha importante comprar muitos brinquedos, roupas, calçados e guloseimas? Por quê?	
	AP4	Eu não acho importante, porque a gente não precisa de muita coisa. Eu nem tenho mais brinquedo, eu tinha bastante, mas brincava sempre com o mesmo carrinho, minha mãe falava. Depois foi tudo pro lixo, dinheiro jogado fora, mas eu era pequeno e queria compra tudo Mas hoje eu não compro muita coisa, só tenho um tênis e um sapato e pouca roupa, nem saio de casa, pra que um monte de coisas.
	AP5	Precisa, a gente não precisa, mas é gostoso a gente ter sapatos que combina com a roupa, maquiagem, mais tem que ver se dá pra compra, se não fica devendo muito. Eu fui gastando muito no jogo, quase fiquei sem dinheiro e se fosse de verdade né, tava ferrada.
	AP6	Não. Porque a gente não precisa de muita roupa e sapato e se compra muito o dinheiro num dá. Mas quando eu for grande e trabalha eu quero compra mais coisa, assim bobeira pra comer, porque só o pai trabalha e ele vai na roça e ganha pouco, num dá pra compra.
	AP7	Eu não acho importante ter um monte de coisas porque a gente não precisa e nem usa, mas eu nem pensei isso no jogo, só fui comprando, quando vi já tinha acabado o meu dinheiro. Agora aprendi.

Fonte: A autora (2023).

Quadro 16 - Categoria de análise – Consumo consciente - Atitudes

UNIDADE: ATITUDES	Você sabe a diferença entre o que desejamos e o que precisamos? Dê exemplos.	
	AP4	O que a gente precisa é de coisas de comer, roupa, tênis, uma casa pra morar e as coisas que a gente gosta, o que a gente não precisa é o desejo, tipo assim, eu preciso de uma casa mas não precisa ser muito grande com piscina.
	AP5	O que a gente precisa é roupa, calçados, coisas de comer, o que a gente quer é o que a gente não precisa, mas quer. O que eu queria ter é maquiagem bastante, coisas pro cabelo, essas coisas pra ficar mais bonita.
	AP6	Eu acho que o que a gente precisa pra viver é comida, roupa, sapato, casa, e o que gente quer ter é o nosso desejo: lanche, sorvete, pizza, tênis de marca, celular Iphone, igual dos meus amigos, que estuda na outra escola, um dia eu vou ter um daquele e vou estudar lá também
	AP7	O que a gente precisa é sabão, pão, leite, arroz, feijão e a gente não precisa de doce, refrigerante, pizza, açaí, mas eu adoro comer essas coisas, mas seu eu pudesse eu comia todo dia, mas num dá...ah e também desejo é ir pra Goiás, mas é muito caro, tem que guardar dinheiro
O que você acha que é preciso considerar no momento de efetuar uma compra ou adquirir um serviço?		

	AP4	Eu não compro muita coisa porque quem sempre compra é minha mãe. Ela nunca me leva com ela. Mas eu acho que tem que pensar se precisa mesmo daquilo que tá comprando, mas eu não acho importante pesquisar o preço, porque o mais caro é sempre o melhor.
	AP5	Eu penso para comprar o que preciso e não gastar tudo o dinheiro e também tem que olha o preço pra pode pagar mais barato.
	AP6	Tem que pensar se precisa e se pode pagar né, se tem mais barato. O “L.” não fez isso no jogo, ele foi comprando, comprando até que gasto tudo o que tinha, nem pensou se podia pagar, daí perdeu tudo né.
	AP7	Eu acho que tem que ver onde é mais barato porque sobra mais dinheiro pra comprar mais

Fonte: A autora (2023).

Ao analisar o Quadro 15, verificou-se que para todos os participantes é necessário um consumo sensato e compatível com a renda, entretanto, AP5 destacou que embora não seja preciso, o consumo de alguns itens supérfluos é prazeroso, alegando [...] “Precisa, a gente não precisa, mas é gostoso a gente ter sapatos que combina com a roupa, maquiagem [...]”. Contudo, ao que demonstram seus relatos, a aluna compreendeu a importância de se equilibrar o “querer e poder”, pois concluiu sua fala justificando “[...] mais tem que ver se dá pra compra, se não fica devendo muito”. Baseado nesse discurso, presume-se que a satisfação do desejo se dará amparado na proporção da racionalidade e os limites financeiros.

Para mais, o discurso coerente da aluna, ao dizer “Eu fui gastando muito no jogo, quase fiquei sem dinheiro e se fosse de verdade né, tava ferrada. Agora eu aprendi”, ratificou as possíveis contribuições do jogo Guardiões do consumo ao possibilitar a vivência, ainda que de modo quimérico de situações negadas em seu contexto real, devido à falta de conhecimentos financeiros (e muitas vezes do próprio recurso), que aliadas à “liberdade” de escolhas assertivas ou não, livre de julgamentos e/ou consequências efetivas a conduziram a autorreflexão e identificação de seus equívocos e conseqüentemente a aprendizagem acerca do consumo.

Todavia, é importante destacar que ainda que as escolhas dos APs não fossem deliberadas, alguns questionamentos presentes nas cartas *QuizFin* traziam orientações e esclarecimentos quanto aos conteúdos abordados e suas ações impactavam diretamente no resultado do jogo, exigindo, portanto, uma reflexão prévia antes das atitudes tomadas.

Os apontamentos de AP4 ao relatar o desfecho de seu consumismo infantil, em relação aos brinquedos “[...] Depois foi tudo pro lixo, dinheiro jogado fora”,

demonstrou sua compreensão ao gasto desnecessário e excessivo e o desperdício financeiro. Possivelmente essa prática já tenha sido superada e possa ter cedido espaço a uma nova concepção, o de consumo planejado e economia, uma vez que o aluno sustentou que: “[...] mas eu era pequeno e queria compra tudo. Mas hoje eu não compro muita coisa, só tenho um tênis e um sapato e pouca roupa. As coisa tá muito cara tem que guarda um pouco de dinheiro”.

Um outro participante, AP6, demonstrou não apenas ser adepto do consumo moderado, mas compreender que é preciso comprar com responsabilidade e equilibrar a aquisição de bens e produtos ao uso consciente dos recursos familiares, a fim de se evitar conflitos e contratempos financeiros. Tal concepção se sustenta em seu relato, ao mencionar “Não é importante ter muitas coisas e se compra muito o dinheiro num dá”.

A situação de vulnerabilidade familiar pareceu ser compreendida e respeitada pelo aluno, levando-o a compreender ainda que de modo latente, a importância de se vincular planejamento, trabalho, desejo e consumo, como meio de se alcançar os objetivos propostos a curto, médio e longo prazo, como descrito por ele “[...] Mas quando eu for grande e trabalha eu quero compra mais coisa, assim bobeira pra comer”.

A subjetividade financeira de AP6 o levou à observação minuciosa do comportamento dos participantes e a uma análise criteriosa de suas escolhas no transcorrer do jogo, identificando pontos frágeis que foram cruciais ao insucesso do amigo, descrito por ele, “[...] Fiquei só olhando o “L” no jogo, perdeu logo porque foi comprando tudo”.

Tal parecer emitido parece ser condizente com o relato de AP7, que esclareceu que ainda que não considerasse importante o consumo excessivo, agiu impulsivamente no decorrer do jogo desconsiderando seus princípios e recursos resultando no uso precoce e total de todo seu dinheiro. No entanto, o aluno demonstrou ter reconhecido e aprendido com seus deslizes e consumismo, o que o levou à constatação de que é preciso refletir e considerar o saldo financeiro nos momentos de compra. A ínfima participação desse aluno parece ter sido suficiente para contribuir com a construção da aprendizagem da estreita relação entre desejo, necessidade, receitas e despesas, como ele mesmo relata, “[...] Agora eu aprendi”.

Aspira-se que o reconhecimento dos equívocos desse aluno saia da esfera lúdica e alcance o campo da realidade. Ainda analisando o consumo consciente,

agora voltado às atitudes dos APs, constatou-se que todos compreenderam e distinguiram desejo e necessidade. Para eles, o consumo está atrelado a tudo que possibilita a sobrevivência, já o desejo representa o que se quer ter, mas não necessariamente se precisa. Os supérfluos podem causar felicidade, prazer e com ponderação, organização e controle financeiro podem e devem ser realizados. Ademais é preciso reconhecer que desejos são sempre ilimitados, já os recursos não.

Ao que foi demonstrado, AP7 compreendeu que o consumismo imediatista é adversário da estabilidade financeira e que nem sempre é possível atender a todos os desejos de consumo, ainda que sejam simples e não impliquem em grandes despesas, gradativamente resultarão em valores significativos que poderiam contribuir para a realização de outros desejos mais expressivos, como o citado pelo aluno, ao mencionar “Goiás” referindo-se a uma viagem que ele e a mãe sonhavam em realizar e que há pouco a fizeram, para um parque temático. Ao que relatou, o aluno entendeu que as realizações de alguns desejos devem estar alicerçadas em um planejamento prévio e controle financeiro e reconheceu que os investimentos são importantes e podem contribuir para sua efetivação.

Os episódios lúdicos deram liberdade de escolha aos alunos que não necessariamente tomaram as melhores decisões, como foi o caso de AP7, mas que contribuíram para uma análise individual de seus comportamentos e poderão ser retificados, subsidiando novos conhecimentos e aprendizagens, fato esse sustentado em sua autodescrição, “[...] tem que guardar dinheiro, pode até “ponha” na poupança que nem o “T” fez no jogo e ganhou mais né”.

Apesar da consonância conceitual dos APs acerca do que consideraram como necessidade, ao se referir aos desejos, as opiniões se opõem e se relacionam aos diversos sentimentos e emoções que a aquisição promove, como ao que menciona AP5 “[...] O que eu queria ter é maquiagem, bastante coisas pro cabelo, essas coisas pra ficar mais bonita”, ou ainda a sonhos individuais de consumo, especialmente aqueles marcadores de *status*, como o celular a que AP6 aspira consumir, “[...] celular Iphone, igual dos meus amigos, que estuda na outra escola, um dia eu vou ter um daquele”.

Os desejos em sua grande maioria são criados pela sociedade e pelo marketing, que por vezes transformam vontades em necessidades e determinam a identidade. Tais necessidades são vendidas ao mercado social em detrimento ao pertencimento de determinados grupos, o que justifica os desejos dos alunos acima

citados. Esse sistema social estabelece uma cultura de aquisição e acumulação de produtos e materiais diversos, do ter urgente e do descarte efêmero, constituindo uma sociedade volátil e liquefeita (Bauman, 2008).

Em relação aos quesitos que consideravam ser importantes no momento da aquisição de produtos e/ou serviços, todos, com exceção de AP7, julgaram ser imprescindível refletir sobre a real necessidade da efetivação da compra. A prática consumista realizada por esse aluno na trajetória lúdica ilustra a incoerência e insensatez frente ao consumo, sendo logo eliminado do jogo.

Os AP5 e AP6 citaram o preço, como um elemento importante a ser considerado antes da realização de uma compra. Segundo eles, a arte de barganhar resulta em dois aspectos positivos, a economia financeira, ao se efetuar uma compra de menor preço e a certificação de que os valores cobrados se adequam aos recursos disponíveis, possibilitando de tal forma cumprir com as responsabilidades financeiras assumidas, sendo essa uma premissa para “controlar o endividamento pessoal, vez que o consumidor consciente de seus gastos (e de suas receitas) pode se controlar melhor” (Banco Central do Brasil, 2013, p. 35). Outra vantagem elencada pelos APs, diz respeito à prática de pesquisar pelo menor preço de um mesmo produto, que pode de tal modo, gerar uma economia.

Sustentado nessa premissa, o AP6 faz sua “observação” a respeito da postura do AP7 no jogo ao relatar que “[...] foi o que o “L.” fez no jogo, ele foi comprando, comprando até que gastei tudo o que tinha, nem pensei se podia pagar, daí perdi tudo né”.

A análise crítica de AP6 é realmente condizente as escolhas e atitudes de AP7 realizadas no momento do jogo, uma vez que desconsiderava qualquer oportunidade de ganho que ocasionasse renúncia de algo ou implicasse no retorno de casas na trilha. Ademais, as escolhas impensadas e desfavoráveis nas cartas de ônus, em que desconsiderava o valor no momento da aquisição de produtos e/ou serviços e ainda sua postura consumista no espaço do parque ignorando o saldo financeiro de que dispunha culminaram no seu insucesso no jogo.

Refletindo sobre a colocação de AP4, verificou-se que o mesmo pouco participa das decisões e práticas de consumo familiar, sendo atribuída a sua progenitora a responsabilidade de efetivá-las. Essa ausência no cotidiano de compra da família acaba por privá-lo de conhecimentos acerca do universo financeiro, ainda que em conjecturas simples, como a escolha da aquisição de um produto, a análise

das receitas e equilíbrio com o consumo, mas que poderiam constituir-se em fontes primárias de informações que subsidiariam uma identidade financeira mais coerente e prudente no futuro.

Todavia, a omissão constrita do aluno na vida financeira familiar, não obstruiu sua convicção acerca da necessidade de autorreflexão no momento da compra, mas pode ser uma das causas da sua opinião que desdenha da necessidade e contribuição da pesquisa de preços antes de qualquer aquisição. O aforismo dubitável de que “o mais caro é sempre o melhor” parece estar entranhado em seu subconsciente. Dentre as possíveis causas de defesa dessa utopia, encontra-se o marketing indutor e estratégico que vende a falsa ilusão de que preço alto é sinônimo de qualidade.

A refutação desse pressuposto ganhou respaldo na análise minuciosa do cardápio variado de produtos disponíveis ao consumidor, em que é possível verificar que o preço não é o ingrediente indispensável, mas que precisa estar em harmonia com tantos outros, como a qualidade, a necessidade/expectativa e o contexto financeiro individual. É preciso ponderar sobre a equação custo x benefício x valor x renda para que se possa resolvê-la da melhor maneira, evitando consumos indigestos, que venham comprometer o orçamento do consumidor. Ademais, o “pechinchar” é uma atitude que pode contribuir com o consumo mais comedido e gerar economias.

Diversos fatores influenciam as decisões de compra do consumidor, como as formas e prazos de pagamento, descontos e condições de créditos, qualidade e procedência dos produtos, dentre outros, contudo esses aspectos não foram abordados categoricamente na pesquisa, nem tão pouco mencionados pelos APs em nenhum de seus relatos.

Prosseguindo com a análise textual, a categoria III investigou os conhecimentos dos alunos participantes acerca da temática Poupança.

Quadro 17 - Categoria de análise – Poupança - Conhecimentos

UNIDADE: CONHECIMENTOS	O que é poupar?	
	AP4	É guardar dinheiro. Minha mãe nunca tem, mas quando tem ela coloca no pote lá na cozinha.
	AP5	É guarda dinheiro no banco.
	AP6	É economizar dinheiro, mas também pode economiza água né tia...é outro jeito de economizar não é? Eu vi nas cartinha que a calça jeans gasta muita água, num lembro quanto, mas gasta e dai acaba a água do planeta, que dó. As pessoa tinha quer ver isso. E também você falou do tanto de lixo que tem no planeta por causa das pessoas compra muitas coisas e nem usa e joga tudo fora, tava nas cartinha, né Dava pra

		economiza dinheiro e protege a Terra. Como vai ser daqui uns anos, nem quero vê.
	AP7	É não gastar todo o dinheiro que a gente tem né, é economizar.
	Você acha importante poupar dinheiro? Por quê?	
	AP4	Sim, pra quando a gente precisa a gente ter.
	AP5	Eu acho que sim, a gente pode guarda o dinheiro no banco, daí a gente ganha mais, que nem no jogo...esqueci a palavra que fala...eu achei legal, não sabia que tinha isso. Depois a gente pode usar quando a gente for grande pra compra o que a gente quer, para comprar uma casa, um carro.
	AP6	Sim, porque quando a gente precisa, a gente vai ter.
	AP7	Eu acho importante, pra quando a gente precisa a gente vai ter, minha mãe não fez isso pra gente ir viajar, dai teve que pegar um pouco de dinheiro emprestado do banco e da minha vó, porque o banco não dá mais dinheiro pra ela....porque ela já deve muito lá, mas eu vou ensinar ela...ela não devia fazer isso né. Agora ela num pode compra nem um sorvete pra mim. Eu também não economizei no jogo e dai perdi, mas na próxima eu vou ganha.

Quadro 18 - Categoria de análise – Poupança - Atitudes

UNIDADE: ATITUDES		Na sua família, seus pais, têm o hábito de economizar? Eles falam com você sobre o assunto?	
		AP4	Eu não sei se minha mãe guarda dinheiro, mas eu acho que não, porque eu sempre escuto ela fala que num tem dinheiro, que meu dinheiro num dá. Ela nunca fala sobre dinheiro comigo, ela fala que eu sou criança pra se preocupa com isso.
		AP5	Sim, a minha mãe coloca um pouco de dinheiro na poupança e ela fala pra mim que tem que guarda um pouquinho.
		AP6	Meu pai fala que não guarda porque ele ganha muito pouco e que pobre num consegue guarda dinheiro, só isso. Eles não fala de dinheiro pra mim, não explica nada, mas eu aprendi aqui na escola que tem que pensar pra gasta, não pode ir comprando tudo, tem que guardar um pouquinho. Quando eu cresce eu vo trabalha no banco pra aprende tudo do dinheiro, quem trabalha la ganha bastante.
		AP7	Eu não sei se minha mãe guarda dinheiro porque ela não fala nada disso pra mim, fala que eu sou muito pequeno pra saber dessas coisa.
		Você recebe algum dinheiro? O que faz com ele?	
		AP4	Sim, de aniversário, ganho do meu tio e eu gasto com comida, bobeiras, chocolate. Eu queria ganha um pouco do meu dinheiro, mas minha mãe num deixa, fala que eu não preciso de dinheiro, que ela compra tudo o que eu preciso...mas eu queria escolher as coisa e ir no mercado com o meu dinheiro. Eu não ia gasta tudo, eu aprendi no jogo que se a gente guarda e põe na poupança até ganha mais. No começo eu não queria guarda mais depois eu aprendi.
		AP5	Eu ganho dinheiro no meu aniversário, no Natal e quando meu pai recebe, eu compro doces para mim e para os meus irmãos e guardo o resto.
		AP6	É muito difícil eu ganha dinheiro, as vezes minha vó me dá de aniversário, dai eu compro alguma coisa que eu quero, não gasto tudo, e o que sobra eu ponho no meu cofrinho que

		eu ganhei da escola, lembra tia? Quando eu quiser outra coisa eu tenho dinheiro.
	AP7	Outro dia eu fui visita o meu pai e minha vó me deu dinheiro pra compra doce e eu gastei tudo. Mas agora eu sei que num pode fazer isso, é difícil, mas a gente tem que pensa e guarda um pouco, por isso eu perdi no jogo.

Fonte: A autora (2023).

O Quadro 17 demonstra o senso comum dos APs acerca da relação estabelecida entre poupar e economizar. Economia que se emprega no sentido restrito e direto de não utilizar todo o dinheiro de maneira imediata, entretanto, apenas o AP5 mencionou uma instituição bancária, como um destino pertinente para o saldo positivo obtido. Ainda que não faça referência a qualquer investimento, o fato de esse aluno diferentemente de AP4, ter demonstrado reconhecer que há lugares adequados para se alocar o dinheiro, pode ser o passo inicial para novos conhecimentos acerca de economia, poupança e investimentos.

A sociedade capitalista atual, realiza a compra ostentória em busca da satisfação infinita, imediata e fútil dos desejos criados pelo *marketing* e aceito pela subjetividade inquestionável do ter em função do ser. Entretanto, um dos efeitos deletérios desse comportamento consumista recai sobre o meio ambiente, pois é dele que se extrai de maneira ilimitada os recursos naturais para se produzir e atender aos desejos frenéticos dos cidadãos e a ele retorna os efeitos nocivos e negativos do consumismo.

A defesa de um consumo consciente é um dos segmentos abordados nesse estudo, entretanto o consumismo e seus impactos ambientais não foram precisamente tratados mas, explicitamente destacados em momentos oportunos, do jogo, como nas cartas *QuizFin* que além de trazer questionamentos acerca da Educação Financeira de modo geral, apresentou algumas curiosidades específicas, como a importância da sustentabilidade, a extração excessiva de recursos naturais para a produção em larga escala de produtos para suprir o crescente e incessante consumo individual e coletivo, como os praticados pela indústria têxtil ou ainda os exorbitantes números dos desperdícios, resíduos e descartes (muitas vezes indevido) de produtos adquiridos para satisfação imediata dos desejos.

Ao que se revela, as relações antes estabelecidas por AP6, limitavam o consumo e economia apenas às questões financeiras pessoais, contudo, após o jogo Guardiões do consumo, tais relações ganharam novos contornos e o consumo passou

a ser analisado pelas lentes da sustentabilidade, despertando nesse aluno uma avaliação crítica da degradação ambiental causada pelo homem ao utilizar de modo indevido e excessivo os recursos naturais em prol da satisfação individualista compulsiva e incessante de compra, desconsiderando o futuro da natureza a médio e longo prazo. Possivelmente, as concepções anteriores de natureza empírica que constituíam a esfera de saberes desse aluno foram acrescidas de informações cientificamente comprovadas e disponibilizadas pelo jogo, que mediados por um processo reflexivo acerca do assunto, parecem terem sido ampliadas e originados novos conhecimentos.

Essa conjectura se apoia na indagação simples e dúbia formulada em seu relato e posteriormente confirmada e justificada por ele mesmo, ao recordar as informações dispostas nas cartas *QuizFin* na prática do jogo, ao mencionar “[...] mas também pode economizar água né tia...é outro jeito de economizar não é? Eu vi nas cartinha que a calça jeans gasta muita água, num lembro quanto, mas gasta e daí acaba a água do planeta, que dó. As pessoas tinham que ver isso”. Apesar de se tratar de uma relação nitidamente preocupante, injusta e nociva ao meio ambiente, tem sido difícil de ser compreendida pelo “consumidores normais”, que continuam guiados pelo fio condutor do consumismo. Talvez seja mesmo necessário um “olhar especial”, como de AP6 para compreender os danos, prejuízos e desequilíbrios ecológicos e sociais que o consumo desenfreado tem causado ao planeta e mais do que isso, talvez o sentimento de compaixão seja exclusividade daqueles que “enxergam” o mundo de modo diferente.

Por meio da devolutiva desse aluno, “[...] Dava pra economizar dinheiro e proteger a Terra. Como vai ser daqui uns anos, nem quero vê”, ilustrou-se uma visão que não se limita ao consumismo em seu aspecto e consequência financeira individual e atual, mas um olhar crítico e analítico que ganhou proporções e preocupações com as questões socioambientais e demonstrou um aprimoramento de seus conceitos propostos pela Educação Financeira que a dispõe em dimensões espaciais e temporais, uma vez que as ações individuais impactam o contexto social como um todo em escala local, regional, nacional e global, afetando tanto o presente quanto o futuro (CONEF, 2014).

Quando questionados sobre a importância de poupar, novamente houve um consenso na afirmativa. Contudo, em relação aos motivos, as opiniões se divergem. Para AP4 e AP6, tal importância se justifica no sentido de reserva emergencial, ainda

que não tenham mencionado explicitamente nenhuma situação, ao descreverem, “[...] pra quando a gente precisa a gente ter”, é possível pressupor o poupar como garantia do enfrentamento a circunstâncias inesperadas que exigem algum recurso financeiro para serem superadas, em contrapartida, AP5 e AP7 defendem a economia como estabilidade financeira futura, segurança e possibilidade de realização de sonhos a médio e longo prazo. Os relatos de AP7 ratificaram a importância do poupar e demonstraram de modo implícito a necessidade do planejamento financeiro pessoal, cujo resultado da união de ambos pode viabilizar a estabilidade financeira e a concretização dos desejos.

A compreensão e prática de tal união parece não estar presente no ambiente familiar desse aluno, pois ao considerar a continuidade de seus relatos é possível verificar o descontentamento e oposição frente ao comportamento materno, que se justifica em seu diálogo “[...] minha mãe não fez isso pra gente ir viajar, ela não devia ter feito isso”. Segundo ele, o descontrole financeiro de sua progenitora por pouco não transformou o sonho da viagem em família em um pesadelo e que para realizá-lo a mãe teve que recorrer a outros meios para obter o dinheiro e custear o passeio, sendo necessário a um empréstimo pessoal realizado em uma agência bancária.

Destacar as vantagens e desvantagens de tal prática não seria oportuno, porém, é preciso ressaltar que ao se aventurar por esse caminho é necessário ponderar sobre os percalços e perigos escondidos no trajeto e considerá-los no momento da solicitação, para que não haja o desequilíbrio no orçamento e a impossibilidade de cumprir com os compromissos financeiros adquiridos, resultando na situação de endividamento e inadimplência. As demais informações de AP7 deram indícios de que possivelmente esse já tenha sido o resultado das escolhas equivocadas de sua mãe, ao descrever “[...] porque o banco não dá mais dinheiro pra ela....porque ela já deve muito lá”, e foi possível concluir que a situação financeira materna com a agência bancária ultrapassou os limites estabelecidos, sendo necessário recorrer a outras fontes financeiras por ele descrito “[...] teve que pegar um pouco de dinheiro emprestado do banco e da minha vó”; a fim de expandir o limite de consumo e complementar o valor necessário para realizar a viagem.

Esse comportamento reflete a falta dos conhecimentos acerca da Educação Financeira e pode prejudicar a saúde, causar danos emocionais, sociais e abalos negativos familiares, implicando de maneira significativa o cotidiano e o consumo da

família, como ressalta o aluno “[...] agora ela num pode compra nem um sorvete pra mim”.

É inevitável considerar que a ausência desses conhecimentos e a falta de orientação financeira materna aliadas à oferta facilitada de crédito tenha levado a família a uma possível instabilidade financeira, e porventura ao endividamento e inadimplência e que possivelmente as atitudes incorretas da mãe possam ter influenciado de maneira negativa o comportamento e as escolhas do filho (AP7) no início do jogo.

As dívidas não surgem, nem tão pouco se dissolvem num passe de mágica, é preciso analisá-las e buscar auxílio e soluções cabíveis dentro do orçamento para saldá-las. Para mais, contar com a empatia e compreensão da família e reduzir os gastos nesse momento de dificuldade, é fundamental. Ao que tudo indica, AP7 demonstrou um comportamento empático e disposição para auxiliar sua progenitora a compreender e desenvolver uma relação mais equilibrada entre orçamento, consumo e rendimento financeiro, ao mencionar “[...] mas eu vou ensinar ela [...]” e assim melhorar sua saúde financeira. Essa disposição e interesse em disseminar as informações financeiras assimiladas, vem ao encontro das propostas e os objetivos pretendidos pela BNCC e os programas que orientam e dispõem a Educação Financeira em âmbito escolar, em que se almeja que os alunos desenvolvam atitudes financeiras positivas e autônomas embasadas em conhecimentos e informações acerca do assunto e que possam ser multiplicadores desses conhecimentos trazendo contribuições diretamente para sua família e de modo indireto à sociedade.

A prática de multiplicar esses conhecimentos pode ser compreendida por meio da dimensão espacial, uma vez que “[...] os conceitos da Educação Financeira são tratados tomando como ponto de partida o impacto das ações individuais sobre o contexto social, ou seja, das partes com o todo e vice-versa” (Brasil, 2012, p. 3).

Foi constatado que a compreensão de AP7, não só sobre seus desacertos no momento do jogo, mas ainda dos dissabores financeiros da mãe na vida real, que se justifica ao proferir “[...] ela não devia fazer isso né.

A continuação desse relato “[...] eu também não economizei no jogo e dai perdi, mas na próxima eu vou ganha”, demonstrou a conscientização das consequências dos seus atos, e suas escolhas equivocadas e impensadas o levaram ao consumo excessivo e à utilização de todo seu saldo financeiro disponível. O

advérbio “também” utilizado pelo aluno parece estabelecer uma relação de causa e consequência de suas escolhas em condição de similitude com as de sua mãe.

O título de vencedor ficou distante de AP7 ainda na primeira rodada. Dentre os fatores que podem ter contribuído para sua eliminação precoce, pode estar o reflexo das práticas e escolhas financeiras maternas vivenciadas em casa e perpetuadas no jogo. Corroborando com esse pensamento, Muniz defende que “a cultura familiar influencia na forma com os estudantes vêm o dinheiro, pensam sobre o consumo, realizam financiamentos, e pensam no planejamento de curto, médio e longo prazos e, como consequência, tomam decisões” (Muniz 2016, p. 398).

Entretanto, o resultado insatisfatório do jogo para AP7 proporcionou ganhos que sobrepuseram a vitória e promoveram informações, reflexões e compreensões, quiçá essa tríade possa sustentar novos comportamentos e escolhas para além da ludicidade e melhorar a relação do dinheiro na realidade.

A fala do pequeno AP5 demonstrou uma grandiosidade de poucos, a preocupação com o seu futuro e de sua família, além da compreensão acerca da importância da prática do poupar e investir, propiciando uma base mais segura para a realização dos sonhos. Ainda que a nomenclatura correta acerca dos rendimentos proporcionados pela aplicação financeira não tenha sido evocada, os conhecimentos da importância de se investir não foram esquecidos e ao que parece foram compreendidos. Tal compreensão se ampara em seu relato “[...] a gente pode guarda o dinheiro no banco, daí a gente ganha mais, que nem no jogo...esqueci a palavra que fala...eu achei legal, não sabia que tinha isso. Depois a gente pode usar quando a gente for grande pra compra o que a gente quer, para comprar uma casa, um carro”.

Esse pensamento encontra-se em comunhão com o Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais: “Ao poupar, você acumula valores financeiros no presente para serem utilizados no futuro. Os valores poupados no presente e investidos durante um, dois ou mais anos poderão fazer uma diferença significativa na qualidade de vida do poupador no futuro (Banco Central Do Brasil, 2013, p. 43)

Em contrapartida, a professora pesquisadora complementou que os sonhos são molas propulsoras que motivam a viver, a trabalhar no intuito de realizá-los e que se opõe ao consumo imediatista; o que não significa deixar de consumir, mas fazê-lo com moderação, considerando sempre uma margem de reserva a ser “poupada”. Para que os sonhos saiam do plano imaterial e sejam realizados, é necessário esforço,

organização, determinação, estabelecimento de objetivos, planejamento e controle financeiro. Quando questionados sobre os hábitos de poupar dos pais, os alunos disseram, com exceção de AP5 que pouco ou nada ouvem sobre assunto em ambiente familiar.

Para AP4, as lóstimas da mãe quanto à falta de dinheiro são nítidas e frequentes, já os hábitos ou orientações sobre o poupar inexistem. Ao mencionar “meu dinheiro”, o aluno faz referência ao valor de um salário mínimo, recebido mensalmente pela mãe, referente ao benefício assistencial à pessoa com deficiência. Segundo ele, a mãe acredita que o filho ainda é muito novo para se preocupar ou aprender sobre o assunto. Os familiares de AP4 também compartilham da mesma teoria para justificar a ausência do assunto nos momentos de diálogo familiar.

A infância é o período na qual se desenvolvem as características e personalidade que embasarão o comportamento do indivíduo adulto, além disso as crianças e os jovens tendem a ser mais receptíveis à aprendizagem em relação a aprendizagens de maior idade (Fernandes, 2021). Por isso, é de extrema importância oportunizar experiências e ensinamentos sadios aos pequenos, pois influenciarão suas decisões no futuro.

Apesar de ser um assunto simples e importante, é perceptível a ausência do assunto sobre dinheiro, economia e poupança nas pautas de conversas familiares desses alunos e a justificativa dos pais para tal carência é a idade precoce dos filhos, como é possível identificar nos excertos textuais de AP4 e AP7. Entretanto, essa premissa se opõe em estudos cientificamente comprovados, sobre o assunto, como destaca Mundy: “Alguns especialistas sentem que a melhor perspectiva de influenciar o comportamento futuro é alcançar as crianças enquanto suas mentes estariam mais abertas a novos conceitos, e isso é no início de suas vidas escolares” (Mundy, 2008, p. 14).

Igualmente, a Educação Financeira adotada pela ENEF defende esse princípio e tem como objetivo educar as crianças e adolescentes para lidar com o uso do dinheiro de maneira consciente, com o intuito de desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis. Em conformidade com o que propõe os estudiosos, a família de AP5 também é adepta ao ensino precoce. Como descreve, o aluno tem contato com os aconselhamentos e comportamentos financeiros dos pais, sendo esses exemplos para os filhos, que não raramente observam e replicam os comportamentos e atitudes de seus familiares.

Ao que indica, os comportamentos e orientações dos pais foram observados e influenciaram as atitudes de AP5, uma vez que nos momentos lúdicos, ele foi o primeiro a aceitar a oferta de poupar e acabou por influenciar o comportamento dos demais alunos e até mesmo orientá-los quanto à importância de se economizar. Possivelmente essa herança financeira tenha contribuído para seu bom desempenho no jogo.

A narrativa de AP6, “Meu pai fala que não guarda porque ele ganha muito pouco e que pobre num consegue guarda dinheiro” dão indícios de que a ausência do poupar tanto no sentido de economizar quanto investir são pautados no argumento da baixa renda familiar. Para muitos brasileiros esse argumento tem se constituído em um padrão cognitivo e justificado a ausência de planejamento financeiro, que concorre para a construção de um cenário passivo e com poucas perspectivas de transformação.

Na busca pela justificativa da participação tímida dos brasileiros no território de investidores, a desigualdade financeira ganha destaque, entretanto, mais importante do que o valor que se recebe é o planejamento do seu destino. Gerir os recursos financeiros familiar exige conhecimentos, decisões inteligentes para o seu dia a dia e contribui para a melhoria do futuro. Nesse contexto de disparidade de renda, o papel da Educação Financeira é crucial, pois o cidadão educado financeiramente é mais propenso a poupar e a poupar mais do que os seus homólogos menos alfabetizados (OCDE, 2005a), o que corrobora com o mérito dos conhecimentos financeiros como forma de administrar da melhor maneira suas finanças e contribuir com a inclusão social das pessoas financeiramente vulneráveis.

O aluno relatou ainda, que “[...] quando eu cresce eu vo trabalha no banco pra aprende tudo do dinheiro, quem trabalha lá ganha bastante”, revelando o desejo de aprender sobre os aspectos financeiros e atribui a determinadas profissões o acesso a esse conhecimento. No entanto, qualquer profissão gera renda e mais importante do que escolher a que mais produz ganhos financeiros, é buscar conhecimentos que possam orientar como multiplicá-los, como e onde empregar o pouco ou muito dinheiro de que se dispõe.

Dando continuidade, aos relatos de AP6, “[...] Eles não fala de dinheiro pra mim, não explica nada, mas eu aprendi aqui na escola que tem que pensar pra gasta, não pode ir comprando tudo, tem que guardar um pouquinho”, revelam e confirmam a ausência dos ensinamentos familiares e a contribuição da escola na constituição dos

conhecimentos, fato esse demonstrado nas situações de consumo e poupança no decorrer do jogo, em que o aluno sempre refletia sobre as situações propostas e tomava as decisões mais adequadas, chegando ao final como vencedor. O que justifica e intensifica a importância da Educação Financeira Escolar.

No intuito de compreender as atitudes dos APs frente ao recebimento e destino do dinheiro, foram considerados os excertos textuais do Quadro 18. Os alunos relataram que ganham algum dinheiro esporadicamente em datas comemorativas, como Natal e aniversário. O destino do presente recebido são sempre a aquisição de guloseimas, entretanto, há algumas divergências quanto à utilização total ou parcial desse dinheiro.

É interessante observar por meio dos relatos que, ainda que os ganhos financeiros não sejam frequentes e que não venham acompanhados de orientações quanto a sua utilização, os APs 5 e 6 revelaram uma capacidade analítica de avaliar, atender e equilibrar suas vontades imediatas e seus desejos que possivelmente surgirão no futuro, além de apresentaram um comportamento poupador, como descreve AP6 “[...] não gasto tudo, e o que sobra eu ponho no meu cofrinho”.

Consumir e poupar são ações que precisam caminhar simultaneamente e estabelecem uma relação multifacetada, o consumo é importante e necessário em âmbito individual e social, já a economia é a possibilidade e proteção de um futuro mais seguro. De acordo com o Comitê Nacional de Educação Financeira:

O consumo em níveis adequados é imprescindível para o bom funcionamento da economia, a questão é torná-lo uma prática ética, consciente e responsável, equilibrada com a poupança. Consumo e poupança configuram-se como ‘atitudes responsáveis’ ao levar em conta os impactos sociais e ambientais (Brasil, 2014, p. 11).

Distintamente dos amigos, o AP7 demonstrou na prática do jogo, a ausência do conhecimento acerca do consumo consciente e necessário, exercendo uma postura consumista e desconexa com sua realidade financeira. Contudo, ao que expôs, parece ter compreendido além de seus deslizes atitudinais nos momentos lúdicos, que ocasionou sua saída precoce no jogo, seus equívocos na vida real, descrevendo “[...] o meu pai e minha vó me deu dinheiro pra compra doce e eu gastei tudo. Mas agora eu sei que num pode fazer isso, é difícil, mas a gente tem que pensa e guarda um pouco, por isso eu perdi no jogo”. As perdas por vezes são necessárias e podem auxiliar no amadurecimento e crescimento emocional, psicológico, social e

cognitivo. Especialmente com crianças em situações lúdicas, a derrota pode contribuir para que possam enfrentar frustrações, desafios e obstáculos difíceis em seu dia a dia. Através da experiência da derrota, as crianças aprendem a regular suas emoções e buscar solução para alcançar sucesso na próxima tentativa (Grando, 2000).

Certamente, o amargo sabor da derrota não tenha sido o desejado, nem tão pouco agradável de ser vivenciado pelo AP7, entretanto, provocou nele a auto avaliação de suas atitudes, a identificação de seus equívocos e o desejo de novas oportunidades para que pudesse demonstrar comportamentos e escolhas mais adequadas no jogo, e quem sabe, na vida.

Apesar desse aluno não demonstrar os dissabores do insucesso no jogo, a postura sarcástica de AP4 acerca da eliminação prematura do amigo, e a resposta de AP7 ao “amigo”, merece ser sublinhada: “[...] eu não sabia nada de dinheiro e agora que eu to aprendendo e também é importante participa, mesmo que num ganha, mas na próxima eu vô ganha de você”.

No intuito de pacificar os ânimos e justificar a proposta do jogo, a professora entrevistou e ressaltou que a derrota não é um estado permanente, mas que ajuda, especificamente nesse jogo, a repensar as escolhas para que em novas oportunidades lúdicas, as atitudes e os comportamentos sejam mais adequados e possa se obter melhores resultados. Logo, AP5 e AP6 complementaram o discurso docente emitindo seus pareceres acerca do assunto e do resultado final do jogo, gerando um debate sadio com considerações relevantes que também merecem destaque e constituem dados significativos para análise. O relato consolador de AP5 veio acompanhado de aconselhamentos “[...] isso foi só um jogo mais a gente tem que sabe usa o nosso dinheiro, mesmo que seja poquinho, porque senão a gente fica sem nada, mas você já viu como faz, na próxima você vai ganha”. O AP6 ressaltou que “a gente tem que pensa quando acontece alguma coisa que vai ganha um dinheirinho, que nem quando a mãe pede pra gente ajuda ela...você não fez isso no jogo, eu no começo também não fazia, depois que eu mudei de ideia e também pra que que você foi compra tanto brinquedo, mas não fica triste, perde faz parte”.

Retomando os excertos textuais da entrevista, especificamente o de AP4 que mencionou que “[...] queria ganha um pouco do meu dinheiro, mas minha mãe num deixa, fala que eu não preciso de dinheiro”, revelam o desejo explícito do aluno de ficar com algum dinheiro do seu Benefício Assistencial à Pessoa com Deficiência (BCP), recebido mensalmente por sua mãe e o desejo de tentar administrá-lo.

É indiscutível que o aluno ainda não tenha maturidade e capacidade para gerir seu próprio dinheiro, no entanto, seria possível e importante, que pequenas quantias ou mesmo uma mesada lhe fosse ofertada, pois isso iria exercitar a escolha no que irá gastar e entender que o dinheiro nem sempre será suficiente para comprar tudo o que se deseja, sendo necessário para tanto um conjunto de fatores: planejamento, economia e tempo. Dessa forma, essas experiências poderão contribuir para um equilíbrio e bem-estar financeiro no futuro. É fundamental ensinar as crianças alguns conceitos financeiros, dentre eles: poupar, ganhar, gastar, investir, entretanto, é preciso pensar sobre a contribuição dialética teoria/prática; destinar um olhar relevante para os conhecimentos experienciais, vivenciados na realidade pela própria criança. Nesse sentido, como fundamentação teórica, retoma-se Larrossa, ao alegar que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrossa, 1998, p. 21).

Para além do interesse de gerir seu próprio dinheiro, emerge o desejo de efetivar suas próprias escolhas, conforme relata o aluno “[...] ela compra tudo o que eu preciso..., mas eu queria escolher as coisa e ir no mercado com o meu dinheiro”. A ausência participativa do aluno em momentos de decisões de escolha e compra, acaba por coibir experiências significativas. Ainda que uma simples visita ao mercado, como cita AP4, pareça algo trivial e fatigante, para ele poderia se transformar em uma jornada de descobertas e aprendizagens em diversos aspectos, financeiro, cognitivo e social e contribuir com o desenvolvimento de conceitos básicos de finanças, despesas, orçamento, incentivando assim a tomada de decisões equilibradas e a compreensão da necessidade de escolhas. A exploração desse universo poderá ainda estimular o desenvolvimento da responsabilidade, autocontrole e do consumo em consonância com sua disponibilidade pecuniária e assim, aos poucos, com sua independência e autonomia frente à administração do seu dinheiro e da necessidade de compra consciente dentre outros aspectos financeiros.

A família é um agente de socialização financeira dos filhos e muito embora as primeiras tentativas de se aventurar no mundo do consumo possam não ser as mais adequadas, são extremamente necessárias. É inegável que, se essas experiências fossem apoiadas na reflexão, orientação e acompanhamento familiar, possivelmente seriam mais seguras e apreciadas pelos pequenos e poderiam ainda estreitar os laços familiares. Entretanto, a cena de pais e filhos em situações de consumo, raramente são vivenciadas pelos alunos da pesquisa, o que torna impossível o desenvolvimento

de competências e habilidades financeiras e ratifica a importância do jogo Guardiões do Consumo como campo de experiências e contribuição do consumo consciente dos alunos com DI.

Para finalizar, a categoria de análise IV – “Avaliação dos participantes sobre o Produto”, constituem fontes de informações sobre a percepção dos APs e as possíveis contribuições acerca do jogo Guardiões do Consumo.

Quadro 19 - Avaliação dos participantes sobre o Produto

Qual sua opinião sobre o jogo Guardiões do Consumo?	
AP4	Eu gostei muito do jogo, principalmente do cofrinho de porquinho. Achei que ele é bem grande e os heróis também, não é pequenininho igual nos outros jogos que a gente compra.
AP5	Eu amei o jogo, tinha uma super herói rosa que foi a minha preferida. Ele (o jogo) é bem colorido, as casinhas é grande e eu gostei que tinha o parque de diversão e o circo, parece com o que veio aqui.
AP6	Achei o jogo muito legal, pena que não dá pra levar pra brincar em casa com a minha irmã e com os meus pais, eles iam aprender muita coisa, que nem eu aprendi.
AP7	Eu gostei muito, muito do jogo, dos heróis e do tabuleiro que é grande. Eu fui viajar e fui num parque igual esse do jogo.
Você gostou de participar do jogo Guardiões do Consumo? Aprendeu algo com ele?	
AP4	Eu adorei participar, num dá nem vontade de parar e aprendi que a gente não precisa comprar tudo o que quer. Eu fui no parque e não gastei todo meu dinheiro, igual o “L” e também consegui pegar o dinheiro certinho pra pagar as coisas que comprei e eu vou conta pra minha mãe que eu já sei, daí talvez ela me deixa ir no mercado pra ela.
AP5	Sim, eu aprendi muitas coisas. Aprendi quanto vale a nota de 100 que eu não sabia, e que se a gente coloca o dinheiro no porquinho (poupança) e deixar lá um tempo, ele dá um dinheiro a mais pra gente. Eu também aprendi que a gente não pode dar dinheiro pros outros (pras amigas) pra elas ir com a gente em algum lugar, porque o dinheiro não é pra isso.
AP6	Sim e eu aprendi que se a gente guarda bastante dinheiro na poupança e deixar lá por um tempo, a gente recebe bastante dinheiro de volta. Também aprendi que a gente pode economizar as coisas da natureza e que precisa pensar no que precisa comprar e se tiver dinheiro sobrando pode comprar o que é bobeira, mas não gastar tudo.
AP7	Sim, eu aprendi que a gente tem que ver quanto a gente tem de dinheiro pra poder comprar as coisas que quer e também que a gente tem que escolher as coisas mais baratas na hora de compra, porque daí sobra dinheiro. Ainda bem que era só um jogo, porque se fosse de verdade, eu tava perdido.

Fonte: A autora (2023).

Os resultados acima indicam que todos os APs aprovaram o jogo Guardiões do Consumo, contudo, as opiniões individuais se divergem quanto às preferências dos elementos que o compõe. O design, o tamanho e os super-heróis ganharam destaque. O desejo de compartilhar com os familiares os conhecimentos adquiridos nos momentos lúdicos foram destacados por AP6 “[...] pena que não dá pra levar pra

brincar em casa com a minha irmã e com os meus pais, eles iam aprender muita coisa, que nem eu aprendi”.

A análise buscou ainda investigar as possíveis contribuições do jogo na construção de conhecimentos acerca da Educação Financeira, demonstrando uma avaliação positiva dos APs. Dentre os conceitos destacados pelos alunos, o AP4 demonstrou-se extremamente motivado a jogar e relatou a importância do consumo moderado, analisando seu comportamento como assertivo nas situações propostas pelo jogo e destacou os deslizes do amigo.

Outro ponto ressaltado por ele, diz respeito à aprendizagem no reconhecimento do sistema monetário brasileiro e a equivalência de valores monetários no momento de pagamento de consumos realizados no jogo, que segundo ele “[...] Eu fui no parque e não gastei todo meu dinheiro, [...] e também consegui pegar o dinheiro certinho pra pagar as coisas que comprei. Talvez agora minha mãe me deixa ir no mercado pra ela”, revela sua própria avaliação e atesta sua aptidão para participar de situações de compra na vida real.

Além do reconhecimento da cédula de cem reais, a prática de poupança, como investimento e seus rendimentos foram destacados como os conhecimentos assimilados com o jogo por AP5. Para mais, a real utilização do dinheiro como aquisição de produtos e não como garantias afetivas também foi compreendida.

Compartilhando do mesmo conhecimento acerca do investimento e seus retornos, AP6 acrescentou a importância de um consumo consciente como fruto da confluência de alguns fatores: o cuidado com o meio ambiente, o equilíbrio entre desejo e necessidade e o controle financeiro. O AP7 demonstrou uma conscientização acerca da utilização do dinheiro, da necessidade de um balanceamento entre renda e despesa e da importância da economia, a fim de se evitar desequilíbrios e frustrações não só no jogo, mas na vida.

4.6 Metatexto – Aplicação 2

Ao realizar a análise de todas as categorias propostas no segundo momento de aplicação da pesquisa, pôde-se verificar que o jogo Guardiões do consumo despertou a motivação e o interesse dos alunos e demonstrou contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento dos conteúdos acerca da Educação Financeira. Cumpre destacar que as situações propostas pelo jogo se traduzem em experiências

infectíveis para a maioria dos alunos, sendo essas fundamentais para a compreensão e desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com o dinheiro de forma consciente e responsável.

Analisando a primeira categoria, que tratou dos conhecimentos e atitudes dos participantes frente ao Sistema Monetário Brasileiro, constatou-se que todos os alunos reconheceram ao término do jogo as cédulas do dinheiro nacional, bem como sua importância e utilidade. Entretanto, um participante (AP5) não demonstrou apropriar-se de maneira satisfatória da troca e equivalência dos valores monetários. Quanto à segunda categoria, procurou-se compreender as percepções discentes acerca do consumo consciente, a distinção entre desejo e a necessidade e as considerações necessárias antes da efetivação de uma compra.

Na prática do jogo, nem todos os APs conseguiram inicialmente realizar o consumo de modo coerente, atendendo por vezes aos impulsos dos desejos. No entanto, no decorrer da trajetória e a percepção de que o saldo financeiro estava se esgotando, a grande maioria, com exceção de AP7 repensou e mudou suas posturas. Os excertos textuais comprovaram a prática dos alunos e demonstraram a aprendizagem de AP7 e dos demais participantes, que demonstraram entender que o consumo em consonância com a renda de cada indivíduo são premissas para a tranquilidade financeira.

Ao que consta em seu relato, suas escolhas equivocadas e consumismo nas situações lúdicas foram importantes e identificadas por ele, levando-o à autorreflexão, à conscientização e possivelmente à retificação de sua postura em outras oportunidades lúdicas ou quem sabe reais que envolvem o dinheiro. Para mais, os alunos demonstraram entender e discernir os desejos e necessidades. Segundo eles, os produtos e serviços básicos que garantem a sobrevivência são as necessidades, em contrapartida, tudo o que quer, mas não se precisa, são os desejos. Alguns desejos podem ser influenciados por fatores externos, como as publicidades ou ainda por promover um *status* que se almeja, um pertencimento a determinados grupos sociais, ao que parece ser o caso de AP6 ao se referir ao desejo de adquirir um celular da marca *Iphone*, pelo anseio de possuir o mesmo produto que os colegas que frequentam o ensino regular possuem, tendo a falsa sensação de pertencimento e igualdade a esse grupo tido como “normais”.

Assim, a fragilidade financeira da família é compreendida e relacionada à impossibilidade desse e de outros desejos, como constatado nos discursos de AP6

ao relatar “[...] Mas quando eu for grande e trabalha eu quero compra mais coisa, assim bobeira pra comer, porque só o pai trabalha e ele vai na roça e ganha pouco, num dá pra compra. Essa compreensão também foi demonstrada por AP6 ao mencionar o desejo de realizar uma viagem e a necessidade de se planejar e poupar para realizá-lo. Infere-se que ambos os participantes demonstraram os desejos que possuem, mas entenderam que outros fatores são necessários para realizá-los, como planejamento financeiro e tempo.

De modo geral, todos os APs reconheceram ser importante refletir antes da compra e ponderar sobre a real necessidade de efetivá-la. Ainda que o termo “pechincha” seja desconhecido pelos pequenos, sua prática é reconhecida como necessária para se gerar economias e comprovar se a aquisição está de acordo com a renda disponível, garantindo não só a compra, mas o pagamento. Os alunos parecem terem compreendido a importância do limite entre crédito e consumo.

Ainda que se posicione teoricamente contra a pesquisa de preços, durante o jogo, o AP4 seguiu a prática da barganha, sendo o valor dos produtos o fator determinante de suas aquisições, o que dá indícios de que influenciado por outros participantes, o aluno fez suas escolhas objetivando concluir o jogo como vencedor. É compreensível que o conceito de que “o que custa mais caro é sempre melhor” não tenha sido desmistificado pelo aluno no decorrer do jogo, visto que as situações de compra promovidas não oportunizavam a real análise de diferentes produtos e a comparação da relação custo x qualidade x benefícios. Soma-se a esse contexto, a ausência na prática do consumo no cotidiano desse aluno o que dificulta essa comparação e análise das opções disponíveis, que poderão refutar esse argumento e subsidiar escolhas coerentes com suas necessidades e possibilidades financeiras. Não raramente, é possível encontrar defensores da ideia de que as crianças não devem ir às compras com os familiares como é o caso do AP4, que descreveu e reivindicou sua participação nesses momentos. Ainda que se admita que nem sempre são experiências perfeitas, ressalta-se neste texto a sua extrema necessidade.

A ausência de participação infantil nessas ocasiões aliada à falta de incentivos nas tomadas de decisões conscientes, a análise do valor e o custo-benefício dos produtos podem gerar impactos negativos em sua relação com o consumo e na compreensão da importância da pesquisa de preços e desenvolver uma mentalidade passiva e equivocada em relação ao consumo.

Na análise da categoria sobre Poupança, procurou-se investigar os conhecimentos dos APS, a abordagem e prática familiar acerca do assunto. Os resultados demonstraram o consenso entre o poupar e economizar recursos financeiros, contudo sua utilização a curto, médio e longo prazo, dividiu as opiniões. Metade dos alunos consideraram a necessidade de poupar para enfrentar situações imprevisíveis a curto prazo, enquanto os demais o consideraram importante para a realização de sonhos futuros. De acordo com os relatos, foi perceptível, com exceção de AP5, que o assunto poupança não compõe a roda de conversas e prática dos familiares. A carência é tão extrema que nem mesmo o vocábulo “poupança” era por eles reconhecida. No que tange aos investimentos nos momentos lúdicos, é preciso salientar que inicialmente houve uma aversão de todos os participantes em relação à poupança e que apenas na segunda rodada, com o aceite de um dos participantes e a comprovação concreta dos ganhos, os demais se renderam a prática.

Os relatos de AP7 acerca do comportamento consumista da mãe pareceu ratificar a influência dos pais nas condutas dos filhos, defendida pela literatura. O aluno além de identificar os equívocos da sua progenitora, conseguiu reconhecer e identificar os agentes causadores dos seus e demonstrou o desejo de retificá-los.

Cabe mencionar o relato de AP7 em relação ao consumismo realizado no jogo e à aprendizagem proporcionada pela reflexão dos atos e escolhas equivocadas “[...], Mas agora eu sei que num pode fazer isso, é difícil, mas a gente tem que pensa e guarda um pouco, por isso eu perdi no jogo”. Com tais constatações foi possível perceber que os conhecimentos acerca da importância de poupar no sentido de economizar foram de fato compreendidas e demonstradas pelos APs na prática do jogo, na qual em diversas situações desconsideravam pequenos prazeres momentâneos gerando assim economias, entretanto, a prática realizada demonstrou que apenas metade dos alunos realmente compreenderam e realizaram o investimento financeiro. Esse pode ter sido um ponto de fragilidade do jogo, em que talvez sejam necessários maiores esclarecimentos e orientações mais eficazes e pontuais.

A avaliação positiva e específica de cada AP demonstrou a aprovação e as possíveis contribuições do jogo acerca de distintos conteúdos da Educação Financeira, além da segurança adquirida e relatada por AP4 “[...] e também consegui pegar o dinheiro certinho pra pagar as coisas que comprei. Talvez agora minha mãe me deixa ir no mercado pra ela”.

Sendo assim, de maneira geral, as discussões, apontamentos e práticas desses alunos demonstraram que os conteúdos de Educação Financeira propostos pelo jogo foram por eles compreendidas e espera-se que essas informações os auxiliem nas situações reais de consumo e na relação sadia e equilibrada entre consumo e poupança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da percepção da pesquisadora sobre a relevância da Educação Financeira no cotidiano do cidadão e da necessidade de seu aprendizado precoce, especificamente para aqueles com deficiência intelectual, pois a carência de conhecimentos básicos acerca dos aspectos financeiros, os impedem de fazer escolhas coerentes e tomarem decisões equilibradas frente ao consumo, limitando sua participação e autonomia financeira impedindo-os no exercício da cidadania.

A experiência educacional da pesquisadora junto a esse público possibilitou verificar as árduas consequências da falta desse conhecimento, o quanto a ausência do reconhecimento e manuseio do dinheiro, da distinção entre o desejo, a necessidade e a impulsividade pelo consumo têm restringido e perpetuando a exclusão social a que desde longa data esses alunos vêm sendo submetidos. O desejo de contribuir com a mudança desse cenário conduziu ao desenvolvimento desse estudo.

De tal modo, foi realizada uma varredura nos trabalhos acadêmicos que abordassem a Educação Financeira para alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais, entretanto, os resultados mostraram além do número reduzido de estudos, a escassez de recursos didáticos adequados acerca do assunto, o que evidenciou a demanda de pesquisas e conduziu ao planejamento, desenvolvimento, aplicação e avaliação de um jogo para tratar a temática.

A Educação Financeira (EF) possibilita beneficiar a população em geral, de diferentes idades e níveis sociais com diversas informações que podem ajudá-la a entender e a gerir de maneira adequada seus recursos, estimular a disciplina, planejamento e controle financeiro. Além de contribuir com a compreensão sobre economia, poupança e outros investimentos, e desenvolver habilidades e competências para a compreensão sobre a diversidade de produtos e serviços financeiros ofertados, compreender seus riscos e benefícios e fazer escolhas mais adequadas, possibilitando o seu bem-estar econômico atual e futuro.

De outro modo, a falta desses conhecimentos pode trazer inúmeros prejuízos pessoais e impactar negativamente outros segmentos, dentre os quais, os próprios familiares, a sociedade e o meio ambiente. A inexperiência com o dinheiro, o consumo exacerbado e desnecessário aliado ao acesso facilitado ao crédito e formas de pagamentos ardilosas, têm cativado inúmeros cidadãos e resultando em

endividamentos e inadimplências. O delineamento dessa situação se agrava quando se refere a indivíduos com DI, pois seus prejuízos cognitivos e adaptativos, aliados à falta de informação, os levam a cometer além desses deslizes, outros mais graves, o que fortalece impreterivelmente a necessidade da Educação Financeira para esse público.

De modo geral, os países estão cada vez mais cientes da necessidade da formação acerca do assunto e têm buscado por recursos e parceiros que possam contribuir com a consciência financeira de seus cidadãos (OCDE). Dentre essas ações e guiados pelas orientações da OCDE, em âmbito nacional, essa temática passou em 2010, a ser considerada como política pública por intermédio da ENEF, cujo intuito era o de informar, formar e orientar sobre Educação Financeira e previdenciária, sendo efetivado pelo programa piloto Educação Financeira nas Escolas, desenvolvido para o ensino médio e fundamental. E, em 2018, por meio da BNCC (Brasil, 2018) a Educação Financeira passou a ser obrigatória e fazer parte dos temas transversais da educação básica, em todas as escolas brasileiras, considerando nessa abrangência a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

Partindo desse amparo e da necessidade dos alunos com DI acerca do assunto, foram analisadas as suas especificidades e limitações e associado ao lúdico como um recurso didático capaz de estimular e contribuir com a aprendizagem de conhecimentos acerca do assunto, foi realizada esta pesquisa. Sendo assim, o estudo desenvolvido buscou responder à seguinte questão: de que forma um jogo educacional sobre Educação Financeira pode contribuir com os conhecimentos financeiros de alunos com DI do Ensino Fundamental – Anos Iniciais?

Em virtude disso, recorreu-se aos princípios da *Design Science Research* (DSR) por ser uma abordagem metodológica que parte de um problema real e relevante e busca desenvolver e otimizar artefatos que possam solucioná-lo e ainda por ser capaz de subsidiar a completude do processo (concepção, desenvolvimento, avaliação) do jogo, denominado de Guardiões do consumo. Para operacionalizar a DSR no desenvolvimento de uma pesquisa, são necessários 7 passos: Problematização, Levantamento e análise da arte, definição do artefato, desenvolvimento, aplicação, avaliação, comunicação. O jogo foi estruturado de acordo com os preceitos da OCDE (2005) e as Orientações para Educação Financeira nas Escolas (Brasil, 2011), tendo como base às dimensões espaciais e temporais da Educação Financeira (Brasil, 2011). Considerando ainda a demanda social do público-

alvo, abordou-se os seguintes temas: Dinheiro (função e finalidade); Compra consciente (desejo x necessidade); Poupança (poupar e investir).

Houve um cuidado minucioso em relação à construção do jogo para que as situações hipotéticas propostas estivessem em consonância com a realidade desse público, constituindo um campo experiencial que oportunizasse a reflexão acerca dos acontecimentos e escolhas realizadas frente ao consumo e seu pagamento, investimento, planejamento e às consequências do consumismo, e assim pudesse auxiliá-los no processo de apropriação dos conceitos e conhecimentos sobre Educação Financeira e desenvolvesse uma postura financeira mais coerente.

A aplicação do jogo ocorreu em dois momentos distintos (devido ao fato de serem turmas diferentes que frequentam a escola em horários opostos), e a coleta de dados aconteceu por meio de entrevista realizada ao término da brincadeira e da observação dos comportamentos, debates e expressões no momento lúdico, visto que a observação permite perceber diversas informações que não são obtidas por meio de perguntas.

As informações provenientes do diálogo entre ambas, foram analisadas sob o olhar da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2007). As etapas da ATD foram estabelecidas nessa pesquisa por meio de três categorias a priori: Sistema Monetário, Consumo consciente e Poupança e em todas foram identificadas as unidades de análise, “Conhecimentos” e “Atitudes”, uma categoria foi elencada a *posteriori*, a Avaliação dos participantes sobre o Produto.

Em síntese, com a análise dos dados foi possível concluir que o jogo Guardiões do consumo despertou prazer, interesse, atenção, participação, envolvimento e permitiu experiências enriquecedoras que contribuíram com a aprendizagem dos conhecimentos financeiros dos alunos com DI. Todos os acontecimentos propostos pelo jogo, vale destacar que inéditos para alguns, exigiram escolhas cujas consequências positivas ou não, foram seguidamente vivenciadas pelos alunos, oportunizando lhes reflexões acerca de suas decisões, sendo essas autoavaliadas, repensadas e por vezes alteradas. A identificação e compreensão dos deslizos implicaram em mudanças atitudinais, em posturas mais equilibradas e coerentes frente ao consumo consciente e poupança. De tal modo, possibilitaram a sensibilização sobre a importância e relevância do assunto para seu bem-estar no jogo e na realidade.

Os conhecimentos prévios dos alunos de origem empírica, transmitido muitas vezes de maneira equivocada por suas famílias e perpetuados como corretos, foram ampliados e poderão subsidiar comportamentos futuros mais saudáveis e equilibrados frente as questões financeiras.

Os resultados positivos demonstrados no relato dos alunos e em seus comportamentos demonstraram que a aprendizagem superou as expectativas e objetivos inicialmente propostos, levando-os a conscientização e reconhecimento dos estreitos laços entre o plano individual, social e ambiental. A distinção do desejo e necessidade, contribuíram para identificar o consumo compulsivo e desnecessário e, em contrapartida auxiliaram no reconhecimento dos prejuízos financeiros e naturais causados pelo consumismo e da urgência de se estabelecer uma relação harmoniosa entre o homem e a natureza.

A relação inicialmente estabelecida entre a origem inesgotável do dinheiro, sua função e utilidade mercadológica em prol de um benefício afetivo também foram desvinculados.

Ainda assim, uma fragilidade foi identificada no jogo, refere-se à poupança, no sentido de investimento. Embora os alunos com DI tenham compreendido a importância de poupar no sentido de economia, apresentaram resistência quanto à prática do investir. Por se tratar de um jogo de pouca duração, foram ofertadas apenas duas oportunidades de investimentos, sendo a proposta aceita apenas na segunda. De tal modo, aumentar as hipóteses de investimento e/ou intensificar sua importância, no transcorrer do jogo, poderia porventura, ser um incentivo que certamente aumentaria a aprovação e experiência dos alunos participantes.

Por conseguinte, é possível descrever que, a partir dos resultados obtidos e das experiências realizadas ao longo desse estudo, que o Jogo desenvolvido poderá (se necessário) ser adaptado e utilizado em outros contextos, com públicos distintos e contribuir com o aprendizado de conhecimentos acerca da Educação Financeira. Por fim, como professora pesquisadora, ressalto a existência de barreiras, mas, externo a intensa realização de poder revelar e contestar os muitos murmúrios preconceituosos que insistem em rotular como incapacidade, o que na verdade se constitui como falta de equidade e oportunidade e demonstrar a aprendizagem dos conhecimentos da Educação Financeira desses alunos com DI que lhes darão voz e vez a sua inclusão, participação e cidadania.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual disability**: definition, diagnosis, classification and systems of supports. 12. ed. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021.

AEF-BRASIL. Associação de Educação Financeira do Brasil. **Relatório anual 2012**. 2012. São Paulo: AEF. 2012. 40p. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Relat%C3%B3rio-Anual-2012_2011.pdf. Acesso em: 04 fev. 2023.

AEF-BRASIL. Associação de Educação Financeira do Brasil. **Relatório anual 2016**. 2016. São Paulo: AEF. 2012. 40p. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Relat%C3%B3rio-Anual-2016.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANBIMA. **O Raio X do Investidor**. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Anbima, 2023. Disponível em: <https://www.anbima.com.br/data/files/D4/56/D3/92/CEC4781074827378B82BA2A8/R elatorio%206a%20educacao%20do%20Raio%20X%20do%20Investidor%20Brasileiro%202023.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

ANDRADE, C. D. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ANGELUCI, A. C. B. et al. Design Science Research como método para pesquisas em TIC na educação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS - ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1, 2020. **Anais [...]**. CIET/EnPED, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1023>. Acesso em: 01 mai. 2023.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> Acesso em: 08 abr. 2023.

ARAÚJO, F.; SOUZA, M. Educação financeira para um Brasil sustentável: evidências da necessidade da atuação do Banco Central do Brasil em educação financeira para o cumprimento de sua missão. **Trabalho para Discussão do Banco Central do Brasil**, n. 280, Brasília, 2012. Disponível em:

<https://www.bcb.gov.br/content/publicacoes/WorkingPaperSeries/TD280.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Brasil: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira. **Banco Central do Brasil**, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENE_F.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de Educação Financeira: gestão de finanças pessoais**. Brasília: Banco Central do Brasil, 2013. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/Cuidando_do_seu_dinheiro_Gestao_de_Financas_Pessoais/caderno_cidadania_financeira.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

BARTMEYER, C. A. P. **Ensino de habilidades monetárias para educandos com deficiência intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2015.162 f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia, da Universidade Tecnológica do Paraná, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2461/1/PG_PPGET_M_Bartmeyer%2C%20Claudilene%20Aparecida%20Pandorf_2015.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

BAUMAN, Z. **A Ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELEI, R. A. *et al.* O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun.2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770/1645>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BLOOM, B. *et al.* **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. Tradução: Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.393, de 09 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 158, n. 109, p. 2, 10 jun. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10393.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 147, n. 245, p. 7-8, 23 dez. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7397-22-dezembro-2010-609805-normaatualizada-pe.html>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em: 13 de mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Contextualização temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico

e Pressupostos Pedagógicos. Ministério da Educação, Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_tem_as_contemporaneos.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, 2020b. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10342.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. DF. 1998.

BRASIL. **Modelo Conceitual e objetivos**. Estratégia Nacional de Educação Financeira, 2017. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/en/modelo-conceitual-e-objetivos/>. Acesso em 15 de mar. 2023.

BRASIL. **Plano Diretor**. Brasília: Estratégia Nacional de Educação Financeira, 2011. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/PlanoDiretor-ENEF-anexos-ATUALIZADO_compressed.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Orientação para educação financeira nas escolas**. Estratégia Nacional de Educação Financeira, 2012. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/DOCUMENTO-ENEF-Orientacoes-para-Educ-Financeira-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. **Portal do Supremo Tribunal Federal**, 01 de dezembro de 2020.

Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>.
Acesso em: 10 abril. 2023.

BUENO, V. B. **Educação Financeira no Ensino Fundamental – anos iniciais: Desenvolvimento e aplicação de uma Sequência Didática**. 2022. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-publicacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas/ppgen-dissertacoes-defendidas-5-turma-2020-2021/22064-valquiria-batista-bueno/file>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAMPOS, P. M. X. **Deficiência e preconceito: a visão do deficiente**. 2008. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6364/1/2008_PenelopeMXCampos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento Orientador de APCN: área 46 – Ensino**. Diretoria de Avaliação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

CARVAS, P. S. **A Educação Financeira como política de desenvolvimento financeiro e econômico no Brasil**. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/10735/A%20EDUCACAO%20FINANCEIRA%20COMO%20POLITICA%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20Philip%20Santos%20Carvas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CNC. Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor. **Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo**, 2024. Disponível em: https://portaldocomercio.org.br/publicacoes_posts/pesquisa-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-fevereiro-de-2024/. Acesso em: 18 de mar. 2024.

CONEF. **Educação Financeira nas escolas: Ensino Fundamental - livro do professor**. Brasília: CONEF, 2014. v.3. Disponível em: https://gmw.investidor.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/ef_prof_livro_3_isbn_ok_web.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B.; MISSAWA, D.D.A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2023.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. 288 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação,

da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/A_INCLUSAO_DE_PESSOAS_COM_DEFICIENCIA_INTELECTUAL_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_EJA_UM_ESTUDO_DE_CASO_Tese_de_Doutorado.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

D'AQUINO, C. **Educação Financeira: 20 dicas para ajudar você a educar seu filho**. Organização Cassia D'Aquino. 4 ed. São Paulo: Me Poupe, 2007.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. **Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Bookman Editora, 2015.

FERNANDES, A. E. G. **Políticas públicas de Educação Financeira nas escolas estaduais de anos iniciais em Franca (SP): ações, demandas e perspectivas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Franca, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/214742/Fernandes%2c%20A.E.G._me_franca.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 15 mar. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONSECA, R. T. M. O trabalho protegido do portador de deficiência. **Revista Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo**, v. 7, n. 5, p. 267-275, 2001. Disponível em: <https://revistas.direitosbc.br/index.php/fdsbc/article/view/764/380>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FRATA, K.R. **Educação Financeira em Jogo: desenvolvimento de um jogo educacional para o ensino médio**. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) Universidade do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-4-turma-2019-2020/20289-kelly-regina-frata/file>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FREITAS JUNIOR, V. *et al.* Design Science Research Methodology Enquanto Estratégia Metodológica para a Pesquisa Tecnológica. **Revista Espacios**, v. 38, n. 6, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n06/a17v38n06p25.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Production and analysis of video recordings in qualitative research. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-260, mai./ago., 2011.

GARCIA, V. G. **Pessoas com Deficiência e o Mercado de Trabalho – Histórico e o Contexto Contemporâneo**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/782607>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GERING, S. M. P.; PINTO, N. G. M; VIEIRA, K. M. Causas e consequências da inadimplência: uma análise sob diferentes dimensões. **Revista de Administração de Roraima**, Boa Vista, v. 11, 2021. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/adminrr/article/view/5363/3534>. Acesso em 04 abr. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

GRANDO, R. C. **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

GRANDO, R. C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1590391>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer – La métaphore ludique**. Paris: José Corti, 1989.

HIDALGO, L. H. F. **Ações afirmativas para inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Ciência Jurídica - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2011. Disponível em: <https://uenp.edu.br/pos-direito-teses-dissertacoes-defendidas/direito-dissertacoes/1938-luis-henrique-fernandes-hidalgo/file>. Acesso em: 20 abr. 2023.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. *In*: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez 1998.

KREMER, J. **Caminhando rumo ao consumo sustentável: uma investigação sobre a teoria declarada e as práticas das empresas no Brasil e no Reino Unido.** Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3866/1/Joelma%20Kremer.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LACERDA, D. P. *et al.* Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção. **Gestão & Produção**, v. 20, n. 4, p. 741-761, 2013.

LAUER-LEITE, I.D. *et al.* Socialização econômica: conhecendo o mundo econômico das crianças. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 2, p. 144-152, mai., 2010.

LOPES, V. R. F. **Educação financeira e alunos com baixa visão: audiolivro enquanto proposta de recurso didático adaptado.** 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-turma2/12653-valeria-rosa-farto-lopes/file>. Acesso em: 05 mar. 2023.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

LUZZI, P. A. **Educação Ambiental: consumismo e ensino de matemática.** 123 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2019/366829_1_1.PDF. Acesso em: 20 fev. 2023.

MACHADO, K. R. **A Mediação das Tecnologias Digitais (TD) no ensino remoto para a aprendizagem significativa em Educação Matemática.** 218 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), 2022. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mai./ago., 2010.

MONTEIRO, D. E. *et al.* Produção, consumo e descarte: reflexão histórica e suas implicações futuras. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 8, n. 14, p. 192-199, 2012. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_18.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MORAES, M. C. V. **Educação Matemática e Deficiência Intelectual para inclusão escolar além da deficiência**: uma metanálise das dissertações e teses 1995 a 2015. 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8189/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Mara%20Cristina%20Vieira%20de%20Moraes%20-%202017.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MUNDY, S. **Financial Education Programmes in school**: Analysis of selected current programmes and literature draft Recommendations for best practices. 2008. Disponível em: <https://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/Mundy-final.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

MUNIZ, I. J. **Econs ou Humanos? Um estudo sobre a tomada de decisão em ambientes de Educação Financeira Escolar**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NEGREIROS, D. A. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014.

OCDE/INFE (Rede Internacional de Educação Financeira da OCDE) **High-level principles on national strategies for financial education**. Paris, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

OCDE. **Are Students Smart about Money?** PISA 2018 Results (Volume IV). Paris: PISA, OECD Publishing,. 2020. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/48ebd1ba-en.pdf?expires=1629760448&id=id&accname=guest&checksum=608EDC887F243208098A707954B472AB>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OCDE. **Improving financial literacy**: analysis of issues and policies. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2005a. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/improving-financial-literacy_9789264012578-en. Acesso em: 10 fev. 2023.

OCDE. **National Strategie for financial education**. OECD/INFE Pollicy Handbook, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/national-strategies-for-financial-education-policy-handbook.htm>. Acesso em: 20 mai. 2023.

OCDE. **Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness**. Directorate for financial and enterprice affairs. 2005b. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

OMS. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Trad. de Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: EDUSP, 2003.

OMS. **CID-11**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 11. rev. Organização Mundial da Saúde, 2018.

PARANÁ. Parecer nº 07/14. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 07 de maio de 2014. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023.

PATRÍCIO, M. A. M. **Aluno com Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado em Matemática**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologias, João Pessoa, 2020. Disponível em: [file: https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4164/2/PDF%20-%20Maria%20Aparecida%20Marcelino%20Patr%c3%adcio.pdf](file:https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4164/2/PDF%20-%20Maria%20Aparecida%20Marcelino%20Patr%c3%adcio.pdf). Acesso em: 17 abr. 2023.

PEREIRA, E. C. R. **A Educação Inclusiva do ponto de vista da pessoa com deficiência intelectual**. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2018. Disponível em:
<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Elaine%20FINAL.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PEREIRA, L. D. **Déficit/deficiência intelectual e suas relações com a educação matemática: uma análise de pesquisas acadêmicas**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em:
http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4581/1/d_2017___Lidiane.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PIMENTEL, M; FILIPPO, D; SANTORO, F. M. Design Science Research: fazendo pesquisas científicas rigorosas atreladas ao desenvolvimento de artefatos computacionais projetados para a educação. *In*: JAQUES, P. A. *et al.* (orgs.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Concepção de Pesquisa**. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 1). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-1/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; KIRCH, G. Determinantes da Alfabetização Financeira: Análise da Influência de Variáveis Socioeconômicas e Demográficas. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 26, n. 69, p. 362-377, 2015.

RAIZER, R. S. **A inserção da Educação Financeira em ações de extensão:** um estudo nas universidades públicas. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26547/2/educacaofinaceiraextensaouniversidades.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

RICCE, J. **Deficiência intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento:** um estudo de teses e dissertações. 2019. 114 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191367/ricce_j_dr_arafcl_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 01 abr. 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSSI, R. A; CARDOSO, C. F. **As Revoltas de Escravos na Roma Antiga e o seu impacto sobre a Ideologia e a Política da Classe Dominante nos Séculos II a.C. a I d.C.:** Os casos da Primeira Guerra Servil da Sicília e da Revolta de Espártaco, 2011. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/16655/Dissert-rafael-alves-rossi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SANTOS, R. A. S. **A voz dos estudantes com deficiência intelectual:** rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24438/1/RogérioAlvesDosSantos_DISERT.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SCHWARZ, V. R. K. **Contribuição dos Jogos Educativos na Qualificação do Trabalho Docente.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3052/1/000383790-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

SILVA, I. K. O.; MORAIS II, M. J. O. Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de Ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. **Holos**, v. 5, p. 153-164, dez. 2011. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/705>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA, I. T. S. **Programa de educação financeira nas escolas de ensino médio: uma análise dos materiais propostos e sua relação com a matemática**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25197/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Inglid%20Teixeira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SILVA, F. M. **Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especiais: o contexto de Minas Gerais (2008-2019)**. 2021. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36323>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, C. G. A. **Educação Financeira no Contexto Escolar do Ensino Fundamental**. 2019. 89 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/6246/Dissertacao_Catia_Gomes_da_Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 fev. 2023.

SILVA, O. M. A. **Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987.

SIMON, H. A. **The Sciences of the Artificial**. Cambridge, MA: MIT Press, 1969.

SOARES, F. P. **Os debates sobre Educação Financeira em um contexto de financeirização da vida doméstica, desigualdade e exclusão financeira**. 2017. 301 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30529/30529.PDF>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, E. A.; SANTOS, L.S. A Educação Financeira como uma importante contribuição para a economia no século 21. **Revista Mais Educação**. v. 5, n. 1, março 2022. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/19433/1/EASouza.Eduda%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

TEIXEIRA, A. O. *et al.* **Vantagens e desvantagens da implantação da disciplina educação financeira nas escolas de ensino médio na cidade de Pinhais – PR**. 2010. 82 f. Monografia (Graduação em Administração de Empresas) – Faculdades de Pinhais, Pinhais, 2010. Disponível em: <https://educacaofinanceira.com.br/wp-content/uploads/2021/11/tcc-vantagens-e-desvantagens-da-implantacao-da.pdf>. Acesso em 12 fev. 2023.

TRAVAIN, A. L. S.; GARCIA, D. I. B. Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva e Tendências em Curso. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4529>. Acesso em: 05 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais:** Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

VAN AKEN, J. E. Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field Tested and Grounded Technological Rules. **Journal of Management Studies**, v. 41, n. 2, p. 219-246, 2004. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00430.x>

VIEIRA, S. F. A.; BATAGLIA, R. T. M.; SEREIA, V. J. Educação financeira e decisões de consumo, investimento e poupança: Uma análise dos alunos de uma universidade pública do norte do Paraná. **Revista de Administração da UNIMEP**, São Paulo, v. 9, n. 3, p.61-86, nov./dez., 2011. Disponível em: <https://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/rau/article/view/345/477>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WUO, Andréa Soares. A construção social da Síndrome de Down. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Anuência da Instituição

Pesquisador Responsável: Ana Paula Rodrigues Cacita
 Endereço: Rua Erminio Gozzi, 75 – Bela Vista I – Cornélio Procópio – PR – CEP
 86380-000
 Fone: (43) 9.8459-3141 - E-mail: anapcacita@gmail.com

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE UM JOGO EDUCACIONAL. PESQUISA DESENVOLVIDA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP), NO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO (PPGEN)

Declaro que os pesquisadores do presente projeto de pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos participantes, de cujos dados serão coletados por meio de atividades didáticas e textos produzidos pelos alunos em sala de aula durante o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica, assim como de diários reflexivos do professor- pesquisador e entrevista. Concordam, igualmente, que todas as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e que somente poderão ser divulgadas de forma anônima.

Diante disso, a direção da Escola de Educação Especial Raio de Luz – Modalidade Educação Especial autoriza a coleta de dados para a pesquisa em questão.

....., de de 2023

Assinatura do responsável com carimbo

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 | Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná - Brasil.

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Pesquisador Responsável: Ana Paula Rodrigues Cacita
Endereço: Rua Erminio Gozzi, 75 – Bela Vista I – Andirá – PR – CEP 86380-000
Fone: (43) 9.84593141 - E-mail: anapcacita@gmail.com

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Ensino da Educação Financeira: práticas, produtos e processos, desenvolvida pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN). Seus pais permitiram que você participe de uma atividade com o intuito de analisar se um recurso didático pode contribuir com o ensino da Educação Financeira.

Os participantes desta pesquisa são você e seus colegas de classe. Mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir, a quaisquer momentos.

A pesquisa será feita em sala de aula e você e seus colegas irão utilizar um recurso didático e analisar se ele contribui com o ensino da Educação Financeira.

Na divulgação da pesquisa, poderemos usar algum texto ou atividade sua desenvolvida em sala de aula, mas não iremos, de forma alguma, identificá-lo. Usaremos nomes fictícios para substituir sua assinatura. No caso de usarmos produções escritas de sua autoria no nosso trabalho, iremos digitá-las para que sua letra não seja reconhecida.

Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula. Durante a realização das atividades, caso se sinta constrangido, você poderá deixar de participar dela ou, ainda, diante de questionamentos indesejáveis poderá deixar de responder qualquer pergunta sem nenhum prejuízo.

Você é isento de custos e qualquer gasto que possa ter em função dessa pesquisa será ressarcido. Ainda, lhe é assegurado procurar indenização caso a pesquisa lhe cause algum dano.

Essa pesquisa é muito importante para ajudar no desenvolvimento ou identificação de práticas, produtos ou processos que possam contribuir com o ensino da Educação Financeira, além de contribuir para que outros professores possam ter acesso a eles.

Você pode fazer todas as perguntas que julgarem necessárias durante e após o estudo. Caso precise, você pode entrar em contato comigo pelo telefone (43)

99609-4196 ou pelo e-mail cesarfreitas@uenp.edu.br. Meu nome é Carlos Cesar Garcia Freitas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Ainda, receberá uma via desse documento devidamente assinada, por ambas as partes (participante e pesquisador).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 | Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná - Brasil.

Eu _____, recebi uma via deste termo, li e aceito participar da pesquisa Ensino da Educação Financeira: práticas, produtos e processos.

Andirá, de de 2023.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisador Responsável: Ana Paula Rodrigues Cacita
Endereço: Rua Ermínio Gozzi, 75 – Bela Vista I - Andirá – PR – CEP 86380-000
Fone: (43) 9.984593141 E-mail: anapcacita@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. (participação de crianças/adolescentes)

Este é um convite especial para seu filho participar voluntariamente da pesquisa Ensino da Educação Financeira: práticas, produtos e processos. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Pretendemos, com esta pesquisa, analisar a contribuição de um recurso didático para o ensino da Educação Financeira. Por meio desta pesquisa, seu filho irá ajudar no desenvolvimento ou identificação de práticas, produtos ou processos que possam contribuir com o ensino da Educação Financeira, além de contribuir para que outros professores possam ter acesso a eles

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Seu filho irá realizar atividades com o uso de um recurso didático direcionado ao ensino da Educação Financeira. Ele não fará nada diferente da rotina pedagógica. A pesquisa irá analisar a utilização e a contribuição do recurso para a Educação Financeira no decorrer das atividades didáticas.

Na divulgação da pesquisa, poderemos usar algum texto ou atividade de seu filho desenvolvido em sala de aula, mas, de forma alguma, iremos identificar seu filho ou a escola. Usaremos nomes fictícios para substituir a assinatura dos alunos. No caso de usarmos produções escritas de seu filho no nosso trabalho, iremos digitá-las para que a letra dele não seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos e qualquer gasto que possa ter em função dela será ressarcido.

Ainda, é assegurado ao participante procurar indenização caso a pesquisa lhe cause algum dano.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação de seu filho neste estudo é *voluntária* e ele terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que o nome de seu filho não será divulgado sob hipótese alguma. Ainda, em qualquer momento da atividade seu filho poderá deixar de participar dela parcialmente ou totalmente.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você e seu filho podem fazer todas as perguntas que julgarem necessárias durante e após o estudo. Ainda, receberá uma via desse documento devidamente assinada, por ambas as partes (participante e pesquisador).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - *Campus* Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 I Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná - Brasil.

Diante do exposto eu, _____, RG nº _____ declaro que recebi uma via do termo, li e autorizo a participação livre e espontânea de meu filho(a) _____ para a pesquisa em questão.

Cornélio Procópio, _____ de _____ de 2023.

Responsável pelo menor

Pesquisadora Responsável

ANEXO D – Entrevista livre

ENTREVISTA LIVRE

Você sabe de onde vem o dinheiro?

Você acha que é importante ter dinheiro? Por que?

Você recebe ou recebeu dinheiro de alguém? Caso sim, em que situação? (Mensal, quinzenal, semanal, como presente, recompensa por algo)

Caso receba ou tenha recebido dinheiro, o que você faz com ele?

Caso não tenha recebido, o que faria se recebesse dinheiro?

Na sua casa, as pessoas falam sobre dinheiro? O que falam?

Alguém da sua família fala sobre dinheiro com você? Sobre o que falam?

Você participa de momentos de compra que sua família realiza? (Supermercado, roupas, calçados)

Ao receber algum dinheiro você compra vários produtos (comida, roupas, brinquedos, calçados) que você deseja ou apenas o que você precisa?

Você pensa ser importante poupar?