

# INTERAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM DE ADULTOS: uma experiência de educação financeira em um contexto popular

---

**Caroline Stumpf Buaes**  
Faculdade Meridional IMED

**Denise Maria Comerlato**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

## **Resumo**

O artigo tem como propósito central discutir a função da interação social na aprendizagem de adultos a partir de uma intervenção de educação financeira realizada com mulheres idosas em um contexto popular da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Esta pesquisa foi fundamentada nas ideias pedagógicas de Paulo Freire, que embasam os princípios da educação popular, e da abordagem da psicologia histórico-cultural, construída a partir das contribuições de Lev Vygotsky. A partir dessa experiência sinalizamos que a construção coletiva de significados potencializa conexões e reformulações conceituais que ampliam a leitura de mundo das pessoas, engendrando posturas mais reflexivas, possibilitando diferentes tomadas de decisão e abrindo novas perspectivas de futuro.

**Palavras-chave:** educação financeira; educação para o consumo; educação de adultos e idosos; aprendizagem.

## **Abstract**

The main purpose of this article is to discuss the function of social interaction in adult learning, derived from a intervention on financial education, conducted with elderly women from a low-income context in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. This research was based on Paulo Freire's pedagogical ideas, which lay the foundation of popular education principles, and on the approach of cultural-historical psychology, built on Lev Vygotsky's contributions. From this experience, we draw attention to the collective construction of meanings as a way of potentializing conceptual connections and reformulations that may broaden people's worldviews, generating more reflexive postures, enabling different decision-making processes, and opening new perspectives for the future.

**Keywords:** financial education; consumption education; adult and elderly education; learning.

## **Introdução**

Este trabalho apresenta uma intervenção pedagógica voltada para o uso do dinheiro e do crédito consignado com mulheres idosas fundamentada na interação social discursiva como forma de construção coletiva de conhecimento. Esse trabalho justifica-se por vivermos em uma sociedade marcada pelo aumento das práticas de consumo e, conseqüentemente, do crescente endividamento da população de diferentes estratos sociais e segmentos etários (Bauman, 2007, 2010). Consumir é um imperativo que interpela, cada vez com mais intensidade, os sujeitos a buscarem a satisfação de desejos, movimentando a economia contemporânea.

No contexto brasileiro, observam-se dois fenômenos associados à “descoberta” de novos consumidores: a ascensão das classes populares para a camada média e o aumento do poder de consumo de idosos. Essa transformação anima a economia e desperta o interesse para o surgimento de negócios voltados a atender as demandas desses segmentos, ganhando destaque a oferta de empréstimo, especialmente a modalidade do crédito consignado.

Criado em 2003 no Brasil, por meio da medida provisória 130/2003 e regulamentada em 2004, para aposentados e pensionistas, o crédito consignado alcançou uma adesão impressionante entre os idosos. Trata-se da consignação de descontos para pagamentos de empréstimos e cartão de crédito, contraídos nos benefícios da Previdência Social com taxas de juros reduzidas em relação às praticadas no mercado. As regras principais: são a limitação do número de prestações do crédito (até 72 meses) e os pagamentos mensais, que não podem exceder 35% da receita líquida do benefício<sup>1</sup>.

Dados da Previdência Social demonstram que o maior número de empréstimos foi efetuado por beneficiários na faixa etária de 60 a 69 anos e a faixa salarial de até um salário mínimo foi a que mais se sobressaiu (Previdencia social, 2010). Isso significa que o benefício recebido por muitos idosos com baixo poder aquisitivo será menor por um bom tempo, podendo alcançar o limite de até seis anos. O problema, aqui, é que muitos idosos são surpreendidos com a redução do benefício, isso porque não tem uma ideia muito precisa sobre o crédito consignado devido à complexidade dos mecanismos do empréstimo (Doll & Buaes, 2008).

Devido a essa problemática, se propôs um curso voltado para esse público sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado, sinalizando a relevância dessa discussão junto aos idosos de grupos populares. O nosso objetivo nesse artigo é descrever e interpretar os processos de construção coletiva de conhecimento acerca do crédito consignado, no contexto da ação educativa, explicitando como o conhecimento novo foi se ancorando no saber de vida das mulheres idosas. A proposta pedagógica foi fundamentada em ideias de Paulo Freire, que embasam os princípios da educação popular, e na abordagem histórico-cultural, construída a partir das contribuições de Lev Vygotsky. A arquitetura de construção dos dados empíricos teve como inspiração o sistema de análise de discussão proposto por Pontecorvo (2005), na qual modalidades coletivas e socialmente compartilhadas de raciocinar se manifestam no diálogo e na conversação.

## As bases teóricas da aprendizagem

A construção de conhecimento para Freire (1987, 1996) é um processo que implica movimento da consciência no sentido de ir e vir à realidade como meio de percepção de si e das suas relações com o outro no mundo. O conteúdo mediador das interpretações da realidade vem da fala, da palavra pronunciada pelos sujeitos. Para analisar as falas dos sujeitos e as interações entre eles, lançamos mão neste trabalho de contribuições do campo da psicologia histórico-cultural.

Freire (1987) sublinha que é coletivamente que as pessoas não só resolvem os problemas mas, mais que isso, podem transformar as suas condições sociopolíticas. Já a perspectiva vygotskyana, ao conceber o funcionamento humano consciente como produto das formas histórico-sociais da existência humana, procura compreender como a ação do sujeito sobre o meio social promove modificações nos seus processos cognitivos. Desse modo, podemos dizer que o enfoque de Freire tende a um caráter político, enquanto Vygotsky preocupa-se mais com os aspectos psicológicos do ato de conhecer - o que significa pontuar que ambos realizam análises convergentes a partir de lugares diferentes. Conforme Poli (2007, p.25)

os dois campos de conhecimento citados comungam da mesma posição teórico epistemológica e política de defesa ao ser humano como ser em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações sociais nas quais se encontra imerso.

Em uma proposta educativa, com base nessa compreensão teórica, a prática pedagógica deve suscitar a expressão das experiências existenciais dos participantes para que estas possam ser problematizadas, ampliadas e complexificadas. O desafio educativo seria, então, transformar a fala dos sujeitos em conteúdo de reflexão, proporcionando novas interpretações da realidade, ou seja, novas leituras de mundo. Para tanto, as estratégias pedagógicas devem privilegiar a interação, a discussão e o debate, de modo a contribuir para a (re)significação da realidade.

A interação social é um elemento central nos processos de aprendizagem. Para Freire, somos seres dialógicos, nos fazemos no mundo, na concretude das relações e, através delas, significamos a vida. Para a psicologia histórico-cultural, a humanização é resultado de um processo de criação que se realiza pela apropriação ativa dos inventos humanos, presentes tanto nos objetos quanto nas relações sociais, nas quais se efetivam mediações simbólicas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo (Poli, 2007).

Para Vygotsky (2008a) a mediação simbólica refere-se ao processo através do qual se desenvolvem funções psíquicas superiores - ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional - cuja origem está nas relações sociais. Assim, é a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real, como os signos

oferecidos pela cultura, que os seres humanos vão construir seu próprio sistema de signos que usarão para a compreensão do mundo.

Mas os signos não se mantêm como marcas específicas dos objetos e nem pelo uso por indivíduos particulares. Eles se mantêm quando passam a ser signos compartilhados por membros de um grupo, adquirindo assim um significado que é coletivo e compartilhado, permitindo e aperfeiçoando a comunicação e a interação social, mesmo que se mantenha uma dimensão pessoal - do sentido - daqueles que os utilizam.

Nessa direção, a construção do conhecimento progride para uma organização mais complexa a partir daquilo que o sujeito já sabe, bem como das possibilidades que lhe são oferecidas de interação com os pares, educadores e diferentes recursos pedagógicos (Vygotsky, 2008b).

Conforme Oliveira (1999a), Vygotsky escreve sobre a formação de conceitos compreendendo que esta é uma dimensão que libera o ser humano das impressões imediatas. Nesse sentido, a formação de conceitos teria como função o crescimento social e cultural global do sujeito, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método do seu raciocínio. Uma leitura possível apontada por Oliveira (1999a, b), para fundamentar a origem e transformação dos conceitos em Vygotsky, é a concepção dos conceitos como entidades organizadas em algum tipo de todo estruturado, uma rede de significados em que há relações entre os elementos. Essas redes, que articulam os conceitos entre si, podem ser consideradas teorias que o sujeito possui a respeito do mundo, sejam elas ideias do senso comum ou teorias científicas. Sendo assim, o conceito não é uma entidade fixa, pelo contrário, está em constante movimento no sistema de significação do sujeito.

Para Vygotsky (2008b), o sentido de uma palavra é um todo complexo e dinâmico para onde convergem todos os eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência e tem várias zonas de estabilidade desigual. Já o significado, enquanto sentido compartilhado, é mais estável e preciso. Então, uma palavra pronunciada está carregada de sentidos produzidos pela pessoa, compostos por inúmeras relações do pensamento que dizem respeito tanto ao contexto quanto às suas vivências afetivas. Essa palavra, ao ser pronunciada em situações interativas, constituirá significados compartilhados tendo um caráter mais estável e preciso. Assim, a relação entre estas duas instâncias – pensamento e linguagem – é viva e dinâmica, é um produto do desenvolvimento histórico da consciência humana e, desse modo, também se modifica em um processo contínuo.

Segundo Oliveira (1999a), outro fator relacionado com a questão da organização conceitual é a reflexão de Vygotsky (2008b) a respeito das diversas formas de pensamento de um mesmo sujeito. Essas formas de pensamento oscilam constantemente entre duas direções: do particular para o geral e do geral para o particular. Dito de outro modo, nosso pensamento desloca-se alternativamente nos sentidos do pensamento contextualizado e descontextualizado.

Utilizando-se dessa compreensão, Moura (1999) sinaliza que o pensamento descontextualizado permitiria ao indivíduo operar com teorias conceituais mais complexas, mais abrangentes, mais consistentes e mais estáveis, uma vez que esse pensamento encontra-se desvinculado da realidade vivenciada, concreta e imediata. O pensamento

contextualizado, por outro lado, levaria o sujeito a operar com teorias conceituais mais simples, mais restritas e instáveis, por se encontrar atrelado à experiência pessoal e ao contexto da realidade imediata e concreta. A mobilidade entre estes dois pontos está na possibilidade do sujeito tomar consciência dos seus pensamentos, por em xeque as suas convicções através do confronto com outros pontos de vista, e ultrapassar os limites impostos pela contextualização em direção à descontextualização do seu funcionamento intelectual.

Portanto, ao que a perspectiva vigostkiana entende como ato intelectual descontextualizado - ou seja, a capacidade do sujeito de sair do contexto imediato, ampliando a rede cognitiva de significados, de saberes e de compreensão das relações -, Freire (1987, 1992) denomina de ato de “ad-mirar” a realidade, isto é, a capacidade do sujeito distanciar-se dela como um ato de reflexão sobre sua ação no mundo.

Como pontua Poli (2007), a elaboração de um conceito é o resultado de um processo de análise-síntese – abstração e generalização – de fenômenos da experiência dos indivíduos que são materializados na linguagem. O entendimento de conceitos como elementos pertencentes a teias de significados interligados, e não como elementos fixos em redes estáveis, nos leva a pensar que sua constituição se dá na interação dos sujeitos com signos e significados culturais já estabelecidos e, especialmente, em processos de negociações interpessoais, fluidas e dinâmicas, que reatualizam e (re) significam esses mesmos conceitos.

A reorganização conceitual do sujeito se dá fundamentalmente em situações de diálogo. Nesse contexto é importante destacar, desde uma perspectiva histórico-cultural, a contribuição de Pontecorvo (2005) ao referir que os conceitos podem ser formados e modificados qualitativamente em dimensões tanto de conflito quanto de coconstrução do pensamento. Na coconstrução do conhecimento, um argumento específico se constrói pela contribuição de diversos interlocutores, que não corresponde exatamente ao pensamento de alguém (Pontecorvo, 2005, p. 71). A coconstrução manifesta-se de diferentes formas na interação. Dentre elas, destaca-se a cooperação na complementação da asserção, na qual o discurso é compartilhado porque se está pensando a mesma coisa. Também é dada pelas interações elípticas, que são aqueles trechos de conversação em que uma pessoa não completa a frase que pronuncia, mas outros continuam a ideia como se a frase anterior tivesse sido explicitada. Outro modo de coconstrução é dada pela retomada de um tema introduzido por outro interlocutor com a intenção de incluir pequenos acréscimos, variações, elaborações e integrações.

Diante do exposto acima, em relação à compreensão do ato de conhecer em Freire e aos diferentes elementos que integram os processos cognitivos a partir do referencial histórico-cultural, pontuamos a importância do processo de ensino-aprendizagem tomar o diálogo como base de construção de formas complexas de pensamento a partir da vivência concreta dos sujeitos.

## **Método**

Tendo como preocupação a produção de práticas de educação para o consumo com adultos e idosos, realizou-se uma pesquisa de caráter participante (Brandão, 2006) com mulheres idosas e pouco escolarizadas em um contexto popular da cidade de Porto Alegre (RS). Participaram do estudo sete mulheres<sup>2</sup> com idades entre 59 e 78 anos que possuíam de um a oito anos de escolarização – conforme quadro abaixo - e uma renda mensal - procedente de aposentadorias, pensões, benefícios sociais e trabalhos domésticos - que não ultrapassava o valor de dois salários mínimos.

**Quadro 1** – Mulheres participantes da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolarização</b>
Valentina	60 anos	Não frequentou a escola
Tainá	60 anos	1 ano
Neide Maria	59 anos	3 anos
Miriam	59 anos	4 anos
Lucia	78 anos	5 anos
Lili	72 anos	5 anos
Helena	63 anos	8 anos

Fonte: Autoras, 2016.

A ação foi organizada na forma de um curso, em uma instituição de caráter social, com duração de dois meses e meio e dois encontros semanais. Partindo das experiências de consumo vividas pelas mulheres, procurou-se criar espaços de trocas de saberes em que novos sentidos pudessem ser produzidos em uma (re)leitura crítica do seu mundo a partir do seu sistema de significações. Após sete meses da finalização do curso, realizamos um reencontro com as participantes. Algumas novas experiências e compreensões envolvendo o uso do dinheiro foram narradas e se constituíram como o marco inicial da análise, entre elas: escolher prioridades para usar o dinheiro, ter dinheiro até o final do mês, planejar compras e formas de pagamento, recusar um crédito consignado e pesquisar preços antes de comprar.

A seguir, percorreremos as interações dos encontros do curso, procurando identificar nas discussões os elementos que tiveram relação com os conteúdos das falas selecionados do reencontro. Ou seja, a partir dos pontos de chegada das novas elaborações conceituais, reconstruímos a trajetória das problematizações das experiências das mulheres com o dinheiro. Procuramos entender as mudanças cognitivas por meio da análise das interações entre as participantes e a pesquisadora - educadora. Nesse sentido, as discussões/interações foram compreendidas como uma modalidade de processamento cognitivo dos conhecimentos, uma forma de raciocínio feito a várias vozes (Pontecorvo, 2005).

O elemento de descrição de dados foi a interação verbal entre as participantes. Dessa forma, buscamos no campo da análise da conversação o conceito de “turno de fala” que foi utilizado na sistematização das interações. Para Marcuschi (2003, p. 18) “[...] turno pode

ser entendido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”. As interações verbais selecionadas para compor o *corpus* do artigo estão organizadas por conjuntos de falas numeradas. Dessa forma, o turno está caracterizado pelo nome da participante e o número que indica a sequência do diálogo. As transcrições foram cuidadosamente feitas e obedeceram a uma convenção baseada em Marcuschi (2003) conforme o quadro que segue.

**Quadro 2** – convenção de sinais adotadas na transcrição

Convenção	Significado
[[	Falas simultâneas (quando iniciam turnos juntos)
[	Sobreposição de vozes
/	Interrupções bruscas (quando alguém tem a fala interrompida pelo parceiro)
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte
(( ))	Comentários da pesquisadora

Fonte: Autoras, 2016.

Neste artigo nos deteremos em analisar três temas envolvendo construções conceituais das mulheres participantes que se sobressaíram no reencontro da ação educativa: o conceito de crédito consignado, taxas de juros e mecanismos do crédito. Para tanto, retomaremos 11 interações do curso que oportunizaram a construção de novos conhecimentos, o desenvolvimento de pensamentos mais complexos e posturas mais críticas em relação ao uso do crédito consignado.

### Sobre o conceito de crédito consignado

A construção coletiva do conceito de crédito consignado derivou do entrelaçamento de significados que foram se constituindo a partir de leituras mais críticas dos efeitos da contratação de empréstimos na vida das mulheres. Esse olhar sobre o mecanismo de crédito foi se construindo em uma rede de significação à medida que elas foram compreendendo o conceito de juros relacionado ao parcelamento da dívida.

A maioria das participantes do curso não compreendia as normas do crédito e o significado “consignado” no contexto do empréstimo. Ao longo dos encontros, o entendimento do regulamento dessa modalidade de empréstimo foi causando perturbações nas estruturas de pensamento das mulheres, provocando a produção de novos conhecimentos que foram sendo utilizados na avaliação de situações de consumo e na tomada de decisões financeiras.

A seguir percorreremos algumas interações das quais derivaram formas mais complexas de pensamento das participantes. Tomamos como ponto de partida o reencontro, quando Helena mostra um posicionamento mais crítico em relação ao uso do crédito consignado para comprar um notebook para o filho. Em sua narrativa, a participante produz

um raciocínio que articula diferentes elementos que emergiram ao longo do curso.

A narrativa abaixo mostra o desenvolvimento do pensamento de Helena (01, 02). No contexto dessa compra, lhe foi oferecido na loja um crédito consignado para adquirir o computador. Helena questionou o tempo de contrato, evidenciando a preocupação com o período em que seu “salário” estaria “vazado”<sup>3</sup>. Um elemento decisivo para a estruturação do pensamento de Helena foi a reflexão sobre a vantagem do negócio tendo em vista as qualidades do produto que seria adquirido.

01 Helena	Eu, é assim, eu tô pensando bem. Até aconteceu um caso bem importante pra mim essa semana que passou. Meu filho queria comprar um <i>notebook</i> . Fomos lá na Colombo, fomos ver. Achei um lá bem bonitinho, aí tinha lá embutido, junto né, de brinde, uma câmera digital. E o vendedor “patati, patatati”. Espera aí que nós vamos pensar. Chegamos lá no crediário e piorou. Claro que o meu salário muito alto ((tom irônico)), não ia ter para abrir uma prestação. “Ah, quem sabe a senhora faz um consignado”. Um consignado, agora sim! ((risos)). A senhora pode tirar quatro mil e não sei o quê, a senhora nos paga à vista e quanto eu ia pagar por mês e “tã, tã, tã”. Não, muito obrigada.
	((Risos sobrepostos))
02 Helena	Vamos pensar, vamos ver. Juntar um dinheirinho nos meses que vêm, quem sabe a gente não compra à vista? Ficou assim. Mas, se a gente fosse naquele papo, com aquela câmera digital embutida a gente ia se ralar. 14 ou 20 meses. Não, não dá!
(Reencontro) Interação 01	

O diálogo segue conforme a sequencia abaixo:

01 Pesq. - Educadora	E tu Helena, como te sentiste quando falaste “não, não quero o crédito consignado”?
02 Helena	Eu me senti tão bem. Ficar cinco anos passando isso aqui? Já vai tá velho, estragado, afundado e eu com o salário vazado. Não, deixa assim. Muito obrigado o crédito consignado.
03 Pesq. – Educadora	Interessante que tu falaste cinco anos e o aparelho vai tá velho.
04 Helena	Sim.
05 Pesq. – Educadora	E é bem interessante, porque o <i>notebook</i> depois de cinco anos ele já está desatualizado. E tu ainda tá pagando.
06 Helena	E eu pagando ainda. Eu agora tô pensando bem mais, bem mais.
(Reencontro) Interação 02	

A reflexão sobre as diferentes circunstâncias que envolvem uma decisão de consumo evidencia a consistência dos argumentos de Helena. Com base em Oliveira (1999a, b), podemos pensar que sua fala não é um retrato estático de um conteúdo mental previamente



disponível, mas um conjunto flexível de significados reelaborados em uma nova ação de consumo.

Helena conclui o último turno (06) afirmando que está pensando “bem mais”. Conforme Ribeiro (2003), as posturas autorreflexivas desenvolvem-se à medida em que ocorre o desenvolvimento cognitivo, o qual vai possibilitar o aparecimento de novas operações cognitivas. Nesse sentido, retomaremos as principais interações desde o início do curso nas quais o conceito de crédito consignado foi sendo problematizado em um pensar coletivo e compartilhado.

No primeiro encontro reproduzimos no quadro-negro um esquema explicativo do crédito consignado. Esse foi composto pelo desenho de uma casa representando o sujeito, de um banco e do INSS. Esse esquema foi o primeiro recurso pedagógico utilizado para a compreensão dos mecanismos de funcionamento do crédito. Na interação abaixo podemos observar as primeiras ideias construídas coletivamente.

01 Pesq. - Educadora	A gente tem possibilidade de atrasar o pagamento?
02 Helena	Não
03 Pesq. - Educadora	Tem como eu não pagar?
04 Lili	Não
05 Pesq. - Educadora	Não tem porque o INSS já pagou direto.
06 Helena	A gente tem como perder às vezes ((referindo-se ao prazo de outras dívidas)) e esse não tem como perder.
07 Tainá	A gente nem tem como atrasar porque eles já tiram direto.
08 Lili	Já vem com desconto.
09 Helena	Como uma prestação de loja, a gente paga ou a gente não paga /
10 Tainá	A loja é assim é.
11 Helena	E ali não tem. Já é descontado e a gente nem vê o desconto.
12 Miriam	É.
13 Tainá	É direto.
14 Pesq. - Educadora	Aham. Então, a gente vai continuar recebendo a nossa aposentadoria. Mas ela, vou fazer um pontilhado (referindo-se ao esquema desenhado no quadro), mas ela /
15 Tainá	Ela vem quebrada.
16 Pesq. - Educadora	Vem quebrada.
	((Risos))
17 Tainá	Até pagar toda, ela vai tirando.
18 Pesq. - Educadora	E quando acabou de pagar?
19 Tainá	Vem direitinho de novo ((referindo-se ao benefício que recebe))
(Encontro 01 – Interação 03)	

A fala de Tainá (07) sobre como se realiza o pagamento é complementada por Lili (08), que utiliza a palavra “desconto” como um significado da expressão “eles tiram direto”. Nos turnos seguintes (do 09 ao 13) as interlocutoras repetem de diferentes maneiras suas ideias. Já no turno 14, acrescenta-se o elemento acerca da parcela do empréstimo que é descontada da aposentadoria.

A construção da ideia do desconto da aposentadoria foi representada por Tainá pela palavra “quebrada” (15), desencadeada por uma linha pontilhada no esquema construído no quadro. Tainá qualificou a aposentadoria, ao estabelecer uma relação com a imagem da linha, que remete ao significado da palavra “quebrada”. Observou-se que os significados articulados na organização conceitual, no caso do crédito consignado, tinham relação direta com as experiências cotidianas do sujeito. A ideia do recebimento de uma aposentadoria “quebrada” foi significada com o uso de outras palavras ao longo do curso, como veremos nas análises, tais como “defasada”, “vazada”, que mantiveram o significado relativamente estável associado a imagem da linha pontilhada. Nesse sentido, as representações gráficas produzidas no contexto de um procedimento explicativo se mostraram importantes instrumentos de metacognição, visto que provocaram a sistematização/elaboração de um conceito, possibilitando as mulheres atingir novas compreensões.

O funcionamento do crédito consignado foi retomado nos encontros 03 e 06, através de uma explicação coletivamente formulada para uma dúvida recorrente de Lucia sobre a relação “pedir – emprestar dinheiro”. Vejamos o diálogo:

01 Lucia	O INSS e a seguradora, aí eu não entendi. Eles, o banco empresta, não é o meu caso, porque no meu caso é o Amparo Social. Mas o consignado vem descontado nas folhas de pagamento, são essas seguradoras que oferecem. O banco, não é o banco, é...
02 Tainá	O INSS.
03 Lucia	Vem descontado na conta que eu tenho no banco. Ou não é. Eu não me lembro.
04 Pesq. – Educadora	Então vamos lembrar. Quem ajuda? Quem lembra e pode ajudar a Dona Lucia?
05 Tainá	Eu acho que como é o INSS que paga o banco, a gente pede o dinheiro, já sai descontado ali.
06 Lucia	O INSS é que paga porque eu recebo uma aposentadoria pelo INSS.
07 Tainá	Eu também.
08 Pesq. – Educadora	É isso aí, então como o INSS paga o banco, a aposentadoria vai vir/
09 Helena	Defasada ahhhh.
(Encontro 03 – Interação 04)	

Após Lucia (01, 03) expressar sua dúvida, a Pesq. - Educadora sugere que as colegas tomem a palavra para ajudá-la. Tainá (05) explica a relação entre o INSS e o banco para

Lucia que, no turno 06, evidencia sua experiência como um modo de pensamento dependente dos dados do contexto. Quando a Pesq. – Educadora retoma no turno 08 a questão das condições de recebimento da aposentadoria na situação do crédito consignado, Helena (09) completa o pensamento dessa usando a palavra “defasada” para qualificá-la.

Na próxima interação, que aconteceu após três encontros, percebemos avanços no desenvolvimento do diálogo. Esse avanço foi manifestado nas mudanças qualitativas tanto da pergunta de Lucia, como nas respostas das colegas formuladas com a participação de um número maior de interlocutoras. Evidencia-se, assim, o desenvolvimento cognitivo, quando os sujeitos se empenham conjuntamente na construção do conhecimento.

01 Lucia	Eu ainda fiquei em dúvida. Quando eu peço crédito consignado o INSS pede pro banco dinheiro ou como é que faz? Por exemplo, eles contratam em folha, mas o crédito é pedido pro banco? O INSS, eu não entendi essa parte aqui. Quem pede pra quem?
02 Pesq. – Educadora	Posso fazer uma outra pergunta? Alguém pode explicar pra Dona Lucia?
03 Helena	Pra mim é assim, a gente pede o crédito consignado né. Pelo que entendi, a gente pede pro banco. O banco paga e o INSS paga para o banco aquilo que o banco deu pra gente.
05 Pesq. – Educadora	Então, quem pede pro banco?
06 Tainá	Eu, no caso.
07 Pesq. – Educadora	Aham.
08 Tainá	Foi como eu fiz, eu pedi e eles pagaram.
09 Helena	O INSS paga pro banco.
10 Lucia	Ahhh, mas quem tem que liberar é o banco?
11 Neide Maria	O INSS.
12 Helena	Quem tem que liberar é o INSS. Se o INSS não liberar não tem como fazer nada.
13 Pesq. – Educadora	Como é que é Neide Maria, o que tu estás dizendo?
14 Neide Maria	É, nesse caso aí, o banco e o INSS, o chefe é o INSS que decide se vai dar ou não pro banco. Pro banco poder me dar né.
15 Helena	Eu posso até pedir pro banco, mas se o INSS não aceitar, daí...
16 Neide Maria	Eu fico sem.
17 Lucia	Então tá explicado!
(Encontro 06 – Interação 05)	

A dúvida de Lucia no turno 01 do encontro 06 está mais explícita para ela mesma que no encontro 03, sendo que a “relação pedir/emprestar – dinheiro” é adequadamente estabelecida entre o sujeito, o banco e o INSS. A intervenção da Pesq. - Educadora no turno

02 estimulou a troca comunicativa que produziu uma resposta coconstruída pelas participantes nos turnos a seguir (09, 12, 14, 15).

No contexto desse diálogo é importante pontuar a construção de uma metáfora (14). Quando Neide Maria afirma “o chefe é o INSS” desperta-se na consciência toda a ideia de “chefe” dos correspondentes lugares comuns: de comando, de decisão, de direção, de controle e em muitos outros. Na atualização desses lugares-comuns, pontuam Geraldi; Fichtner; Benites (2006, p. 76), alguém que tente entender essa metáfora constrói o seu sistema subjetivo de múltiplas implicações, nesse caso, que diz respeito ao “sistema-chefe”. O que é ativado depende da situação concreta, do contexto e dos sentidos pessoais trazidos pelo indivíduo. As metáforas podem ser consideradas possibilidades de um ponto de vista próprio, ou seja, no processo de aprendizagem elas tornam essencial a manifestação de uma subjetividade original do indivíduo. Contudo, ela não é redutível a um simples modo de ver, ela representa relações formais e estruturais, modelos de compreensão com os quais interagimos com a realidade. Nesse sentido, por sua qualidade indireta, elas exigem um percurso de pensamento.

Para Geraldi; Fichtner; Benites (2006, p. 76), no processo de produção e compreensão de uma metáfora, estamos ocupados ativamente na construção de novas dimensões de sentido decorrentes da interação dos elementos heterogêneos. A imagem, o visual tem um papel decisivo. Nas suas dimensões mais substanciais, o ato metafórico é um ato imaginativo. O momento icônico da metáfora é o alicerce para a analogia, para a semelhança. A metáfora, desse modo, representa uma ligação muito importante com os conceitos teóricos, nos quais é fundamental também fazer uma referência indireta à realidade. Se retornarmos à primeira interação apresentada nesta seção do texto, é possível compreender a ideia da “aposentadoria quebrada” também como uma metáfora. Portanto, na aprendizagem elas possibilitam “a mediação do geral com o particular, do sujeito com o objeto, impondo relacionar emoção e cognição, olhar e pensar, intuição e conhecimento” (Geraldi; Fichtner; Benites, 2006, p.86).

Por fim, abaixo podemos visualizar a organização conceitual de crédito consignado produzida em uma interação do encontro 12, na qual se articulam os seguintes elementos: “pessoas idosas e aposentadas” (02), “faz conforme ganha” (04), “desconta por mês a parcela” (06), “desconta 30% do salário” (07), “será que vai dar para o sustento?” (10), “um, dois três anos” – tempo do empréstimo (12).

01 Pesq. – Educadora	Se tu fosse explicar para uma outra pessoa, uma conhecida tua, que não sabe o que é esse empréstimo, como é que tu explicarias para ela?
02 Neide Maria	Ah, daí eu explicaria que, que no banco pras pessoas idosas tem um empréstimo que se chama empréstimo consignado, que as pessoas podem ir lá e fazer. As pessoas que são aposentadas podem ir lá e fazer um empréstimo, mas que tem que prestar bem atenção, vê quanto pode tirar né. Porque no meu caso era o mínimo que eu ganho. Só um salário mínimo né.
03 Pesq. -	Como é esse empréstimo, Neide Maria? Tu entendeste o que era o

Educadora	consignado, como tu explicaria para alguém? Essa pergunta vale pra todo o grupo, quem tiver alguma ideia pode contribuir. Como a gente explicaria pra outra pessoa?
04 Neide Maria	Que o empréstimo consignado é assim, tu faz o empréstimo conforme o que ganha né.
05 Pesq. - Educadora	Mas, como funciona o empréstimo consignado?
06 Neide Maria	E aí então eles descontam do teu ordenado por mês aquela parcela.
07 Helena	Só os 30% do teu salário.
08 Neide Maria	Isso.n
09 Pesq. - Educadora	Aham.
10 Lucia	Pra ver o que que vai sobrar porque isso, quando for no banco fazer o empréstimo, vir pra casa e pensar: vai me sobrar tanto. Será que vai dar pro meu sustento? Que depois não volta atrás.
11 Helena	Ah é.
12 Lucia	Um ano, dois ou três.
13 Neide Maria	Três anos.
14 Tainá	Bah.
(Encontro 12 - Interação 06)	

Podemos observar uma postura mais reflexiva nos turnos “tem que prestar bem atenção” (02), “tu faz o empréstimo conforme o que ganha” (04), “vai dar para o meu sustento?” (10), integrando as falas explicativas do conceito. Essas têm, na sua constituição, elementos que sinalizam o reconhecimento das condições financeiras para tomada de decisões orientadas para o futuro. Cabe ainda sublinhar que, no turno 02, Neide Maria refere-se à sua experiência, mas faz uso dessa particularidade a partir de uma ideia já generalizada, como um exemplo. Assim, se trata de um modo de pensamento descontextualizado que permitiu que o sujeito operasse com uma teoria conceitual mais complexa e estável.

Como pontua Vygotsky (2008b), quando se examina o processo de formação e transformação de conceitos em toda a sua complexidade, este surge como movimento, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular, ou do contexto para a descontextualização e vice-versa, como descreve Moura (1999).

As intervenções feitas pela Pesq. - Educadora (03, 05) são perguntas de uma “interlocutora exigente” (Pontecorvo, 2005 p 70.), que procura perturbar as mulheres a fim de produzirem para além do que está sendo dito. Nesse sentido, pontuamos que o ambiente educativo deve criar desafios que promovam a reflexão de modo que os sujeitos atinjam níveis de raciocínio e de compreensão mais complexos. É nesse contexto de trocas sociais que acontecem os processos de negociação de sentidos, tornando a atividade compartilhada um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento. A organização conceitual é

entendida, desse modo, como um conjunto flexível de significados abertos à uma reestruturação constante, baseada nas interações sociais (Oliveira, 1999b).

A construção coletiva do conceito de crédito consignado derivou do entrelaçamento de significados que foram constituindo leituras mais críticas dos efeitos de uma contratação de empréstimo na vida da pessoa. Essa visão mais crítica foi se desenvolvendo à medida que as mulheres compreenderam o conceito de juros na composição do mecanismo do crédito consignado. A partir daí modificaram-se relações conceituais e surgiram novos agrupamentos de sentidos, antes desconhecidos.

### **Sobre o conceito das taxas de juros**

Iremos percorrer agora alguns pontos que possibilitaram às participantes apropriarem-se do conceito de taxas de juros, conceito que contribuiu para novas posturas em relação ao crédito consignado. O diálogo abaixo aconteceu no encontro 06, quando analisamos a tabela de simulação de crédito do folder da Caixa Econômica Federal. Fizemos a leitura do material coletivamente e, por meio de questões, foi possível auxiliar as mulheres a refletirem sobre a relação entre o número de parcelas de um empréstimo e o lucro do banco.

01 Pesq. – Educadora	O juro é o que a gente paga pro banco nos emprestar o dinheiro na hora, à vista.
02 Neide Maria	Ahhh...
03 Pesq. – Educadora	É o que a gente vai pagando aos poucos pro banco, pra ele nos dar aquele dinheiro todo de uma vez só.
03 Neide Maria	De uma vez só.
04 Lucia	Ele dá inteiro e nós damos em parcelas.
05 Neide Maria	É.
06 Helena	Ele ganha mais do que aquilo que ele nos deu.
07 Miriam	É, pois é.
08 Helena	Ele ganha mais.
09 Tainá	Ele dá cinco e ganha dez?
10 Pesq. – Educadora	Às vezes sim.
11 Neide Maria	Ah, agora que eu entendi. Ele nos dá o dinheiro todo junto né? Inteiro né e nós temos que/
12 Helena	Nós vamos pagando bem mais e aos poucos.
13 Neide Maria	Bem mais e aos pouquinhos.
14 Helena	Sem se dar conta daquilo que nós estamos pagando.
15 Neide Maria	É.
16 Helena	Porque na hora, tem gente que vai pelo impulso, mas depois tu tem aquele monte de coisa.
(Encontro 06 – Interação 07)	

A interação foi marcada pela construção coletiva do significado de juros. As intervenções da Pesq. - Educadora (01, 03) foram desdobradas pelas interlocutoras nos turnos 04, 06, 09. A partir da contribuição das colegas, Neide Maria (11, 13) elabora o conceito de juros no contexto do crédito consignado, sendo sua compreensão uma atividade da consciência evidenciada pela expressão “agora que eu entendi”.

Abaixo, em outro momento do encontro, Neide Maria e Miriam evidenciam uma postura crítica provocada pela compreensão do conceito de juros.

01 Neide Maria	Gozado é que eu, cada vez que fiz meus empréstimos, que eu até trouxe aqui hoje uns que eu fiz antigos, e aí, mas eu nunca mesmo me liguei pra isso, que podia voltar com a proposta pra casa pra ver e estudar aquela proposta /
02 Lucia	Mas, tem que ter alguém que esclareça.
03 Helena	Eu sempre faço isso/
04 Neide Maria	Era isso que eu disse que eu não entendia, o por cento.
05 Pesq. - Educadora	Verificou Dona Lucia? Se a gente pega R\$ 4 000,00 em seis vezes o valor total que a gente paga pro banco é R\$ 4 134,00.
06 Lucia	Hum.
08 Pesq. - Educadora	Se a gente pega os mesmos quatro mil em 60 vezes, que são cinco anos, a gente paga pro banco mais de R\$ 7 000,00.
09 Helena	[Sete mil.
10 Lucia	[Quanto mais vezes, mais paga.
11 Miriam	Mas agora eu tô entendendo.
	((Risos sobrepostos))
12 Miriam	Porque quando a gente vai pro Centro o que tem de gente oferecendo na rua.
13 Neide Maria	[Oferecendo.
14 Helena	[Uma loucura.
15 Miriam	Mas também, os bancos só têm a ganhar.
(Encontro 6 – Interação 08)	

Neide Maria (01) percebe que pode estudar/analisar a proposta de crédito quando compreende o seu mecanismo básico. Só é possível ao sujeito estudar, produzir dúvidas, procurar respostas quando reconhece o que sabe e o que pode vir a saber. No turno (04) é a própria participante que explicita transformações qualitativas no processo de pensamento: ela compreendeu “o por cento”. Este pode ser considerado um ponto de virada de sua posição frente ao crédito. A partir dele abrem-se possibilidades de outras conexões, ampliando-se o campo de ação do sujeito. Para Neide Maria, estudar a proposta do crédito é uma nova realidade possível, que foi criada com base na transformação de uma realidade anterior que ela tinha como dada.

A síntese do funcionamento do crédito produzida por Lucia (10) desencadeia um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento do grupo. Nos turnos (12 e 15), Miriam evidencia uma compreensão mais complexa do crédito, articulando o ganho dos bancos com a quantidade de ofertas. A apropriação de novos conceitos interligados com a realidade

do sujeito amplia a capacidade de leitura crítica de mundo. Quando as mulheres compararam os valores do empréstimo, das parcelas mensais e do valor final pago ao banco, foi possível produzir sentidos para as informações que não eram compreendidas e, desse modo, puderam refletir sobre as vantagens e desvantagens do crédito consignado para as instituições financeiras e para si mesmas.

Agora revisitaremos algumas interações que promoveram o surgimento de novas percepções e o desenvolvimento de conhecimentos mais complexos em relação ao mecanismo do crédito consignado.

### **Sobre os mecanismos do crédito consignado**

Partindo da sua realidade existencial, as mulheres deveriam realizar uma atividade, no encontro 07, que consistia em analisar a tabela de simulação de crédito, responder em quantas vezes fariam um empréstimo de R\$ 4 000,00 e justificar sua resposta. A interação abaixo aconteceu durante a discussão do exercício.

01 Pesq. – Educadora	Então, eu te pergunto Neide Maria, será que com o que tu ganhas tu poderias fazer o empréstimo em seis vezes?
02 Neide Maria	De seis vezes?
03 Pesq. – Educadora	R\$ 4 000,00 em seis vezes ia ser uma prestação de R\$ 689,00.
04 Neide Maria	Não [poderia.
05 Helena	[Não pode.
06 Neide Maria	É muito alto né. Nem eles iam me dar né, lá no chefe que é o INSS.
07 Pesq. – Educadora	Por que que tu pegaste em seis vezes mesmo?
08 Neide Maria	Eu peguei em seis vezes porque eu pensei que o juro era menos.
09 Pesq. – Educadora	Tu não viste quanto tiraria do teu dinheiro?
10 Neide Maria	É. Não, isso aí eu não pensei. Eu nem pensei no meu dinheiro né.
11 Helena	É aí que /
12 Neide Maria	Que não ia dá no meu dinheiro né
(Encontro 7 – Interação 09)	

Essa situação nos mostra que embora Neide Maria tenha abstraído alguns atributos do mecanismo do crédito – a compreensão das taxas de juros – ela não foi capaz de aplicar todo o seu novo conhecimento, na situação, como possível tomadora de crédito. No caso, seria necessário, além de compreender os aspectos isolados do mecanismo de crédito, articular esses mesmos aspectos em uma situação hipotética e possível em sua realidade.

Contudo, durante a atividade, Neide Maria foi confrontada (01, 07, 09) a refletir sobre o seu raciocínio (10, 12) desestabilizando seus argumentos. A sua estratégia para resolver o



problema proposto no exercício foi posta em xeque, o que permitiu que ela alcançasse um patamar mais elevado de pensamento. Ao ser convidada a explicitar sua própria teoria sobre a resposta formulada no exercício, observou-se uma reestruturação conceitual no pensamento de Neide Maria, em outras palavras, uma atitude de metacognição quando pensou sobre seu próprio pensamento. O processo de metacognição (Ribeiro, 2003) possibilita que o sujeito volte a consciência sobre si mesmo, sobre sua própria compreensão, e reorganize os conceitos modificando-os na busca por consolidar uma resposta mais adequada.

Neide Maria expandiu seu potencial cognitivo com o auxílio das perguntas da Pesq. – Educadora; essa é uma mudança que dificilmente ocorreria se ela não tivesse em interação com outras pessoas. Desse modo, a educação pode ajudar os sujeitos a estabelecerem relações entre cotidiano e o conhecimento sistematizado, produzindo redes de conexão conceitual (Daniels, 2003, p. 73), instigando e aprofundando a reflexão.

Na próxima interação, que também aconteceu no encontro 07, podemos observar uma argumentação mais elaborada de Helena sobre a análise do problema do crédito consignado proposto pelo exercício.

01 Helena	Dáí eu fiz assim. Em quantas vezes você pegaria este empréstimo? Eu pegaria em 60. Por que escolhi este número de prestações? Aí eu pus assim: porque fica mais fácil para mim pagar as mensalidades sem ficar sufocada. Mesmo sabendo que tem juro alto, mas fica melhor para eu pagar sem me sentir mal.
02 Neide Maria	Ah tá.
03 Helena	Eu sei que o juro é alto, mas a prestação pra mim é suave.
04 Tainá	Esse fica cinco anos?
05 Pesq. – Educadora	Sim, cinco anos.
06 Helena	Mas R\$ 128,00 só eu posso tirar.
07 Tainá	Quanto?
08 Helena	Seria 128 em 60 vezes.
(Encontro 7 – Interação 10)	

Quando Helena (01, 03, 06) analisa sua realidade para escolher a melhor simulação de empréstimo, ela demonstra a compreensão do conceito matemático dos juros, relativamente estável, posto em intercâmbio com o sentido do mundo adquirido em circunstâncias cotidianas específicas (Daniels, 2003). Em seus atos de pensamento, Helena articulou o valor das prestações e as taxas de juros ao reconhecimento das suas condições financeiras, ampliando assim a possibilidade de soluções e tomada de decisões frente aos problemas do mundo da experiência.

## **Considerações Finais**

Partimos da perspectiva de que atividades educativas destinadas a sujeitos adultos e idosos de classes populares devem possibilitar a participação também daqueles que não se apropriaram da leitura e da escrita ou possuem poucos anos de escolarização. Com base na experiência do curso sobre o uso do dinheiro e do crédito consignado, constituído na sua maior parte por atividades de interação verbal, reforçamos a perspectiva de que as práticas de educação com adultos em contextos populares sejam baseadas na oralidade e no diálogo, sem que isso signifique prescindir do registro escrito. Contudo, sublinhamos que é o diálogo que potencializa a reflexão.

Nesse sentido, as interações verbais em situações de construção coletiva de significados mediante processos de negociações interpessoais têm uma grande potencialidade de gerar conexões conceituais, possibilitando a apropriação de novos conhecimentos e a ampliação da leitura de mundo pelos sujeitos. Quando narramos algo, trocamos olhares e gestos na comunicação, e assim também problematizamos a realidade, complexificamos nossos entendimentos, refletimos coletivamente, sempre além do que faríamos sozinhos. Muitas vezes são esses elementos afetivos e próprios da cultura do grupo com os quais trabalhamos que expressam a compreensão de um sujeito.

O contexto educativo produzido por esse trabalho procurou provocar a constituição dos processos de compreensão e de transformação da realidade. Um movimento que partiu das experiências de vida das idosas e de sua problematização, o que possibilitou a ampliação das redes conceituais para a compreensão dessa realidade e permitiu a construção de novas alternativas de ação na concretude existencial. Nesse sentido, criamos um espaço de descontextualização, como pontua Moura (1999, p. 110) “um lugar de experienciar o mundo estando fora dele, onde o concreto tornou-se abstrato, o imediato tornou-se distante” e a realidade foi estudada para além da percepção que inicialmente se tinha dela. Tomando emprestadas as palavras de Freire (1987, p. 44), podemos dizer que “o mundo pronunciado voltou problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciar”.

Também, podemos observar que as participantes tiveram aprendizagens diferentes, de acordo com as circunstâncias de vida que constituíram os investimentos particulares de sentido que elas fizeram na apropriação dos objetos de conhecimento do curso. Destacamos, como exemplo, as aprendizagens de Lucia e Neide Maria: compreender o conceito de crédito consignado e compreender as taxas de juros no mecanismo do crédito. Lucia já apresentava uma dúvida, que foi recorrente durante o curso, sobre o funcionamento do crédito, visto que não pode solicitar um empréstimo por receber como benefício o “Amparo Social”. A compreensão das taxas de juros representou um salto qualitativo importante no desenvolvimento do pensamento de Neide Maria sobre o mecanismo do crédito consignado. Em várias situações Neide Maria mencionou que o “por cento” e as taxas cobradas para efetuar as transações bancárias eram conceitos que ela desconhecia.

Consideramos de grande importância abordar a realidade por um ângulo do “ser mais”.

Não se trata de negar os problemas dos sujeitos, mas de ter alguns cuidados para não tomar a realidade unicamente pela perspectiva do “ser menos”. As questões devem ser discutidas de modo que os sujeitos percebam conscientemente seus processos de pensamento e os utilizem como instrumento do seu desenvolvimento. Nesse sentido, parte-se da problematização da realidade e dos saberes dos educandos sobre essa mesma realidade, mas não se permanece apenas nessa perspectiva. É preciso ir além da própria experiência, desafiar as pessoas a imaginarem situações nas quais projetem um futuro possível que supere o presente. Em algumas situações de negociação de sentidos, pudemos identificar a construção de metáforas como recurso de interpretação e busca de síntese. Como exemplo, na interação 03, em que apresentamos esquema inicial do mecanismo do crédito consignado, Tainá descreveu a linha pontilhada da representação gráfica da aposentadoria com a palavra “quebrada” (e depois “vazado”, “defasada”). Desse modo, a representação gráfica, quando produzida na dimensão dos procedimentos explicativos, pode ser um importante instrumento de metacognição, possibilitando que o sujeito atinja novos níveis de desenvolvimento cognitivo.

Ainda, sublinhamos, como Pontecorvo (2005, p. 75), que a presença da oposição, bem como a solicitação de justificativas para o que se diz no contexto de uma discussão, possibilitam que os sujeitos exercitem a sustentação de um argumento. Desse modo, salienta-se que a oposição é um elemento que desempenha importante papel nos processos de coconstrução do pensamento e nas atitudes metacognitivas. Essa se configura, assim, como uma ferramenta para a percepção da própria instabilidade conceitual que pode desencadear pensamentos mais complexos. Logo, o ambiente educacional deve favorecer as práticas de explicitação de oposição para o desenvolvimento de opiniões argumentadas que fazem avançar o raciocínio coletivo.

Nesse sentido, os educadores devem se posicionar como interlocutores exigentes, favorecendo a prática da pergunta com o objetivo de provocar atitudes reflexivas. Por outro lado, devolver uma pergunta ao grupo também é parte das ações constituintes de uma estratégia didática fundamentada na crença de que o educando é capaz de produzir as suas “verdades” e transgredir os seus próprios limites.

### *Notas*

1. O número limite de prestações mensais para pagamento de empréstimo pessoal e cartão de crédito aumentou de 60 meses, equivalente a cinco anos, para 72 meses, ou seis anos, em 2014. O limite do crédito consignado foi ampliado de 30% da renda para 35% em 2015.
2. Respeitando os aspectos éticos de pesquisas com seres humanos cabe informar que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (protocolo de pesquisa 09/04757). As participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, bem como escolheram os nomes citados nesse artigo como forma de preservação de suas identidades.
3. Conceitos construídos durante as interações da intervenção pedagógica.

## **Referências**

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida a crédito: conversas com Citlali Rovirosa-Madraso*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRANDÃO, Carlos R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Idéias & Letras, 2006, p. 21-54.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DOLL, Johannes; BUAES, Caroline S. A inserção mercadológica de novos consumidores: os velhos entram em cena. *Anais IV ENEC - Encontro Nacional de Estudos do Consumo: Novos Rumos da Sociedade de Consumo?* Rio de Janeiro, 2008. CD-ROM.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165p.
- GERALDI, João W.; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. *Transgressões Convergentes: Vygotsky, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. 200 p.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003. 94 p.
- MOURA, Mayra P. A Organização Conceitual em Adultos pouco Escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 101-113.
- OLIVEIRA, Marta K. Três questões sobre o Desenvolvimento Conceitual. In: OLIVEIRA, Marcos B.; OLIVEIRA, Marta K. (Orgs.). *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 a. p. 55-64.
- \_\_\_\_\_. Organização Conceitual e Escolarização. In: OLIVEIRA, Marcos B.; OLIVEIRA, Marta K. (Orgs.). *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 b, p. 81-99.
- POLI, Solange M. A. *Freire e Vygotsky: o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação).
- PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna M.; Zucchermaglio. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 65-88.
- PREVIDÊNCIA SOCIAL. *Renovação aos 88 anos*. 2010. Disponível em: <[http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3\\_110106-155724-333.pdf](http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3_110106-155724-333.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2013.
- RIBEIRO Célia, *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, v. 16, n. 1, p. 109-116.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 a.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 b.

*Correspondência*

**Caroline Stumpf Buaes** – Professora da Faculdade Meridional.

**Email:** carolinebuaes@gmail.com

**Denise Maria Comerlato** – Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Email:** denise.comerlato@gmail.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---