UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Laboratório de Psicologia Genética
Doutorado em Educação

PRÉ-ADOLESCENTES (“TWEENS”) - DESDE A PERSPECTIVA DA TEORIA PIAGETIANA À DA PSICOLOGIA ECONÔMICA

Maria Aparecida Belintane Fermiano

Campinas – 2010

MARIA APARECIDA BELINTANE FERMIANO

PRÉ-ADOLESCENTES ("TWEENS") - DESDE A PERSPECTIVA DA TEORIA PIAGETIANA À DA PSICOLOGIA ECONÔMICA

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Educação pela Faculdade de Educação, área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Campinas

2010

© by Maria Aparecida Belintane Fermiano, 2010.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

F386p

Fermiano, Maria Aparecida Belintane.
Pré-adolescentes ("tweens") - desde a perspectiva da teoria piagetiana à da psicologia econômica / Maria Aparecida Belintane Fermiano. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação econômica. 2. Pré-adolescentes. 3. Socialização do consumidor. 4. Identidade. 5. Sistemas de significação. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-011/BFE

Título em inglês : Pre-teenagers (tweens) – since Piaget's theory perspective to economic psychology perspective
Keywords : Economic education ; Pre-teenagers; Consumer socialization ; Identity; Logic of meanings
Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação
Titulação : Doutora em Educação
Banca examinadora : Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de Assis (Orientadora)
Profª. Drª. Rosely Palermo Brenelli
Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo
Profª. Drª. Marianela Denegri Coria
Profª. Drª. Luciene Regina Paulino Tognetta
Data da defesa: 24/02/2010
Programa de Pós-Graduação : Educação
e-mail : maria.belintane@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PRÉ-ADOLESCENTES ("TWEENS") – DESDE A PERSPECTIVA DA TEORIA PIAGETIANA À DA PSICOLOGIA ECONÔMICA

Autor: MARIA APARECIDA BELINTANE FERMIANO
Orientador: ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Aparecida Belintane Fermiano e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24/02/2010

Assinatura:.....

Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis

COMISSÃO JULGADORA:

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Laboratório de Psicologia Genética
Doutorado em Educação

TESE DE DOUTORADO

PRÉ-ADOLESCENTES (“TWEENS”) - DESDE A PERSPECTIVA DA TEORIA PIAGETIANA À DA PSICOLOGIA ECONÔMICA

Autora:Maria Aparecida Belintane Fermiano
Orientadora: Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por **Maria Aparecida Belintane Fermiano** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24/02/2010

Assinatura:_____

Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis

Comissão Julgadora:

_____

Marianela Denegri Coria

_____

Ricardo Leite Camargo

_____

Luciene Regina Paulino Tognetta

_____

Rosely Palermo Brenelli

2010

Dedico esta pesquisa, indubitavelmente,
às crianças. Com a esperança
de que sejam o fio condutor
que tece a teia da vida, em comunhão com a
natureza, garantindo, solidariamente,
a perpetuação de todas as espécies.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta pesquisa contei, incessantemente, com a ajuda de um número enorme de pessoas que foram se revezando para que eu pudesse chegar ao final. Consegui cruzar a linha de chegada e, nesse momento, percebi que o sopro divino esteve pairando sobre mim para que os dias fossem mais amenos e que a inspiração não se esgotasse. A presença de Deus manifestou-se nas ações de todos os que estiveram à minha volta. "Pequenas formigas" que realizaram árduas tarefas para me pouparem nos momentos mais diversos de minha jornada. Para enxergar, "subi em ombros de gigantes", mas sem perder de vista os "tweens" que circulam em nossas vidas, solicitando, principalmente, atenção. Foi possível conhecê-los melhor, porque me inspirei na pessoa da Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis, exemplo para minha vida pessoal e profissional. Com a Profª Drª PhD Marianela del Carmen Denegri Coria, tive a oportunidade de conhecer a Psicologia Econômica, suas áreas de abrangência, tais como a Educação Econômica, assuntos esses que me encantaram e aos quais me dediquei para elaborar esta pesquisa. As preciosas contribuições dos professores Doutores Rosely P. Brenelli, Ricardo L. Camargo, Luciene Regina P. Tognetta, Valéria C.B. Cantelli, que valorizaram pontos não observados antes.

Professores inesquecíveis, os doutores Ernesta Zamboni e Wenceslau Machado Oliveira Júnior, deixaram-me suas marcas indeléveis de acolhimento.

Durante todos esses meses em que trabalhei nesta pesquisa, da minha mesa de trabalho, eu ficava observando, no jardim, as folhas dos coqueiros a balançarem, num ritmo cadenciado como se fosse uma dança suave. Hoje, esses movimentos lembram-me os dias e as noites, nada tranquilos, vividos da angústia ocasionada pelo montante "descomunal" de informações que deveriam ser analisadas e selecionadas para compor a tese; de ouvir meus filhos pedindo, em suas orações noturnas, "... e que a mãe acabe logo o doutorado porque eu sinto falta dela". Minha mãe Beatriz, meu marido Mauri, meus filhos Luiz Felipe e João Vitor, foram verdadeiros heróis que suportaram bravamente minha ausência. Tia Fátima me acompanhou em todo o processo e me

ensinou o que é ser uma irmã do coração. E, Conceição, que fez companhia à minha mãe por todo esse tempo, fazendo-me sentir um pouco melhor por não estar “presente” no dia-a-dia.

Vejo o resultado desta pesquisa em minhas mãos e reconheço a contribuição inestimável das pesquisas que a precederam. Regina Magna, Sonia Bessa, Valéria Cantelli, Mara Fernanda e Adriana Braga realizaram trabalhos que foram fundamentais para elaboração deste.

Pessoas que circularam ao meu redor, contribuíram inestimavelmente: Adriane, abriu espaço em sua escola para eu falar sobre o tema da pesquisa; Marilayne, desenvolveu projeto sobre consumo; Denise, sempre disponível às ideias novas; Jennyfer, por me socorrer na formatação do texto; José Marcos, que me auxiliou a ter um olhar técnico na análise dos dados. As colegas de trabalho Marlene, Claudia, Daniely, Marinês, Dione, Roserli, Aline, Márcia, Fernanda, Rose, Janilde e Silvana me auxiliaram na gestão da escola. Professoras e funcionários da escola em que trabalho manifestaram-se afetuosamente para que eu conseguisse terminar com sucesso a pesquisa. O carinho das amigas Lucelaine, Elaine, Maria Cristina, Vânia, Rosana, Francisca e Luciana que, com uma palavra ou outra, sempre incentivaram minhas buscas. Talita, Daniela, Nadir, Antonio Carlos, Gislene e todo pessoal da Pós-Graduação e da Biblioteca da Faculdade de Educação, sempre atentos às necessidades dos doutorandos.

Ao término de todo esse processo, vislumbro os “tweens” de maneira significativamente diferente da qual jamais havia imaginado. São todos crianças, (que nenhum me ouça falar assim!) com uma vitalidade e capacidade de desenvolverem-se que supera a qualquer um de nós, necessitando de nosso olhar, mas principalmente, de uma conduta que proporcione o seu letramento no mundo contemporâneo. O contato com os participantes só foi possível porque os responsáveis pelas escolas onde o questionário foi aplicado, manifestaram-se positivamente a esta pesquisa. A contribuição dos 423 participantes foi o que possibilitou a minha aproximação de seu universo, assim como de seus pais, que autorizaram sua colaboração. Como são crianças, esta tese é dedicada a eles!

Ao final, posso dizer que me senti acolhida, amparada, protegida, valorizada e deliciosamente desafiada a pensar e eu agradeço a oportunidade que tive em poder compartilhar saberes, sentimentos, ideias, amizade com todas essas pessoas que Deus colocou, cuidadosamente, em meu caminho.

Eu uso o necessário, somente o necessário, o extraordinário é demais! Eu digo o necessário, somente o necessário, por isso é que nessa vida eu vivo em paz! Assim é que eu vivo e melhor não há: Eu só quero ter o que a vida me dá!

(Canto de Balu a Mogli. Mogli, Walt Disney, 1970)

"Meu único desejo é um pouco mais de respeito para o mundo, que começou sem o ser humano e vai terminar sem ele - isso é algo que sempre deveríamos ter presente".

(Claude Lévy-Strauss)

FERMIANO, Maria A. Belintane. Pré-adolescentes (“tweens”) - desde a perspectiva da teoria piagetiana à da psicologia econômica.Tese de doutorado em Educação, na área de concentração Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

RESUMO

Desde a II Guerra Mundial, os pré-adolescentes passam a ocupar uma nova posição na família e, com o fenômeno da globalização, essa tendência se intensifica. A globalização modifica as relações humanas e novas necessidades são mediadas por simbolismos que provocam desejos e consumo, manipulados pelas estratégias de marketing. Os novos símbolos criados passam a ser constituidores da identidade dos pré-adolescentes ou “tweens”, que se encontram vulneráveis, uma vez que não possuem estratégias de resistência às solicitações tão intensas como as do marketing. Este os considera como um segmento que representa mercados promissores e influencia-os grandemente. Por isso, esta pesquisa investigou uma amostra de 423 participantes, de 8 a 14 anos, estudantes entre a 3ª e 7ª séries do ensino fundamental de escolas pública e particular, de cidades da Região Metropolitana de Campinas. Teve por objetivo coletar dados para descrever as atitudes, os hábitos, o comportamento econômico dos pré-adolescentes; os fatores que os levam a ser grandes pequenos consumidores; o poder de persuasão que possuem; as influências que recebem da família, da escola, dos amigos, dos meios de comunicação, da propaganda e do marketing. O método de pesquisa é um “survey”, com caracterização sociodemográfica. Aplicou-se um questionário com 93 perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Os resultados quantitativos da pesquisa foram submetidos à análise exploratória dos dados em relação à sua frequência e porcentagem e as variáveis categóricas foram comparadas através de teste Qui-Quadrado, o que forneceu suporte aos pressupostos da pesquisa, os quais são: a possível homogeneização de comportamentos dos “tweens”; a necessidade de construção de novas alfabetizações, estratégias e conhecimentos; uma educação econômica, com fundamentação na Psicologia Genética e Psicologia Econômica. Os resultados qualitativos foram analisados pelos conteúdos de todas as perguntas, originando-se os eixos “Identidade e relações interpessoais”, “Cotidiano econômico”, “Mídia”. Os resultados sugerem que é urgente reverter o cenário atual, pois o ritmo biológico e psicológico é desrespeitado, não havendo tempo para assimilação e acomodação no sentido mais piagetiano do termo, assim, os padrões de comportamento necessitam de ressignificações. Como contribuição, delineia-se para a Educação Econômica um currículo, uma proposta pedagógica de intervenção e um programa de formação para professores, para auxiliar professores e alunos em tomadas de decisão e em estratégias de ação, favorecendo uma socialização econômica e do consumidor mais racional e consciente. O marco teórico apresenta a Psicologia Econômica, que estuda as manifestações da racionalidade humana na economia. Também apresenta sua história, bases e teóricos mais eminentes. Assim como elege a Epistemologia Genética e a “Lógica das significações” como o fio condutor na compreensão dos comportamentos estudados. A teoria piagetiana embasa o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos indissociáveis: físico, intelectual, emocional, afetivo, moral e social, para a construção da autonomia, da solidariedade e da ética em direção à equidade social. A interdisciplinaridade destas teorias podem e devem ser vistas como colaboradoras na compreensão da economia cotidiana e para atuação eficiente nela, utilizando estratégias para adaptação ao meio e para o estabelecimento de relações conscientes e equilibradas.

Palavras-chave: educação econômica, tweens, socialização do consumidor, identidade, sistemas de significação.

FERMIANO, Maria A. Belintane. Pre-teenagers (tweens) – since Piaget's theory perspective to Economic Psychology perspective. Education's Doctoral dissertation, Psychology Department. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

ABSTRACT

Since II Word War, a new status in the family is given to pre-adolescents and this bias grows notably because of globalization, wich modifies the human relationships and new wants are mediated by symbolisms provoking desires and consumption manipulated by marketing strategies. These new created symbols begin to compose the pre-adolescents or tweens' identity. They are a segment that represents promising markets, that is the marketing point of view. Marketing influences them greatly, and they are vulnerable, because they have no strategies to resist to the intense requests that marketing imputes. So, this research investigated a sample of 423 participants, from 8 to 14 years old, students from the third to the seventh grades of high school, from public and private schools, from some towns belonging to Campinas Metropolitan Region. The research aims were to collect dates to describe the tweens' attitudes, habits and economic behavior; the factors that make them big little consumers; the little naggers they are; the persuasive power they have; the influences they receive from family, school, friends, midia, advertising and marketing. The research method is a survey, with a demographic characterization it was applied a questionnaire, with 93 open, closed and multiple choice questions. The research quantitative results were yielded to the exploratory date analysis related to their frequency and percent. The categorical variables were compared through chi-square test, what provided support to the research presuppositions, which are: the tweens' possible behavior homogeneity; the necessity of new literacies, strategies and knowledge construction; an Economic Education with Genetic Psychology and Economic Psychology foundation. The qualitative results were presented by the subject analysis from all the questions, deriving the axis "Identity and interpersonal relations", "Economic daily", "Midia". The results suggest that is urgent to revert the present-day scenary, as the biological and psychological rhythm is disregarded, because there is no time to assimilation and accommodation in the more piagetian sense of the word. So, the behavior patterns need re-signification. As a contribution, this research outlines a curriculum, an intervention pedagogical project and a teacher training program for an Economic Education that helps teachers and students' decision making and action strategies, sustaining an economic socialization and a consumer socialization more rational and conscious. The theoretical framework presents Economic Psychology, that studies the human rationality manifestations in Economy. It also presents its history, basis and the most important researchers. As well as it elects Genetic Epistemology and "Logic of Meanings", as the conductor wire in the studied behavior comprehension. Piagetian theory is the foundation for human being's evolution in their undissociated aspects: physical, mental, emotional, affective, moral and social, for the authonomy, solidarity and ethics construction toward social equity. These interdisciplinary theories can and must be seen as cooperators, in the daily economy comprehension and the efficient actuation in it, using strategies to the environment adaptation and to the establishment of conscious and equilibrated relations.

Key words: economic education, tweens, consumer socialization, identity, Logic of Meanings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reportagem Bolsa-Família..... 21
Quadro 2 - Fatores que influenciam nas relações psicológicas e econômicas.. 23
Quadro 3 – Problemas de enquadramento.....39
Quadro 4 – Acontecimentos do Período 1750/1850.....43
Quadro 5 – Acontecimentos do Período 1850/1900.....44
Quadro 6 – Acontecimentos do Período 1900/1915.....45
Quadro 7 – Acontecimentos do Período 1915/1940.....46
Quadro 8 – Acontecimentos do Período 1940/1970.....48
Quadro 9 – Acontecimentos do Período 1970/1995..... 49
Quadro 10 – Acontecimentos do Período 1995/2000.....50
Quadro 11 - Acontecimentos do Período 2000/2006.....51
Quadro 12 – Gabriel Tarde.....71
Quadro 13 – George Katona..... 72
Quadro 14 – Fred van Raaij..... 74
Quadro 15 – Paul Albou..... 76
Quadro 16 – Lea, Tarpy e Webley..... 78
Quadro 17 - Conjunto de realidades.....109
Quadro 18 - Etapas de desenvolvimento do comportamento do consumidor..... 196
Quadro 19 – Estágios da socialização do consumidor..... 205
Quadro 20 – Sumário das descobertas, a partir dos estágios da socialização do consumidor..... 206
Quadro 21- PNAD – Infraestrutura e bens de consumo..... 229
Quadro 22 – Categorias de gêneros da Televisão Brasileira.....253
Quadro 23 – Quadro Comparativo Brasil X Chile..... 271
Quadro 24 – Análise de significância do eixo "Identidade e relações interpessoais".....309
Quadro 25 – Legenda da Questão 18..... 340
Quadro 26 – Análise de significância do eixo "Cotidiano econômico"..... 345

Quadro 27 – Análise de significância do eixo "Mídia".....372
Quadro 28 - Proposta pedagógica de intervenção: Projeto 1.....418
Quadro 29 - Proposta pedagógica de intervenção: Projeto 2.....419
Quadro 30 - Programa de formação de professores: Módulos.....425

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Modelo de análise psicológica de conduta econômica de Katona (1950)..... 73
Esquema 2 – Modelo de Strümpel..... 73
Esquema 3 – Modelo de integração de Fred van Raaij.....75
Esquema 4 – Modelo ternário de gráfico de previsão de Paul Albou (1984) – Bases contextuais.....77
Esquema 5 - Modelo ternário de gráfico de previsão de Paul Albou (1984) – Bases psicológicas..... 77
Esquema 6 – A epistemologia genética no sistema piagetiano.....103
Esquema 7 – Socialização Econômica.....186
Esquema 8 - Socialização dos “tweens”.....221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequências e porcentagens por sexo..... 246
Tabela 2 – Frequências e porcentagens de participantes por série escolar..... 247
Tabela 3 – Frequências e porcentagens de participantes por tipo de escola..... 247
Tabela 4 – Resultados para a classificação do nível socioeconômico dos participantes, segundo o CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil/2008..... 247
Tabela 5 - Resultados para a classificação do nível socioeconômico dos participantes, segundo o CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil/2008 – Reagrupamento..... 248
Tabela 6 – Frequências e porcentagens do sexo dos participantes por classe social..... 248
Tabela 7 - Frequências e porcentagens da série escolar dos participantes por classe social..... 249
Tabela 8 – Estatística descritiva da idade dos participantes por classe social..... 249
Tabela 9 - Frequências e porcentagens do tipo de escola dos participantes por classe social..... 249
Tabela 10 – Frequências e porcentagens da questão 91: “Você gostaria de pintar o cabelo”..... 262
Tabela 11 – Frequências e porcentagens da questão 91: “Você gostaria de fazer uma tatuagem”..... 263
Tabela 12 – Frequências e porcentagens da questão 91: “Você gostaria de pôr brincos” (só para homens)..... 263
Tabela 13 – Frequências e porcentagens da questão 91: “Você gostaria de pôr piercing no corpo”..... 264
Tabela 14 – Frequências e porcentagens da questão 49: “Em qual(is) situação(ões) fica aborrecido(a), chateado(a)”..... 265

Tabela 15 – Frequências e porcentagens da questão 50: “O que faz quando está aborrecido(a), chateado(a)”..... 266
Tabela 16 – Frequências e porcentagens da questão 51: “Fica aborrecido/chateado quando está em sua casa”..... 267
Tabela 17 – Frequências e porcentagens da questão 34: “Qual a pessoa com quem fica mais tempo em casa”.....268
Tabela 18 – Frequências e porcentagens da questão 31: “Quem você considera da sua família”..... 269
Tabela 19 – Frequências e porcentagens da questão 32: “Quem vive em casa com você”..... 270
Tabela 20 – Frequências e porcentagens da questão 33: “Qual o número de irmãos ou irmãs que possui”.....271
Tabela 21 – Frequências e porcentagens da questão 35: “Você tem alguma empregada doméstica em casa”.....272
Tabela 22 – Frequências e porcentagens da questão 36: “Você tem algum animal de estimação. Qual.”.....273
Tabela 23 – Frequências e porcentagens da questão 37: “Coisas que você faz com a família pensando na semana passada”.....274
Tabela 24 – Frequências e porcentagens da questão 37: “Coisas que você faz com a família pensando no último final de semana”..... 275
Tabela 25 – Frequências e porcentagens da questão 38: “Quais os momentos de encontro familiar da semana passada”.....276
Tabela 26 – Frequências e porcentagens da questão 38: “Quais os momentos de encontro familiar do último final de semana”..... 276
Tabela 27 – Frequências e porcentagens da questão 39: “Você gosta de sua família”..... 277
Tabela 28 – Frequências e porcentagens da questão 40: “O que mais gosta em sua. família”..... 278
Tabela 29 – Frequências e porcentagens da questão 41: “O que melhoraria em sua família”..... 279

Tabela 30 – Frequências e porcentagens da questão 42: “Como você se sente na escola”..... 280
Tabela 31 – Frequências e porcentagens da questão 43: “O que mais gosta na escola”.....281
Tabela 32 – Frequências e porcentagens da questão 43: “O que mais gosta na escola” (idade).....281
Tabela 33 – Frequências e porcentagens da questão 45: “O que é mais legal na escola”..... 282
Tabela 34 – Frequências e porcentagens da questão 46: “O que é mais chato na escola”..... 283
Tabela 35 – Frequências e porcentagens da questão 47: “Como você faz as tarefas da escola”..... 284
Tabela 36 – Frequências e porcentagens da questão 82: “As coisas que aprende no colégio, servem para o futuro?”.....285
Tabela 37 – Frequências e porcentagens da questão 44: “Onde você aprende as coisas que lhe interessam”.....286
Tabela 38 – Frequencias e porcentagens da questão 44: “Onde você aprende as coisas que lhe interessam” (idade).....287
Tabela 39 – Frequências e porcentagens da questão 48: “O que costuma fazer quando volta da escola e não está fazendo tarefas”.....288
Tabela 40 – Frequências e porcentagens da questão 58: “Você participa de outras atividades ou grupos fora da escola”.....289
Tabela 41 – Frequências e porcentagens da questão 59: “Cite as atividades ou grupos que participa”.....290
Tabela 42 – Frequências e porcentagens da questão 57: “Com quem mais gosta de passar o tempo”.....291
Tabela 43 – Frequências e porcentagens da questão 52: “O que faz quando está com seus amigos”.....292
Tabela 44 - Frequências e porcentagens da questão 53: “Onde prefere ficar com seus amigos”.....293

Tabela 45– Frequências e porcentagens da questão 54: “Quando estão em sua casa, onde costumam ficar”..... 293
Tabela 46 – Frequências e porcentagens da questão 55: “De onde são seus amigos”..... 294
Tabela 47 - Frequências e porcentagens da questão 56: “Conheceu algum amigo pela Internet”..... 295
Tabela 48 – Frequências e porcentagens da questão 92: “Como são os adultos”..... 296
Tabela 49– Frequências e porcentagens da questão 85: “Você gosta como os adultos o tratam”.....297
Tabela 50 – Frequências e porcentagens da questão 86: “Por que você gosta como o tratam”.....297
Tabela 51 – Frequências e porcentagens da questão 87: “Por que você não gosta como o tratam”.....298
Tabela 52 – Frequências e porcentagens da questão 88: “Por que só às vezes gosta como o tratam”..... 298
Tabela 53 – Frequências e porcentagens da questão 89: “Sente que os adultos o tratam como criança”..... 299
Tabela 54 – Freqüências e porcentagens da questão 89: “Sente que os adultos o tratam como criança” (idade).....300
Tabela 55 – Frequências e porcentagens da questão 90: “O que faz quando o tratam como criança” 300
Tabela 56 – Freqüências e porcentagens da questão 90: “O que faz quando o tratam como criança” (idade)..... 301
Tabela 57 – Frequências e porcentagens da questão 78: “Se não houvesse nascido no Brasil, onde gostaria de ter nascido”..... 301
Tabela 58 – Frequências e porcentagens da questão 77: “Em sua opinião como é o Brasil”.....302
Tabela 59 – Frequências e porcentagens da questão 79: “O que mais gosta e o que menos gosta no Brasil”..... 303

Tabela 60 – Frequências e porcentagens da questão 83: “Como será o Brasil no futuro”.....304
Tabela 61 – Frequências e porcentagens da questão 80: “O que gostaria de fazer quando crescer”.....305
Tabela 62– Frequências e porcentagens da questão 81: “O que ajudaria para que você conseguisse fazer o que deseja”.....306
Tabela 63 – Frequências e porcentagens da questão 84: “Como serão as crianças e jovens da sua idade, no futuro”..... 307
Tabela 64 – Frequências e porcentagens da questão 23: “O que você pensa sobre dinheiro” 312
Tabela 65 – Frequências e porcentagens da questão 10: “Você recebe dinheiro para os seus gastos”.....313
Tabela 66 – Frequências e porcentagens da questão 10: “Você recebe dinheiro para os seus gastos” (idade) 314
Tabela 67 – Frequências e porcentagens da questão 11: “Quanto você recebe” .315
Tabela 68 – Frequências e porcentagens da questão 17: “Você necessita de mais dinheiro”.....316
Tabela 69– Frequências e porcentagens da questão 12: “Como você decide o que vai fazer com o dinheiro”.....317
Tabela 70 – Frequências e porcentagens da questão 60: “Você tem feito doações em dinheiro para instituições de caridade”.....318
Tabela 71 – Frequências e porcentagens para a questão 16: “Você guarda (poupa) dinheiro”.....319
Tabela 72 - Frequências e porcentagens da questão 16: “Você guarda (poupa) dinheiro” (idade).....321
Tabela 73 – Frequências e porcentagens da questão 16: “Por que você guarda (poupa) dinheiro”.....322
Tabela 74 – Frequências e porcentagens da questão 16: “Por que você guarda (poupa) dinheiro” (idade).....323

Tabela 75 – Frequências e porcentagens da questão 7:“Onde você obteve informação sobre o presente que quer ganhar”..... 320
Tabela 76 – Frequências e porcentagens da questão 7: “Onde você obteve informação sobre o presente que quer ganhar” (idade).....324
Tabela 77 – Frequências e porcentagens da questão 6: “O você que gostaria de ganhar no Dia das Crianças”..... 326
Tabela 78 – Frequências e porcentagens para a questão 6: “O que você gostaria de ganhar no Dia das Crianças” (idade).....326
Tabela 79 – Frequências e porcentagens da questão 8: “Você ganha o que pede para o Dia das Crianças ”.....327
Tabela 80 – Frequências e porcentagens da questão 13: “O que você compra com o seu dinheiro”.....328
Tabela 81 – Frequências e porcentagens da questão 13: “O que você compra com o seu dinheiro” (idade).....330
Tabela 82 – Frequências e porcentagens da questão 73: “Você tem comprado coisas que aparecem na TV”.....331
Tabela 83 – Frequências e porcentagens da questão 74: “Quais coisas tem comprado”..... 332
Tabela 84 – Frequências e porcentagens da questão 21: “Que coisas costuma pedir para que os pais lhe comprem” 333
Tabela 85 – Frequências e porcentagens da questão 22: “Que coisas você compra sozinho” 334
Tabela 86 – Frequências e porcentagens da questão 14: “Em quais lugares você gasta seu dinheiro”.....335
Tabela 87 – Frequências e porcentagens da questão 15: “Por que compra nesse lugar”.....336
Tabela 88 – Frequências e porcentagens da questão 26: “Você recebe dinheiro para gastar na escola”..... 337
Tabela 89 – Freqüências e porcentagens da questão 27: “Quanto você recebe para gastar na escola”..... 338

Tabela 90 - Frequências e porcentagens da questão 28: “Você compra algo na escola”..... 338
Tabela 91 – Frequências e porcentagens da questão 29: “Caso compre algo na escola, o que compra”.....339
Tabela 92 – Frequências e porcentagens da questão 18: “O que é melhor para você”..... 340
Tabela 93 – Frequências e porcentagens da questão 19: “Seus pais lhe pedem opinião, quando vão comprar algo para você”..... 341
Tabela 94 – Frequências e porcentagens da questão 20: “O que lhe perguntam”..... 342
Tabela 95 – Frequências e porcentagens da questão 24: “Seus pais pedem opinião quando vão comprar algo para a casa”..... 342
Tabela 96 – Frequências e porcentagens da questão 25: “O que costumam perguntar”..... 343
Tabela 97 – Frequências e porcentagens da questão 30: “Com os seus colegas de escola você costuma...”..... 343
Tabela 98 – Frequências e porcentagens da questão 66: “Você tem acesso, em casa”..... 347
Tabela 99 – Frequências e porcentagens da questão 67: “Quais atividades você faz pela Internet”..... 348
Tabela 100 – Freqüências e porcentagens da questão 68: “Quais atividades gostaria de fazer pela Internet”.....349
Tabela 101 – Frequências e porcentagens da questão 61: “Quais os programas de rádio que mais ouve”..... 351
Tabela 102 – Frequências e porcentagens da questão 69: “Você compra revistas”..... 351
Tabela 103 – Frequências e porcentagens da questão 70: “Quais revistas você compra” 352
Tabela 104 – Frequências e porcentagens da questão 1: “Quantas horas você assiste à televisão por dia”.....354

Tabela 105 – Frequências e porcentagens da questão 1: “Quantas horas você assiste à televisão por dia” (idade)..... 355
Tabela 106 – Frequências e porcentagens da questão 71: “Você tem feito ligações para votar nos programas de televisão”..... 356
Tabela 107 – Frequências e porcentagens para a questão 72: “Você tem feito ligações de alguém para votar em Reality Shows (por exemplo, Big Brother)”.....356
Tabela 108 – Frequências e porcentagens da questão 93: “Quais notícias têm lhe chamado atenção”.....357
Tabela 109 – Frequências e porcentagens da questão 2: “ Quais os três programas favoritos”..... 358
Tabela 110 – Frequências e porcentagens da questão 2: “Quais os três programas favoritos” (idade).....359
Tabela 111 – Frequências e porcentagens da questão 3: “Quais os três personagens de televisão favoritos”.....361
Tabela 112 – Frequências e porcentagens da questão 3: “Quais os três personagens de televisão favoritos” (idade).....362
Tabela 113 – Frequências e porcentagens da questão 75: “Quais personagens, atores, músicos, você mais admira”..... 363
Tabela 114 – Frequências e porcentagens da questão 76: “Por que você admira essas pessoas” 364
Tabela 115 – Frequências e porcentagens da questão 4: “Assiste aos comerciais que passam na televisão”.....365
Tabela 116 – Frequências e porcentagens da questão 5: “Quais os comerciais de que você se lembra”..... 365
Tabela 117 – Frequências e porcentagens da questão 9: “Qual sua opinião sobre os comerciais de televisão” 367
Tabela 118 – Frequências e porcentagens da questão 9: “Qual sua opinião sobre os comerciais de televisão”(idade)..... 368

APÊNDICES

Apêndice 1 – Ofício solicitando autorização para aplicação do questionário e entrevistas nas escolas..... 461
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 462

ANEXOS

Anexo 1 – Íntegra da reportagem “Beneficiários usam recurso para comprar roupas e eletrônicos”..... 465
Anexo 2 – Instrumento de Coleta de Dados: Questionário..... 466
Anexo 3 – Anotações das Considerações sobre a Classificação Indicativa 473

SUMÁRIO

Introdução..... 01

Capítulo I

1 - Psicologia Econômica: da estranheza à compreensão..... 17
1.1. – História das ideias e percursos da Psicologia Econômica..... 20
1.1.1 – O comportamento racional..... 30
1.1.2 – Cronologia..... 41
1.2 – Uma ciência em construção..... 51
1.3 – Compondo o panorama conceitual.....57
1.3.1 - Modelos teóricos mais importantes..... 70
1.3.1.1 – Gabriel Tarde…….. 71
1.3.1.2 – George Katona…… 72
1.3.1.3 – Fred van Raaij…… 74
1.3.1.4 – Paul Albou…….. 75
1.3.1.5 – Stephen Lea, Roger Tarpy, Paul Webley…… 78
1.4 – A criança, o jovem e a Psicologia Econômica Evolutiva 79

Capítulo II

2 – Jean Piaget, a contextualidade de uma teoria..... 89
2.1 – Da lógica da Filosofia à lógica da Epistemologia Genética.....93
2.2 – A teoria de Piaget como epistemologia científica.....114
2.2.1 – Pilares teóricos do legado de Piaget..... 126
2.2.2 - Aspecto social do conhecimento, fonte de novidade.....146

Capítulo III

3 - O ser social, entre o virtual e o real..... 153
3.1 – Consumo e identidade, duas faces da mesma moeda..... 158
3.2 - Noções econômicas como eixo do conhecimento social..... 171
3.2.1 - A socialização econômica, um grande desafio..... 181
3.2.1.1 – Lição aprendida, os estágios da socialização do consumidor..... 195
3.3 – Pré-adolescentes – “tweens” - do mundo contemporâneo.....215
3.3.1 – Identidade e relações interpessoais.....217
3.3.2 – Cotidiano econômico dos “tweens”.....222
3.3.3 - Mídia.....225

Capítulo IV

4. A Pesquisa..... 235
4.1 – Justificativa..... 237
4.2 – O Problema..... 239
4.3 – Pressupostos 241
4.4 – Objetivos..... 242
4.4.1 – Objetivos Gerais..... 242
4.4.1.1 – Objetivos Específicos..... 243
4.5 – Metodologia..... 244
4.5.1 – Tipo de pesquisa e delineamento..... 244
4.5.2 – Amostra..... 245
4.5.2.1 - Caracterização sociodemográfica: sexo, série, tipo de escola, nível socioeconômico..... 246
4.5.2.2 **-** Caracterização sociodemográfica dos participantes por nível socioeconômico..... 248
4.5.3 – Instrumento..... 250
4.5.3.1 – A categorização de respostas..... 251
4.5.4 – Procedimento de coleta de dados..... 254
4.5.5 – Plano de análise dos dados..... 254

Capítulo V

5 – Quem são os “Tweens”?! Apresentação, análise e discussão dos resultados..... 257
5.1 – Identidade e relações interpessoais..... 261
5.1.1 – Quem sou? De onde venho?.....262
5.1.2 – Para onde vou?..... 296
5.2 – Cotidiano econômico dos “tweens” 311
5.2.1 – Dinheiro para que te quero..... 312
5.2.2 – Produto, sempre uma novidade.....324
5.2.3 – Compra. Oba!..... 328
5.3 – Mídia..... 346
5.3.1 – Internet, rádio e revista, acessando 347
5.3.2 – Televisão, “a rainha da mídia”..... 354
5.4 – Descobertas.....373

Considerações finais

Por uma lógica da economia: da teoria à prática piagetiana.....389

Referências..... 427
Glossário..... 451
Apêndice..... 461
Anexo..... 465

INTRODUÇÃO

O XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE[1], realizado em 2003, em Águas de Lindóia, São Paulo, apresentou como ilustre convidada a profª Drª PhD Marianela Del Carmen Denegri Coria, da Universidade de La Frontera (UFRO-Chile), que trouxe para o Brasil um tema, estudado há mais de 100 anos na Europa e América do Norte, do qual não havia, em nosso país, tradição e pesquisa significativa: a disciplina Psicologia Econômica, com implicações para a Educação. As pesquisas de Denegri, fundamentadas na teoria psicogenética de Jean Piaget, trazem temáticas significativas para uma Educação Econômica.

As fontes de inspiração desta pesquisa se encontram na teoria piagetiana e nas pesquisas de Denegri e colaboradores que, notadamente, são precursores da Educação Econômica na América Latina.

Compreendendo a importância e a pertinência do tema, a profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis iniciou um intercâmbio de pesquisas entre o grupo de doutorandas sob sua orientação, integrantes do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp e a profª Drª PhD Marianela Del Carmen Denegri Coria, da UFRO do Chile.

Assim, Mantovani de Assis, juntamente com outros pesquisadores que integram o LPG/FE/UNICAMP, decidiram pela criação de uma nova linha de pesquisa, a da Educação Econômica. A produção dessas pesquisas visa contribuir para a divulgação e para melhor conhecimento da área da Psicologia Econômica, sob a ótica piagetiana e seus possíveis desdobramentos para a área educacional, além de instigar novas produções científicas.

A partir daí, pesquisas foram desenvolvidas pelo grupo de doutorandas do LPG/FE/UNICAMP: 1- O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças:

[1]Programa de Educação Pré-Escolar, que consiste numa metodologia criada pela Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis para aplicação na educação infantil e ensino fundamental.

avaliação e intervenção em classes de 3ª a 4ª séries do ensino fundamental, de Regina Magna Bonifacio Araújo (2007). 2 - Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia, de Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva (2008). 3 – Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos, de Valéria Cristina Borsato Cantelli (2009). 4 – Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da Educação de Jovens e Adultos, de Mara Fernanda Alves Ortiz (2009). 5 – Educação Econômica: um olhar sobre a educação ambiental, de Adriana Regina Braga. 6 – Pré-adolescentes ("tweens") - desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica, de Maria Aparecida Belintane Fermiano.

O mérito das pesquisas citadas acima, entre outros, foi o de centrar-se na compreensão do comportamento econômico de diferentes grupos etários. A presente pesquisa trata de aprofundar os conhecimentos sobre tal comportamento e fatores de influência de uma faixa específica, os pré-adolescentes ou "tweens", uma vez que há poucos estudos dedicados a eles.

A pesquisa em questão levanta e analisa informações sobre os hábitos e os comportamentos dos "tweens" em relação ao consumo, compra, organização econômica, influências do meio, tais como a mídia, e as possíveis causas e implicações de suas condutas econômicas. Trata também das relações interpessoais e como eles se identificam nessas relações. Tais informações podem contribuir para o conhecimento de como pensam e agem nossos "tweens" em situações cotidianas e em relação ao mundo que está a sua volta.

Pela primeira vez, na Educação, o termo "tween" é utilizado e definido[2] e vem do inglês "between", que significa "entre". "Tween" é um tratamento especial, contemporâneo, para designar o comportamento dos que estão entre 8 e 14 anos, ou seja, os pré-adolescentes. Essa idade é de transição da infância para adolescência. Uma das características marcantes é que as crianças de 8, 9 ou 10 anos não se sentem pertencentes a esta categoria e almejam serem tratadas como mais velhas. Pais e familiares, ao notarem que os "tweens" começam a revelar melhor compreensão do mundo em que vivem, sabendo o que desejam, também os tratam como "pequenos

[2] A faixa etária dos "tweens" também é denominada pelos profissionais de marketing de "pré-teen"; "tweenie" ou "tweenage". (ANDERSEN, 2008).

jovenzinhos". Essas características foram rapidamente notadas por profissionais de marketing e passaram a ser alvo de suas campanhas.

O marco teórico parte de conceitos das áreas de Psicologia Econômica e da teoria Psicogenética de Jean Piaget. Assim, são abordadas ideias sobre comportamento econômico, desigualdade social, políticas públicas, desenvolvimento do conhecimento social e sistemas de significação, identidades e os "tweens".

Seu caráter atual é observado na abrangência de temas relacionados à globalização que, com uma velocidade muito superior de alguns anos atrás, traz consigo vertiginosas transformações econômicas e tecnológicas que refletem no mercado de trabalho, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais. E é por essas influências que rápidas mudanças ocorrem nos hábitos e comportamentos culturais, familiares e de consumo, precarizando as relações sociais, tornando-as líquidas. E também as relações das pessoas com a natureza e com os meios de produção. (BAUMAN, 2005).

O momento histórico que vivemos demonstra que as tradições sociais, culturais e de ordem, assim como a organização do Estado e da nação sofrem alterações significativas. A identidade da pessoa fragmenta-se em várias identidades. Os conceitos estão mudando, porque as relações sociais, econômicas, políticas e familiares são outras. (HALL, 2005).

Esses fatos têm preocupado estudiosos e pesquisadores de todas as áreas, originando questionamentos sobre a relação homem-economia-meio ambiente e sobre como manter nosso mundo num sistema de sustentabilidade que garanta a vida de todos.

O fenômeno da globalização causa tensões, tanto globais quanto locais, principalmente quando se observa o aprofundamento de distâncias e novas exclusões. Estas são provocadas e provocadoras de mudanças de contexto cultural e massificação do consumo. Causam um efeito em cadeia, com novas formas de construção de identidade orientadas pelo consumo simbólico, o que favorece o surgimento de novo mercado consumidor, expresso pelos "tweens"; novas formas de relacionar-se e interagir com o mundo, provocadas pela economia, tecnologia e política mundial e local. Assim, novas alfabetizações, como a econômica, a digital e a política são requisitos

para o desenvolvimento de competências dos adultos e, em especial, dos pré--adolescentes.

Nesse contexto, chama-nos atenção a proposta sobre Educação Econômica, de Denegri (2004), que contribui para a compreensão do mundo econômico e o desenvolvimento de destrezas para a administração eficiente de dinheiro, competência crucial para agir nas sociedades modernas. O indivíduo necessita compreender como se organiza o mundo em seu entorno, assim como entender a complexidade e a importância das ações individuais nesse todo, e, com isso, contribuir para a existência de um sistema econômico sustentável.

Também merece atenção a proposta da equipe de economistas[3] do Instituto Cidadania, de São Paulo, que elaborou um programa de discussões para implantação de uma política de apoio ao desenvolvimento local, com a participação de vários segmentos da sociedade. O programa teve por base uma pesquisa realizada em todo o território nacional, entre 2005 e 2006, o que possibilitou uma visão de necessidades econômicas, sociais, culturais, políticas e educativas da população brasileira. E a proposta centrou-se na realidade local, atentando para a importância da formação de pessoas para comportamentos economicamente mais racionais em relação ao meio em que vivem e para a necessidade de se desenvolver competências para interagirem nesse meio, de modo sustentável. A ideia consiste em pensar o processo econômico e social como constituidores de um vetor único, em que a "solução" para o problema da desigualdade de riqueza não se constitui somente numa redistribuição da mesma, mas em alternativas que garantam uma inclusão produtiva, que possibilita o desenvolvimento do país, da localidade e das pessoas. Assim, Dowbor et al (2009, p.5) sugerem potencializar a capacidade para auto-organização local, valorizar a riqueza do capital social, incentivar a participação cidadã e o "sentimento de apropriação do processo pela comunidade", com o objetivo de transformar a vida social e, ao mesmo tempo, garantir a manutenção da identidade local, suas riquezas culturais e naturais.

[3] Dowbor (2009). Coordenadores do projeto: Ladislau Dowbor, Paulo Vannuchi, Márcio Pochmann, Silvio Cacciabava, Pedro Paulo Martone Branco, Juarez de Paula.

Para tal, é imprescindível uma formação e currículo escolar[4], vinculados a essa realidade para conhecê-la e desenvolver competências pessoais necessárias para atuar, isto é, que haja um conjunto de ações que brotem da própria iniciativa local, municiando comunidades para participarem de forma ativa do crescimento.

Embora haja considerações diversas sobre possíveis aspectos contraditórios de procedimentos nas medidas, algumas das políticas públicas propostas pelo atual governo federal[5] têm demonstrado preocupação com a população de baixa renda e com o desenvolvimento local. Há programas destinados à implementação de renda e competências para atuar no mercado profissional com um mínimo de profissionalização e conhecimento escolar: Projovem, Bolsa Família, Brasil-Profissionalizado (Educação profissional e economia local), Pronaf (O programa de apoio à agricultura familiar), Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, entre outros. Parece que essas ações já demonstram alguns resultados, pois o Índice de Gini[6] aponta uma lenta diminuição da desigualdade no território nacional. Isso, no entanto, ainda não se apresenta como uma solução ideal. Segundo Dowbor et al. (2008, p.1), tais programas "estão gerando uma nova capacidade de compra, mesmo nas regiões mais atrasadas, o que gradualmente está dinamizando pequenos investimentos e fluxos econômicos mais dinâmicos".

No entanto, na opinião desta pesquisadora, há ainda uma lacuna a ser transposta ou preenchida: as ações do governo quanto à implementação de renda ligada à formação escolar e ao mínimo de profissionalização, levando-se em consideração o desenvolvimento local, são fundamentais, mas não são suficientes, pois não garantem que as pessoas possam ou saibam gerir sua renda e despesas racionalmente, como também não garantem o equilíbrio nas relações homem--economia-meio ambiente.

Nessa perspectiva, acredita-se que as colocações da Psicologia Econômica e Psicologia Genética podem trazer inúmeras contribuições, através de seus mais conceituados teóricos e estudiosos: Katona, Webley et al., Piaget, através da

[4]Os temas "identidade" e "história local" são discutidos na educação há anos e propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), isso significa que não são novidades. O que chama atenção é que, agora, a economia percebe que há necessidade de que eles sejam trabalhados para que ela não entre em "colapso".

[5] Gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007/2010).

[6] Vide Glossário.

professora Drª PhD Denegri e do LPG/FE/UNICAMP, sob orientação da professora Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Não por acaso, os pré-adolescentes, “tweens”, são aqui estudados e neles está o foco das atenções. As primeiras informações que recebem do mundo vêm do seio familiar. As famílias vêm apresentando novos hábitos e comportamentos, inclusive os de consumo; a administração da vida doméstica muito mudou. Desde a II Guerra Mundial, com a inserção de mulheres e jovens no mercado de trabalho, para substituírem a mão-de-obra do homem, que estava lutando nas trincheiras, nota-se que crianças e jovens vêm adquirindo poder financeiro em percentuais significativos, a ponto de chamar atenção das indústrias sobre o poder de compra dessa faixa etária. Segundo estudo de McNeal (1992), na década de 60, essa geração gastava 2 bilhões de dólares por ano, na América; na década de 80, passa a 6 bilhões, só nos Estados Unidos.

Já foi visto que o processo de socialização do consumidor infantil começa com seus próprios familiares, desde a mais tenra idade, quando acompanham seus pais às compras em supermercados e lojas; posteriormente, observa-se a influência dos colegas e da mídia nos hábitos de compra desses pequenos consumidores. O marketing para crianças é centrado em produtos específicos, como mídia violenta, álcool, tabaco, “junk food” (comida com qualidade nutritiva duvidosa). “A explosão do marketing voltado para as crianças hoje é direcionada de maneira precisa, refinada por métodos científicos e lapidada por psicólogos infantis – resumindo – é mais penetrante e inoportuna do que nunca”. (LINN, 2006, p.25).

Essas crianças e jovens estão nas salas de aula, com comportamento, observações, gostos, parecendo “diferentes” das crianças e jovens que fomos, há algum tempo atrás. Adquirem, rapidamente, habilidades para lidar com as novas tecnologias, auxiliando adultos no manuseio de computadores e outros aparelhos eletrônicos. Assim como seus pedidos de presentes são muito voltados para aquisição de eletrônicos. Eles estão mais do que nunca expostos a um sem número de informações que solicitam comportamento ávido de consumo e parecem demonstrar que não possuem estratégias de ação e reação para lidar com tais abordagens. Além disso, têm independência financeira que os fazem autônomos quanto a suas compras;

são influenciados pelos amigos; trocam informações na escola e na rua. O acesso à televisão acirra ainda mais essa enxurrada de informações num ritmo vertiginoso.

Tudo leva a crer que não há tempo para assimilação e acomodação, no sentido mais piagetiano do termo, dando a impressão de que os desequilíbrios são causados sem uma reequilibração adequada que possibilite às pessoas refletirem a respeito de suas ações imediatas e, mesmo, futuras. O ritmo biológico e psicológico, necessário para a adaptação do ser humano a novas situações, é desrespeitado no atual contexto de mundo globalizado. A velocidade exigida para os comportamentos e para as relações não favorece a tomada de consciência, seja consigo mesmo, com os outros em relação às exigências que o contexto impõe. As consequências podem ser observadas pelos comportamentos inadequados ou pouco racionais que têm se manifestado, principalmente, quanto ao consumo.

O processo de compreensão das normas e conhecimentos sociais, que ocorre com todas as pessoas, incluindo os “tweens”, e que as auxilia a organizar internamente um modelo que explica a realidade, caracteriza-se por sistemas simbólicos, por significados e significantes, proporcionados pelas oportunidades de interação com o meio. O contexto econômico influencia as relações entre as pessoas e requer delas a construção de uma visão sistêmica do modelo econômico e social, no qual estão inseridas. Os “tweens” representam três mercados em potencial, o deles próprios, a influência que podem exercer em suas famílias e em relação ao futuro, porque sua fidelidade às marcas pode ser um instrumento de socialização poderoso em relação a seus futuros filhos. Esse processo de construção de conhecimento, de novas relações interpessoais, de influência do mercado, acaba por corroborar a manutenção do sistema vigente, por meio de ações conscientes ou não. Por isso, a importância conferida por esta pesquisa ao desenvolvimento do conhecimento social e dos sistemas de significação, sob o ponto de vista piagetiano, na construção de comportamentos econômicos e hábitos de consumo conscientes.

As mudanças provocadas pela globalização são observadas nas relações sociais e nas novas necessidades humanas, estas são mediadas por simbolismos que podem provocar desejos e consumo manipulados pelas estratégias de marketing. Os

novos símbolos criados passam a ser constituidores da identidade dos “tweens”. Não se sabe ainda as consequências deste perfil para as próximas gerações.

A Psicologia Genética e a Psicologia Econômica podem e devem ser vistas como colaboradoras, ao facilitarem aos “tweens” a compreensão da economia cotidiana e para sua atuação eficiente nela, utilizando estratégias para se adaptarem ao meio em que vivem e com ele estabelecerem relações conscientes e equilibradas. As preocupações da infância atual são diferentes das da infância de gerações anteriores, o que torna as crianças possuidoras de características cognitivas que não são as mesmas descritas nos livros de psicologia. Pode ser que se esteja diante de um problema intercultural. Não se sabe o quanto as mudanças sociais, políticas, culturais, científicas, tecnológicas, desde as duas Grandes Guerras e, atualmente com o fenômeno da globalização, possam ter contribuído para com possíveis mudanças em tais características cognitivas ou quais seriam estas mudanças nas crianças e como se manifestam em seus comportamentos.

Face a esse quadro, será que a globalização proporciona iguais chances para todos se adaptarem às novas necessidades de alfabetização econômica, digital e política? Será que os meios de comunicação de massa contribuem para manifestação de comportamentos homogêneos? É possível traçar um perfil de identidade semelhante entre os “tweens” de diferentes níveis socioeconômicos? A utilização do dinheiro pelos “tweens” demonstra que consomem e desejam ter os mesmos itens? Esses comportamentos apresentam estratégias de adaptação e de resistência diferenciadas nos diversos níveis socioeconômicos? É possível elaborar estratégias de intervenção para que haja comportamentos mais racionais quanto ao consumo e compreensão das mensagens que a mídia veicula? A solicitação de comportamentos como consumidores, clientes, pequenos adultos e consultores da família respeitam as características biopsicossociais que os “tweens” têm? O tempo necessário para adaptação às novas solicitações lhes é dado?

Desde modo, três pressupostos de investigação direcionam a presente pesquisa: a possível homogeneização de comportamentos dos “tweens”; a necessidade de construção de novas alfabetizações, estratégias e conhecimentos; a educação econômica, com fundamentação na Psicologia Genética e Psicologia Econômica, que

traz suporte ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica que favoreça uma atuação racional e consciente dos “tweens”, compatível com as exigências de suas características e as do mundo globalizado.

A busca de referenciais teóricos, como os já citados, abre perspectivas, amplia a compreensão e fundamenta a proposta pedagógica de intervenção. A análise e comparação dos resultados com pesquisas nacionais e internacionais sobre os “tweens”, nos mais diversos aspectos, como seu relacionamento com a mídia e a tecnologia, seus hábitos e estratégias de compra e uso do dinheiro, as atividades que são agradáveis de serem realizadas com a família, escola, amigos, contribuem para confirmar o perfil de comportamento quanto a crenças, valores e costumes que os “tweens”, de nacionalidades e de níveis socioeconômicos distintos, possuem.

Uma investigação como esta necessita de uma metodologia adequada às Ciências Sociais, porque investiga comportamentos, hábitos, costumes. Para tanto, elegeu-se o “survey”, que é um levantamento de campo, semelhante a censos populacionais, ou seja, questionários que podem abordar diversos aspectos que se pretendem investigar, no caso, o socioeconômico, cultural e de consumo. Esta pesquisa tem a intenção de descrever, explorar, delinear o comportamento de uma amostra de 423 pré-adolescentes ou “tweens”, de escolas pública e particular, entre 3ª e 7ª séries, que vivem em algumas cidades da Região Metropolitana de Campinas. A caracterização sociodemográfica da amostra foi realizada quanto a nível de idade, série, sexo e socioeconômico. Para o estabelecimento deste último, utilizou-se o CCEB, Critério de Classificação Econômica Brasil/2008, que possibilitou a segmentação da amostra em classes socioeconômicas.

A natureza desta pesquisa pode ser, então, denominada como descritiva e de caráter correlacional, uma vez que relaciona variáveis: as independentes, expressas pelo nível socioeconômico e idade e as dependentes, pelos conteúdos das respostas.

O instrumento utilizado foi um questionário de 93 perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas. O plano de análise de dados consistiu em levantar resultados quantitativos, utilizando-se a análise estatística por meio do teste Qui-Quadrado, e, os resultados qualitativos foram analisados através dos conteúdos das respostas, a partir dos quais foi possível criar eixos indicadores, ou seja, “Identidade e relações

interpessoais", "Cotidiano econômico", "Mídia". Estes foram descritos no item "Descobertas", capítulo V. A descrição que contempla a amostra foi possível a partir dos conceitos-chave da Psicologia Econômica, da teoria piagetiana e da socialização econômica, destacando-se, também, a do consumidor. Tais conceitos-chave são rapidamente apresentados, a seguir, para que se compreenda a organização dos capítulos e as respectivas teorias que os compõem.

A Psicologia Econômica estuda a racionalidade humana e suas manifestações na economia. Assim, é inerente a essa disciplina a pesquisa do comportamento econômico em diferentes contextos etários, culturais e sociais; as variáveis que incidem na tomada de decisões econômicas, tanto individuais quanto coletivas; as formas como as pessoas compreendem o mundo econômico e suas variáveis; os processos de aprendizagem e socialização econômica e do consumidor. As formas com as quais os "tweens" pensam e lidam com o mundo econômico, fornecem preciosas informações para melhor compreendê-los no mundo globalizado.

A Psicologia Econômica tem três áreas de estudos que se entrelaçam. A "Cognitiva" que trata de temas sobre a psicogênese do pensamento econômico; a racionalidade econômica; o raciocínio e tomada de decisões. A "Influência social", que aborda a socialização econômica; os agentes de socialização; as estratégias e práticas; a transmissão intergeracional; a intersubjetividade econômica e a alfabetizacão econômica. A "Psicologia do consumo", dedica-se a pesquisas sobre o comportamento do consumidor; os hábitos e atitudes; o consumo impulsivo e compulsivo; processos de influência.

Quanto à teoria piagetiana, delineou-se uma retrospectiva histórica e conceitual. A partir daí apresenta-se Jean Piaget, como epistemólogo, com formação em biologia e profundamente influenciado pela filosofia. Ele explica as ciências numa relação circular e não hierárquica. O mestre elaborou sua própria teoria à luz dos conhecimentos das ciências do homem e das ciências da natureza, numa relação dialética, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo é indissociável do social. Este é o aspecto sobre o qual a presente pesquisa se estrutura, ou seja, destacar a importância do meio na formação do indivíduo e as ressignificações que podem ser construídas por intervenção pedagógica. A última obra de Piaget trata da lógica das significações que representa

uma ressignificação de sua teoria. O estudo teórico das implicações significantes contribui para encontrá-las nos próprios conteúdos das respostas dos participantes, quando contextualizados face às características do mundo globalizado. Não se tem por objetivo explicar os dados, mas descrevê-los. Os “tweens” atuais não são mais os mesmos dos livros de Psicologia, como já foi dito. É possível exemplificar este pensamento, quando se observa a diferença que há no manuseio das novas tecnologias, ou seja, os nativos digitais são representados pelos “tweens” e os adultos, como os migrantes digitais. Esta pesquisa propõe um desafio que é o de reinterpretar as características da infância atual. Ela apresenta a ponta de um iceberg que deverá ser esmiuçado por futuras pesquisas que se debrucem sobre o tema.

Assim, o legado da obra de Piaget é de inestimável contribuição à epistemologia científica e, sua teoria do desenvolvimento cognitivo constituiu-se na primeira teoria do conhecimento, científica e integrada, na história do pensamento. O espírito científico de Piaget ensina que os conhecimentos de cada ciência são específicos e, ao mesmo tempo, dialeticamente inter-relacionados e solidários. Deste modo, a postura epistemólogica de Piaget pressupõe estar aberta para novos conhecimentos e admitir a interdisciplinaridade das ciências. Com esses princípios extraídos da teoria piagetiana, observa-se que a “Lógica das significações” pode ser o fio condutor na compreensão dos comportamentos estudados e fornecer subsídios para estratégias de ação.

O suporte teórico fornecido pelas teorias de Jean Piaget e da Psicologia Econômica direcionou a busca de informações sobre a “Socialização Econômica”.

A socialização econômica é um processo de aprendizagem de regras, valores, condutas e interação com o mundo econômico. Ela ocorre com a intervenção de mediadores sociais, a família, a escola, os pares, a mídia. O processo de aprendizagem, no qual as crianças convivem ao longo de sua infância e mesmo adolescência, é fundamental para delinear o comportamento enquanto consumidor e para o estabelecimento de estratégias, de regras, de valores e de práticas de consumo. A vulnerabilidade das crianças ao bombardeio midiático e solicitações do mundo globalizado pressupõe a necessidade de uma alfabetização econômica que pode proporcionar condições de construção de competências, conhecimentos e destrezas;

modificar padrões de comportamento com a ressignificação de atitudes e valores. Aí se dá a confluência das teorias que são apresentadas nos capítulos I, II e III.

Torna-se, então, necessário coletar dados para descrever as atitudes, os hábitos e os valores dos "tweens", que surgem como conteúdos nas respostas do questionário, que foi o instrumento utilizado. Tais conteúdos tornaram-se as variáveis dependentes e foram correlacionados às variáveis independentes, nível socioeconômico e idade[7]. A partir daí, foi possível traçar o perfil da amostra de "tweens" em três eixos "Identidade e relações interpessoais"; "Cotidiano econômico" e "Mídia". As descobertas apontam para uma homogeneização dos comportamentos e, ao mesmo tempo, uma lógica cruel de exclusão, porque tanto o acesso às novas tecnologias e informações que permitem agir com maior racionalidade no mundo globalizado, como a apropriação de bens de consumo se dão de maneira desigual e provocam nichos ou lacunas de conhecimento. Os dados foram comparados a pesquisas nacionais e internacionais, corroborando para pontuar todas as descobertas apresentadas na pesquisa.

Provavelmente, a informação crucial desta pesquisa consiste em detectar que tendências da globalização são rapidamente incorporadas pelas famílias, escola, amigos e outras redes de socialização, sem a devida reflexão de suas consequências para a vida das pessoas, em especial a dos "tweens". Estes são crianças aos quais não lhes é dado tempo suficiente para se adaptar e desenvolver estruturas de pensamento que dêem conta de colocar em relação o sem-número de variáveis que compõem a nova rotina de vida das pessoas. Ou seja, relacionar causas e consequências, explicar as suas ações, expressar o que pensa, pressupõe a utilização de uma lógica ainda não construída.

A capacidade de conhecer coisas novas e interagir com competência maior do que as de um adulto pode até ser considerada como natural, pois o meio lhes fornece os desafios para que isso ocorra, daí o termo "nativos digitais" para expressar sua competência em lidar com a tecnologia. Essa exposição precoce ao mundo tecnológico têm aspectos positivos e negativos, assim como a desenvoltura em comportar-se como

[7] A variável idade foi utilizada somente para algumas perguntas.

consumidores. O desenvolvimento de novas estratégias depende da articulação de propostas que auxiliem os “tweens” a ressignificar o meio em que vivem e suas próprias ações. Isso representa um desafio que pode ser traduzido numa proposta pedagógica de intervenção que articule um currículo para a Educação Econômica transversal e interdisciplinariamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais; com uma metodologia que privilegie experiências reais de aprendizagem com a elaboração de estratégias, tomada de decisão, resolução de problemas e situações que envolvam os conceitos econômicos; com uma formação de professores para que eles próprios sejam alfabetizados economicamente.

Nesse contexto, a teoria de Piaget fornece os subsídios teóricos para a organização de uma prática coerente com o desenvolvimento e necessidades dos “tweens”.

Considerando-se o exposto sobre esta pesquisa, os estudos teóricos foram organizados em cinco capítulos e as considerações finais. O estudo teórico é estruturado nos Capítulos I, II e III. O Capítulo IV apresenta a pesquisa. A análise, discussão dos resultados e descobertas são realizadas no Capítulo V.

O Capítulo I, “Psicologia Econômica: da estranheza à compreensão”, destina-se a conhecer a Psicologia Econômica, situando-a no tempo e descrevendo a influência das correntes filosóficas e científicas, desde o final do século XIX, no mundo ocidental. Destaca quais são os principais autores, suas ideias e modelos que contribuíram para a interpretação do comportamento econômico das pessoas e sua influência na microeconomia; proporciona vislumbrar aspectos da racionalidade humana; aborda implicações da motivação na conduta das pessoas quanto ao consumo e contextualiza a socialização econômica e necessidade de alfabetização econômica das pessoas, face às exigências de um mundo globalizado.

Quanto ao Capítulo II, “Jean Piaget, a contextualidade de uma teoria”, apresentam-se suas ideias a respeito da filosofia, interdisciplinaridade das ciências e a construção de uma epistemologia universal. A grande contribuição de Piaget é a epistemologia genética, um modelo científico dialético e, legado teórico que, até hoje, é fonte de novidades e de fundamentação para as mais diversas áreas de pesquisas na Educação e na Psicologia Econômica.

O Capítulo III, “O ser social, entre o virtual e o real”, trata da identidade e sua relação com os hábitos de consumo estimulados pela globalização e pelos novos papéis e valores assumidos pelas pessoas. Apresenta-se a contribuição dos estudiosos, tais como Delval, Denegri, Webley, entre outros, que defendem as noções econômicas como eixo do conhecimento social para alfabetização econômica das pessoas e desenvolvimento de conhecimentos para agirem economicamente e como consumidoras conscientes.

O Capítulo IV apresenta a pesquisa, cuja justificativa aborda aspectos pessoais, sociais, institucionais e científicos. O problema considera as habilidades e competências que crianças e jovens possuem para reagir às solicitações midiáticas e as estratégias econômicas que desenvolvem nessas situações. As respostas foram categorizadas e demonstradas em tabelas e a a amostra estudada teve caracterização sociodemográfica.

O Capítulo V, “Quem são os “Tweens”?! Apresentação, análise, discussão dos resultados e descobertas”, mostra o perfil do pré-adolescente, “tween”, no cotidiano econômico, a influência da mídia e da tecnologia nas suas relações interpessoais e formação de identidade.

E, a seguir, as considerações finais, “Por uma lógica da economia: da teoria à prática piagetiana”, na qual se apresentam indicadores para um currículo de Educação Econômica, para uma proposta pedagógica de intervenção e para um programa de formação para professores.

PSICOLOGIA ECONÔMICA: DA ESTRANHEZA À COMPREENSÃO

Capítulo I

Este capítulo tem por objetivo introduzir princípios de Psicologia Econômica para melhor conhecimento da área, tão nova na realidade brasileira, e suas contribuições para estudo na linha de pesquisa “Educação Econômica”, iniciada pelo Laboratório de Psicologia Genética/UNICAMP.

Psicologia Econômica?! Sim, Psicologia Econômica! O termo Psicologia Econômica causa estranheza para quem o ouve pela primeira vez. Ocorre que essa é uma área cujas pesquisas se iniciaram no final do século XIX e, em seu transcurso histórico, houve vários fatores que dificultaram sua constituição como uma disciplina, bem como seu trânsito entre as áreas da Psicologia e da Economia. Deste modo, encontrou e ainda encontra dificuldades em romper paradigmas teóricos que sustentam tanto a Economia quanto a Psicologia.

Sendo assim, faz-se necessário situar a área e suas especificidades, desde o surgimento do termo pela primeira vez, em 1881, até os dias de hoje. Para isso, adotaram-se quatro estratégias: a primeira caracteriza os primórdios históricos e as vicissitudes enfrentadas até o início da II Guerra Mundial e, depois dela, a intensificação das produções teóricas e, principalmente, metodológicas. Introduz o conceito de comportamento racional e autores que contribuíram com estudos e proporcionaram melhor compreensão e aplicação no campo econômico e psicológico. Destaca também, a linha cronológica, cuja elaboração teve como objetivo, situar temporalmente fatos marcantes que envolvem as três áreas; a segunda ressalta a atualidade da Psicologia Econômica, considerando-se os últimos 60 anos, seus pesquisadores contemporâneos e o desempenho no Brasil; a terceira mostra o panorama conceitual e seus respectivos modelos teóricos; a quarta é dedicada a considerações sobre a criança e o jovem como atores que possuem um papel importante na economia e objeto de estudo da Psicologia Econômica Evolutiva. Apresenta ainda pesquisadores que utilizaram da

teoria psicogenética de Piaget em investigações sobre a criança e seu conhecimento social sobre economia e outros conceitos correlatos.

1.1 - Histórico das ideias e percursos da Psicologia Econômica

A Psicologia Econômica, por ser uma área nova e que há muitos anos busca identidade, tem a contribuição de psicólogos, economistas, neuropsicólogos, sociólogos, antropólogos e filósofos, que procuram explicá-la e localizá-la como fazendo parte da vida do homem, desde os primórdios da sua história. Por essa razão, as consultas desta pesquisa se direcionaram para estudiosos que organizaram tais informações, colocando em evidência não só as dificuldades da disciplina em se relacionar com a Psicologia e Economia, como também buscando pontos convergentes. A princípio, os obstáculos se traduziram na ausência de instrumentos válidos e fidedignos para o estudo do comportamento humano. Depois, foi o desenvolvimento da economia enquanto ciência, que se afastou da psicologia, considerada uma área menos importante. Assim, o trajeto histórico é traçado, buscando-se fatos das áreas relacionadas, para situar o contexto em que a Psicologia Econômica se desenvolveu.

A organização desse item buscou apresentar alguns autores considerados, em épocas distintas, como expoentes por suas importantes contribuições. A conceituação da área, diferentes teorias que procuravam compreender a natureza humana, o desenvolvimento da economia e psicologia como ciências, os caminhos adversos que trilharam, os afastamentos teóricos e, principalmente, metodológicos, entre ambas as áreas, serão temas aqui abordados.

Os autores consultados para esse panorama são: Reynaud (1967), Katona (1975), Simon (1979), Lea, Tarpy e Webley (1987); Barracho (2001), Denegri (1999, 2004, 2007), Kahneman (2002), Ferreira (2007, 2008), Kirchler e Hölzl (2006), Egidi e Marengo (2002); Egidi e Rizzello (2003).

Compreender o conceito de Psicologia Econômica implica em estabelecer relação entre os conhecimentos e peculiaridades da Psicologia e da Economia. Reynaud [8] (1967, p.14) apresenta, nesse sentido, algumas dificuldades que ambas as

[8] Vide Glossário

áreas tiveram e ainda têm, em trabalhar juntas para compreender os "fenômenos humanos" e os resultados oriundos dessa colaboração para atingir o social.

Assim, Reynaud (1967, p. 9,10) definiu a Psicologia Econômica como um "estudo da economia que aborda aspecto subjetivo ou mental e envolve as necessidades, os valores e o bem-estar". A energia mental é considerada como uma noção fundamental da área, pois está relacionada aos aspectos subjetivos e motivacionais do comportamento humano. O autor destaca a necessidade de conhecer o homem por meio da Psicologia e a dificuldade de economistas e psicólogos trabalharem juntos em pesquisas que confrontem as vontades, interesses e práticas inerentes ao mundo interno e econômico. Então, entende-se que a área deve "compreender as possibilidades psicológicas do indivíduo, por ocasião das atividades econômicas".

Para contextualizar o significado do comportamento econômico e psicológico, o leitor poderá observar o seguinte exemplo na manchete atual do Quadro 1.

Quadro 1- Reportagem Bolsa-Família.

BOLSA FAMÍLIA

"Beneficiários usam recurso para comprar roupas e eletrônicos"

Tocadores de música MP4, celulares, aparelhos de DVD e brinquedos. Esses são alguns dos artigos adquiridos por famílias em situação de pobreza (R$60) ou de extrema pobreza (R$120) beneficiadas pelo maior programa de transferência de renda direta do País, o Bolsa Família, em cidades da RMC (Região Metropolitana de Campinas).

(CORRÊA, 2008)[9].

A reportagem traz o fato de famílias que utilizam o benefício[10] na compra de itens que não são considerados como aqueles que o programa tem como objetivo.

[9] Jornal Todo Dia é de circulação diária em cidades da Região Metropolitana de Campinas. Íntegra da reportagem no Anexo 1 (p.467).
[10] Vide Glossário.

Reynaud (1967) explicaria que a disponibilidade material (Bolsa-Família enquanto recurso provedor de necessidades) desenvolve possibilidades psicológicas no indivíduo. No exemplo, pressupõe-se que o estímulo econômico (o recurso do Bolsa-Família) seja direcionado para o consumo de bens de primeira necessidade, no entanto, não é utilizado como o esperado, sendo "desviado" para a satisfação de outros "desejos" ou "necessidades". Observa-se que tanto a primeira situação, consumo de bens de primeira necessidade, como a segunda, consumo de eletrônicos e roupas, contribuem para a movimentação de diferentes setores da economia.

Esse pode ser considerado um exemplo clássico, semelhante aos que Katona (1975) demonstra em sua obra "Psychological Economics", no qual a ação individual de milhares de pessoas é conduzida por expectativas, motivos intrínsecos aos indivíduos e influencia o macroeconômico[11], embora, tal comportamento não seja objeto dela.

O assunto poderia se embrenhar pela utilização de juízos de valor que expressariam a indignação sobre essas mães e pais que não priorizam uma boa alimentação aos filhos com o benefício recebido, ou qualquer outra discussão, aparentemente lógica, sob determinado ponto de vista.

No entanto, a reflexão sobre o assunto, sob a ótica da Psicologia Econômica, possibilita a elaboração dos seguintes questionamentos: O que leva essas pessoas a valorizarem esses itens de compra? Como esses objetos de compra figuram na lista de outras tantas pessoas, pode-se perguntar: "O que levam pessoas a valorizarem tais objetos?

Pode-se prosseguir o raciocínio: O que poderia ser considerado como essencial? Essencial para quem? Como é determinado o valor de uso ou de compra de algo? Como pode ser avaliado o desejo e o poder de compra? Como o desejo de possuir um determinado objeto surge? Como um mesmo desejo pode atingir, simultaneamente, pessoas de diferentes segmentos sociais? O que representa o montante financeiro destinado a esse benefício para a economia como um todo? O que pode ser considerado como racional nesse caso?

Tais questionamentos podem ser analisados sob aspectos psicológicos e econômicos e sua inter-relação é objeto de estudo da Psicologia Econômica, pois

[11] Macroeconomia é uma ciência da Economia. Vide Glossário.

> [...] faz diferença em nossa compreensão de processos econômicos se focarmos nossa atenção nos atores humanos e na análise psicológica de suas decisões e ações, pois processos econômicos são o resultado do comportamento de pessoas e são influenciados por diferentes modelos de comportamento. Mais especificamente, mostrar-se-á que motivos, atitudes e expectativas de consumidores e empresários desempenham um papel significante em determinar gastos, poupanças, investimentos e que a psicologia moderna fornece ferramentas conceituais bem como metodologias para a investigação do comportamento econômico. (KATONA, 1975, p.4).

A esse respeito, Denegri (2007, p.1, 2) caracterizou fatores que influenciam nas relações psicológicas e econômicas, como apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Fatores que influenciam nas relações psicológicas e econômicas.

FATORES	DESCRIÇÃO
PESSOAIS	Características da personalidade do indivíduo, estilo de vida pessoal e familiar, normas e valores de sua cultura, compreensão do mundo econômico. Também exercem influência a localização regional, gênero, faixa etária e grupo a que pertence.
SOCIAIS E CULTURAIS	Estrato socioeconômico ao qual as pessoas pertencem, as expectativas sociais e as características globais do sistema político e cultural em que o indivíduo está inserido.
SITUACIONAIS	Condições e circunstâncias que normalmente limitam as decisões econômicas, tamanho da família, local, situações do mercado, existência de oferta, etc.
ECONÔMICOS	Percepção da situação econômica do país, a política econômica, sinais no sistema econômico: inflação, taxa de juros, que provocam atitudes pessimistas ou otimistas e geram expectativas que influem nas decisões de consumo, poupança ou investimento.

(DENEGRI, 2007, p.1, 2).

É oportuno, agora, retomar a busca de localizar historicamente a Psicologia Econômica. Assim, Reynaud (1967, p. 18) demonstrou que fatores individuais, sociais, culturais e econômicos estiveram presentes na Filosofia, Política e senso comum, em vários períodos da história do homem. Na Antiguidade e Idade Média, destacam-se duas concepções de mundo que organizaram tanto a economia como a sociedade. Nos

primeiros tempos, predomina a de mentalidade de elite, contraposta à de massa, que se manifesta nas ideias de preconceitos de casta. Já na Idade Média, a influência do cristianismo difunde a concepção de pessoa humana, independente do status social ou étnico da pessoa, o que se tornaria "uma das rotas da futura ciência". Os filósofos se preocupavam mais com a natureza humana do que com as regras de mercado, que também regulavam as relações sociais.

Ferreira (2007, p. 47), a respeito do mesmo assunto, cita Reynaud (1967), Descouvières (1998), Wärneryd (2005), Barracho (2001), Kirchler e Hölzl (2003), como autores que compartilham da mesma ideia e buscam por princípios da existência da Psicologia Econômica na maneira como os homens explicam as razões das ações e relações humanas. Então, desde a Idade Média, a visão humanista era predominante e acabava não favorecendo a observação do homem e da sociedade, sob o foco das relações econômicas. Com o surgimento dos ideais racionais propalados pelo Iluminismo do século XVIII, na Idade Moderna, a noção de dinheiro como algo a ser gasto para estimular a economia, marca o início do pensamento econômico de forma "oficial".

Nesse momento da história, observa-se, na análise de Barracho[12] (2001), que a evolução da economia ocorre com a importância que o trabalho passa a ter na geração de capital e no acúmulo de riquezas, destacando como pensadores influentes Quesnay (1694-1774), Adam Smith (1723-1790), Kant (1724-1804), Bentham (1748-1832). As novas concepções que surgem, têm como influência o advento da revolução industrial inglesa, o desenvolvimento de novas tecnologias, a ciência que toma novos rumos com as descobertas de Darwin, originando a separação das várias ciências. Assim, a economia se estabelece como uma delas, principalmente pela influência de Adam Smith (1776), que defendia a ideia de divisão de trabalho, diferenciando o trabalho que cria riqueza e a produtividade do trabalho. Essa teoria tem forte impacto social na mentalidade da época.

Barracho (2001, p.15) explica que

> a partir desta revolução, é dado privilégio ao princípio do interesse pessoal, traduzido pelo ganho econômico, ao mesmo tempo que se

[12] Vide Glossário.

> diversificam os métodos empregados. Encontramo-nos em pleno século XIX, onde triunfavam os utilitaristas, que negligenciavam os aspectos psicológicos do comportamento econômico.

Esse contexto político, social e filosófico não contribuiu para o desenvolvimento da psicologia no mesmo ritmo que ocorria com a economia. Até meados do século XIX, há várias teorias sobre o homem, preconizadas a partir de contextos diferentes, como por exemplo, Max Weber que enfatiza, tal como os calvinistas, o êxito material; os economistas britânicos que seguem o conceito de utilidade de Bentham[13], e, ambos não valorizam o aspecto humano nas relações econômicas. Já Marx e Engels contribuem para a análise das relações de produção, com preocupação sociológica, no entanto, ignoram os trabalhos de psicólogos da época, como Weber, Fechner (1801-1887) ou Wundt (1832-1920), que iniciam as principais investigações da psicologia experimental[14], introduzindo a metodologia experimental. (REYNAUD, 1967).

Quando surge a Escola Austríaca ou Marginalista (1871), Karl Menger (1840-1921) e colaboradores, servindo-se das ideias de Jeremy Bentham e das Leis de Gossen[15] (1854), pensaram numa psicologia simplificada, de utilização para "seus próprios fins baseados no senso comum" e fundamentando na economia "através da sistematização de uma aritmética dos prazeres e das dores". Isso demonstra a tendência da Economia em procurar medir para ser racional. (BARRACHO, 2001, p.16).

Ainda a esse respeito, Reynaud (1967, p.20, 22) explica que esse "senso comum" é a síntese da ideia de que "os homens, quando se trata de seus interesses materiais, são relativamente competentes e atentos e, que, portanto, a conduta a ser analisada é do tipo racional, em que os fins se adaptam aos meios", na busca do prazer para evitar a dor.

---

[13] O "utilitarismo" é um princípio ético no qual o indivíduo sempre avalia primeiro as consequências antes de colocar uma ação em prática, de modo a produzir a maior quantidade de bem estar possível para si e para a coletividade. Segundo Barracho (2001, p.28) "talvez essa seja a primeira teoria psicológica sobre a motivação humana". Kahneman (2002, p.464, 465), em suas pesquisas, confirma as ideias de Bentham, pois "uma teoria de escolha que ignora completamente os sentimentos, tais como a dor de perdas e o arrependimento de erros não é apenas irrealista descritivamente. Ela também leva a prescrições que não maximizam a utilidade dos efeitos conforme eles são realmente experienciados, isto é, a utilidade, tal como Bentham a concebeu".

[14] Vide Glossário.

[15] "Enunciam o papel da utilidade no consumo e são as leis do prolongamento, da repetição, da utilidade decrescente e da igualdade das unidades marginais". E cuja concepção de sujeito econômico supõe que ele trace um plano de despesas, de modo a obter o "máximo de satisfação" com sua renda. (Barracho, 2001, p.39).

Menger, em estudos sobre o termo “homo oeconomicus”[16], não conseguiu a representação de um modelo real de comportamento, pois faltava-lhe “um bom método de observação psicológica para conhecer, avaliar e comparar as necessidades e relacioná-las à ação”. Os autores que contribuíram com a Escola Marginalista foram Eugen Böhm-Baerk (1851-1914), Friedrich Von Wieser (1851-1926), Leon Walras (1834-1910), Stanley e Jevons (1835-1882). (REYNAUD, 1967).

Barracho (2001) explica que a “ala” dos defensores da economia pura da Escola Marginalista apresentava uma defesa à economia da quantificação, pois achavam que qualquer aproximação às ciências do comportamento humano implicaria num afastamento e abandono da matemática. Esse equívoco perdurou por muito tempo entre os economistas.

Apesar de seu esforço, segundo Barracho (2001), Karl Menger não obteve apoio dos psicólogos para construir a Psicologia Econômica e há de se considerar que o contexto ideológico da época era conduzido pela corrente positivista, que se baseava em constatações materiais e não sociais, dificultando as aproximações.

Desse modo, observa-se que, ao longo do processo de estabelecimento da Psicologia Econômica, as ideologias e a filosofia de cada época, interferiram na elaboração de modelos que explicassem a economia, a psicologia, as questões sociais. E ainda interferiram no desenvolvimento de teorias subjacentes a cada área, que seguiram ritmos diferentes e paralelos[17]. Barracho (2001) destaca, ainda, três motivos do distanciamento entre economia e psicologia: o primeiro, ao final do século XIX e início do XX, as pesquisas psicológicas estavam voltadas para os processos psicofísicos e fisiológicos; segundo, uma pressuposição de que havia um “reducionismo” na abordagem psicológica e, por fim, dificuldade de mensuração dos fatores psicológicos do comportamento.

Assim, a Escola Austríaca acaba por ser um marco para o início da história da Psicologia Econômica e tem sua fundamentação psicológica e econômica ultrapassada quando ocorre o declínio do liberalismo. Com a I Guerra Mundial, toma corpo os “novos

[16] Vide Glossário.
[17] Piaget (1982/1970, p.34, 37) entende que houve três tendências que conduziram a economia, psicologia, sociologia e outras disciplinas ao “estado pré-científico”: a comparatista, a histórica ou genética e os modelos fornecidos pelas ciências da natureza. O autor destaca a descentração que houve, “na macroeconomia (e na micro, na perspectiva da teoria dos jogos)”, a partir da abstração do homo oeconomicus.

métodos psicológicos desenvolvidos por E.L.Thorndike (1874-1949), John Broads Watson (1878-1958) [...]". (BARRACHO, 2001, p.19).

Com a publicação do artigo de J.B.Watson "Psychologycal as the behaviorist views it", em 1913, situa-se, a partir daí, o ponto de impacto do behaviorismo. Ele "marca uma ruptura brutal com as concepções anteriores", essa elaboração doutrinária é posterior à aplicação prática de seus princípios. (FRAISSE, 1972, p. 44).

Em 1908, William Mc Dougall (1871-1938) inicia investigações orientadas pela ideia da ação consciente "nas ciências humanas [...] aumentando a importância do coletivo na compreensão dos fenômenos psicológicos", e observa-se o desenvolvimento do campo da psicologia social. Com Allport (1924) ganham destaque as relações interpessoais e evidência no contexto nas quais ocorrem. (BARRACHO, 2001, p.19).

Ferreira (2007) explica que, conforme crescem as discussões sobre a importância de pesquisas relacionando a economia e os aspectos psicológicos do homem, surgem, também, críticas aos economistas por não utilizarem dados psicológicos em seus estudos. A primeira delas veio em 1890, após a publicação de Principles of Psychology, de William James.

Em 1902, Gabriel Tarde[18] publica Psychologie Économique, tornando-se marco na história. Reynaud (1967) ainda acrescenta que o termo Psicologia Econômica surge com o mesmo autor, pela primeira vez, em 1881 (há quase 130 anos atrás) num artigo que tratava das relações entre psicologia e economia[19], por isso ele é considerado como o pai da Psicologia Econômica, porque

> [...] viu a necessidade de uma lógica social fundada sobre a crença e o desejo. [...] procura explicar o lado subjetivo dos fenômenos econômicos e tenta demonstrar que é este o lado verdadeiramente explicativo da Psicologia Econômica (antecipando aspectos da análise atual dos processos de socialização), utilizando três mecanismos psicológicos: a imitação, a repetição e a inovação. Esta tríade, que constitui para o autor

[18]Montagero e Maurice-Naville (1998/1994) citam as contribuições de "Durkheim (1925) e Tarde (1890), em sociologia, a propósito da noção de totalidade, com fortes repercussões sobre os primeiros estudos de Piaget.
[19]Ferreira (2007) relata que esse marco do nascimento da Psicologia Econômica é citado por van Raaij (1990, Lea et al., 1987, Lewis et al., 1995, Descouvières (1998), Webley & Walker, 1999, Barracho, 2001, Kirchler & Hölzl, 2003, Wärneryd, 2005b.

> o cerne dos processos de interação social, é de alguma forma, referida pelo sociólogo francês Gustave Le Bom (1895), pois que considerou a sociedade como uma "imitação" [...]. As leis de imitação (1890) podem aplicar-se à economia e aos planos econômicos, como é o caso da moda e atividades de transformação (imitação), à produção (repetição) e à propriedade e associação (inovação). (BARRACHO, 1972, p.20,21).

A economia, com sua visão racionalista, subestimava as relações humanas e os comportamentos como variáveis importantes a serem estudados. No entanto, as mudanças que ocorreram na sociedade do pós-guerra, trouxeram aos governos, às pessoas, às empresas, uma preocupação e, principalmente, uma expectativa crescente quanto ao futuro e ao rumo das coisas. O mundo não seria mais o mesmo, após duas guerras tão próximas.

Tanto Barracho (2001), como Reynaud (1967) situam os economistas Thorsten Veblen (1857-1929), responsável pela primeira crítica ao consumismo dos milionários americanos e que se posiciona francamente contra o conceito do homos oeconomicus, Clark e Mitchell como expoentes da Escola Institucionalista Americana. Seus pensadores destacam a importância econômica dos hábitos de conduta e pensamentos das pessoas e suas relações sociais. Esse pensamento transforma-se numa crítica ao homo oeconomicus. Suas ideias são apoiadas nos trabalhos de Münsterberg, Titchener (1898), Thorndike, psicólogos estruturalistas. Apesar dos esforços, a Escola Institucionalista não apresenta novidade quanto à fundamentação metodológica e teórica e não consegue aproximar a psicologia e a economia.

Reynaud (1967, p.31) destaca que Veblen "empreendeu o estudo positivo de algumas tendências "instintivas", mas que não era suficiente para constituir um sistema de Psicologia Econômica. Outros países como Alemanha, Itália, URSS[20] e França iniciam seus trabalhos com a mesma temática.

Houve também outras tentativas parciais, ocorridas principalmente após a II Guerra Mundial, para a utilização da psicologia e da sociologia em economia, sendo possível citar: Simiand (1873-1935), Piatier, Stoetzel (1910-1987) e Reynaud (1908-1981), na França; Schmolders (1903-1991), na Alemanha; Johr, na Suíça; Glanzdorf, na Bélgica. (BARRACHO, 2001).

[20]União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Em relação à utilização da psicossociologia, Reynaud (1967, p. 31) citou a relativa influência dos trabalhos de Halbwachs e apontou contribuições da psicologia aplicada, que preparou “as bases da futura Psicologia Econômica”, por meio do trabalho de Bonnardel e Laugier, na França; Giese, na Alemanha; Gemelli, na Itália; Rubinstein, na URSS. Os temas das pesquisas eram voltados para problemas concretos de motivação na atividade econômica e trabalho na empresa.

Wärneryd (Apud Ferreira, 2007) apontou que trabalhos de diversos psicólogos experimentais foram úteis para fins de marketing, o que acarretou a junção da Psicologia Econômica e a Psicologia do Consumidor, sendo eles Walter D.Scott (1869-1955), Hugo Münsterberg (1863-1916).

Além desses, Ferreira (2007, p.52) cita o estudo de Rudmin que apresenta Leon Litwinski (1887-1969) como um estudioso que “teria prestado um grande serviço à Psicologia Econômica, com sua concepção de possessões como produtos de solução antecipada de problemas”. Em 1951, O British Journal of Psychology publica “Em direção à reafirmação do conceito do “self”, abrindo portas para as teorias e pesquisas em marketing e Psicologia do Consumidor. (HOLZMAN, 1953).

Assim, relatou-se no decorrer desse item alguns saltos teóricos qualitativos na história das ciências econômicas e psicológica, paralelismos e a constante preocupação dos pesquisadores em caracterizar a disciplina e discutir pontos de intersecção. No entanto, as aproximações conceituais ainda se esbarram em implicações que o conceito de racionalidade traz para a análise do comportamento humano. Esse conceito é estudado, ao longo de toda história das ciências econômicas em diferentes contextos e interpretações pelas respectivas escolas, buscando sempre uma explicação que desse conta da universalidade da natureza ou comportamento humano, daí a origem teórica do “homo oeconomicus”. A esse respeito, o próximo item, apresenta a relativização desse conceito a partir de pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento humano.

1.1.1 – O comportamento racional

O professor Lars-Göran Nilsson[21], na cerimônia de premiação do Prêmio Nobel em 2002, apresenta em seu discurso uma definição do "homo oeconomicus" como sendo "um indivíduo fictício que é geralmente governado por interesse próprio e toma suas decisões econômicas, através de avaliar racionalmente os efeitos de diferentes alternativas, mesmo em situações complexas, onde a consequência é difícil de se predizer". Essa fala do professor nos remete à ideia de que o conceito ainda é utilizado como referência nas pesquisas que envolvem o estudo da racionalidade. (EGIDI e MARENGO, 2002, p. 1).

Assim, retoma-se o conceito de "homo oeconomicus", ou, o comportamento do homem racional, que foi influenciado por três correntes filosóficas: o hedonismo, o utilitarismo e o sensualismo. Retomar alguns princípios dessas correntes filosóficas significa contextualizar e pontuar novamente alguns nomes já citados. Esse procedimento será adotado para apresentar seu desenvolvimento conceitual, principalmente na década de 50, quando surge o conceito de racionalidade limitada, foco de pesquisas e amplos debates entre economistas e psicólogos contemporâneos.

A corrente hedonista explica o comportamento do homem por meio de seus instintos naturais, na busca constante de prazer para satisfazer suas necessidades, rumo ao bem-estar e evitar a dor. O utilitarismo, na sua figura maior, John Stuart Mill (1806-1873), "afirma que o que é útil é valioso e contrapõe o prazer calculado ao irracional, classificando os prazeres em nobres e pobres". O sensualismo (Condilac, 1714-1780) afirma que os sentidos são a fonte do conhecimento. (BARRACHO, 2001, p. 37).

Essas concepções têm influência na interpretação da conduta econômica do homem, pois pressupõem que o interesse pessoal é a "única razão da atividade humana". Isso significa que é racional buscar o prazer e a satisfação, portanto, o homem "obedece à razão" e, como todos os homens buscam a mesma coisa, o princípio é universal no tempo e no espaço e as ações obedecem tanto a uma linearidade como a uma "isenção" de outras influências ou determinismos.

[21] Vide Glossário.

Complementando essa concepção, “o homem está perfeitamente informado [...] a respeito da totalidade das consequências de todas as possibilidades das ações que se lhe oferecem”. Dessas explicações, os economistas elaboraram leis econômicas unanimemente aceitas: “lei da maximização da utilidade e leis sobre a utilidade marginal, aplicadas ao consumo e produção”. (BARRACHO, 2001, p. 38).

O termo “utilidade”, segundo Jevons (1835-1882), tem sentido quando, sob dada circunstância, o objeto ou a situação dá prazer a alguém, então, o objetivo da economia é o de maximizar a felicidade e o homem escolhe a ação que mais lhe proporciona a relação de custo-benefício. Com Adam Smith (1723-1790), essa lógica é substituída pelo liberalismo, o qual minimiza a ação do Estado, supondo-se que a livre concorrência poderia manter as coisas em seu curso normal, em função do caráter autorregulador do mercado. Esse modelo é influenciado pelo determinismo científico e marxismo e prevalece até a crise de 1929, quando o Estado assume as rédeas da economia e, a partir de 1973, volta a doutrina liberal. (BARRACHO, 2001).

Adam Smith, sobre as necessidades humanas, explica que “podem ser satisfeitas pela divisão do trabalho, que aumenta consideravelmente a produção individual e, pelo mecanismo dos preços, que adapta automaticamente a oferta à procura”. A ideia a respeito do interesse pessoal, que Adam Smith apresenta, demonstra ser um início de fundamentação psicológica, na opinião de muitos pesquisadores da Psicologia Econômica. (BARRACHO, 2001, p. 40).

Novamente, autores como John Stuart Mill (1863), Tarde (1902), Veblen (1857-1929) voltam a ser citados, pois eles enfatizam aspectos nas ações dos homens que demonstram tanto sua subjetividade como a influência do grupo. As críticas à racionalidade tomam corpo com Karl Menger, em 1871, e prosseguem nos anos 1912, com Ludwuig von Mises com a teoria da moeda e do crédito; em 1928, com F. Hayek, com a teoria monetária e o ciclo de negócios. “Para esses investigadores, a explicação dos fenômenos econômicos passa pela análise das condutas individuais e respectivas interações”. (BARRACHO, 2001, p.41).

Nesse período, a Psicologia faz sérias críticas à concepção do “homo oeconomicus”, pois compreende que: há “condutas econômicas irracionais (despesas

de prestígio[22], dívidas) que não correspondem à satisfação de interesse pessoal"; não existe um homem universal, ele é fruto da cultura e de suas conquistas para satisfação de necessidades, considerando a influência que o meio exerce sobre ele; o homem não conhece totalmente as leis que regem o mercado e os produtos, isto é, ele não tem uma conduta de "maximização e otimização" na perspectiva de "axiomas" dos economistas, e desenvolve uma conduta de "exigência" (que se supõe seja a do consumidor); o homem está num contexto temporal e espacial, com memória e expectativas e não isolado; o posicionamento do homem em relação a um produto também influencia o preço de revenda e margem de lucro. (BARRACHO, 2001, p.42, 43).

Com essas críticas, a Psicologia e a Economia foram se aproximando lentamente, uma vez que os psicólogos aplicaram o "conceito de inconsciente aos comportamentos econômicos e os economistas substituíram o conceito de maximização[23] pelo conceito de satisfação". Isso ocorre, segundo Simon e March (1958), citados por Barracho (2001, p.43), porque o homem se adapta à sociedade, num processo de aprendizagem social e histórica. Esta compreensão da adaptação do homem amplia, consideravelmente, na opinião desta pesquisadora, a ação da Psicologia Econômica como uma disciplina que busca auxiliar o homem a interferir no processo econômico, de forma consciente, para seu bem e da coletividade.

Então, a Economia que, enquanto ciência "pura", buscava axiomas matemáticos para explicar racionalmente as leis econômicas e o homem, começa a entrar em conflito, ao perceber suas falhas, pois a racionalidade propalada por ela, não dá conta de explicar o comportamento econômico e suas inúmeras variáveis intervenientes. (BARRACHO, 2001, p.43).

A partir do momento em que se considera a dimensão simbólica dos atos, a economia começa a perceber a relatividade de suas verdades, inserindo em suas análises os valores morais e místicos da conduta humana. Quebra-se, aí, uma linha de raciocínio secular nos postulados econômicos, que é a racionalidade como norma, que entendia os valores como irracionais. (BARRACHO, 2001, p.43).

---

[22] Provavelmente despesas que visam ao status da pessoa.

[23] Essa substituição implica em minimizar a explicação do comportamento humano por axiomas e considerar sentimentos, valores e outros aspectos do comportamento humano.

A partir dos trabalhos de Herbert Simon (1958) e James March (1958), percebe-se que há uma preocupação com a ausência de racionalidade no comportamento econômico, surgindo o conceito de racionalidade limitada.

A Economia estuda e desenvolve modelos de tomada de decisão. O que se propõe agora é: qualquer modelo de decisão deve considerar a realidade psicológica do indivíduo; existe uma racionalidade de comportamento, quando se escolhe uma possível decisão, em detrimento de outras tantas também possíveis. Percebe-se, então, que a Economia passa a considerar o homem num contexto de maior relação, desde o conceito de "homo oeconomicus".

A partir do momento em que o desenvolvimento da Economia e da Psicologia, enquanto ciências, favoreceu as discussões sobre o comportamento econômico do homem, surgiram novas subdivisões: Economia Política, Econometria, Economia Comportamental ou Psicológica, Finanças, Economia Pública, Macroeconomia, Microeconomia; Psicologia Social, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Cognitiva, Psicologia Comportamental, Psicologia da Personalidade, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia do Consumidor, enfim, um número significativo de especializações que, ao mesmo tempo em que abre um enorme leque de possibilidades para estudos, também não perde de vista o foco: desvendar o homem em suas inúmeras facetas, seu comportamento diante de diferentes contextos e os motivos ou estímulos que o fazem mensurar e ponderar, diante das mais diversas situações.

Todas as diferentes áreas da Psicologia explicam que a racionalidade do comportamento é determinada ou pelo reforço, ou pelas motivações inconscientes, ou pelas representações, ou pela compreensão cognitiva que se tem em determinada situação. A Psicologia Econômica se preocupa com os conflitos suscitados por todos esses pontos de vista. (LEA; TARPY; WEBLEY, 1987).

E, em relação ao comportamento racional, mantém-se ainda a preocupação em especificar o significado da racionalidade, considerando tanto o aspecto econômico como o psicológico. E para que isso ocorra, os cientistas substituem o termo "comportamento racional ou racionalidade" pelo termo "maximizar". No entanto, tais termos têm aplicações semelhantes porque representam a tomada de decisão de uma

pessoa, após considerar (maximizar ou otimizar) o custo-benefício da escolha realizada. Assim, a maximização pode estar relacionada aos aspectos objetivos, por exemplo, maximização de lucros, ou subjetivos, quando se maximiza algo por sua utilidade[24]. E otimizar significa "fazer da melhor forma possível". Assim, "racionalidade", "irracionalidade", "maximizar" e "otimizar", "descrevem comportamentos e não mecanismos". (LEA[25]; TARPY[26]; WEBLEY, 1987, p. 105).

Fica implícito nesse processo que uma melhor capacidade de pensar implicaria em o indivíduo tomar decisões mais otimizadas, pois teria condições de elaborar e avaliar as variáveis com qualidade superior. A esse respeito Lea, Tarpy, Webley[27], (1987, p.107) citam Katona (1975) e Reynaud (1981), sobre a questão da racionalidade centrada mais no indivíduo. Primeiro, porque "as pessoas usam mais ou menos a premeditação racional e daí comportam-se mais ou menos racionalmente, dependendo da importância da decisão a ser tomada". Assim,

> as pessoas são capazes de diferentes graus de racionalidade como uma função de diferentes quantidades de energia mental à sua disposição. Essas quantidades, por sua vez, dependem de fatores como inteligência e educação da pessoa, assim como de outras demandas competitivas nos recursos mentais limitados. (LEA, TARPY, WEBLEY, 1987, p.187).

Deste modo, Lea, Tarpy, Webley (1987, p. 132) colocam duas questões:

> as necessidades dos consumidores é que determinam como a economia corre? Ou a economia determina o que os consumidores experienciam como necessidade? Na prática, esperamos descobrir que a estrutura econômica e a necessidade individual são demarcadas num sistema interativo.

De fato, a prática tem demonstrado que o sistema interativo "economia e indivíduo" suscitam questionamentos que exigem a atenção de, no mínimo, duas áreas, quais sejam, Psicologia e Economia. Destacam-se, nesse momento, economistas

[24] O exemplo apresentado das famílias que utilizam o benefício do Bolsa-Família para comprar gêneros que não são de primeira necessidade é adequado para essa situação.
[25] Vide Glossário.
[26] Vide Glossário.
[27] Vide Glossário.

pesquisadores que se dedicaram ao desenvolvimento de métodos de controle experimental em laboratório de economia, como Maurice Allais[28] e Herbert Simon, por terem trazido "as percepções psicológicas para a teoria da decisão", mas o destaque maior é atribuído para Daniel Kahneman, psicólogo, e Vernon Smith, economista, "porque fizeram uma revolução que está mudando radicalmente as hipóteses da economia neoclássica: a abordagem cognitiva do comportamento humano [...] o que desafia os fundamentos tradicionais da análise econômica". (EGIDI[29] e RIZZELLO, 2003, p.1).

Simon, economista, e Kahneman, psicólogo, são precursores de ideias-chave estudadas na economia atual e, por isso, a pertinência de seus estudos, inclusive para a educação econômica. De modo breve, serão apresentadas algumas das ideias a seguir.

Egidi e Marengo (2002, p.1) expõem que "uma das mais iluminadas ideias subjacentes à racionalidade limitada é a de que a natureza das organizações econômicas está profundamente enraizada nos limites da inteligência humana e racionalidade" e na divisão do conhecimento, cujo precursor é Herbert Simon. Para o desenvolvimento da teoria da racionalidade limitada, as pedras angulares são "rotinização" e "divisão do trabalho" dentro das organizações.

Assim, para Simon (1979, 493), no processo de escolhas e decisões, o indivíduo se orienta mais em direção às escolhas racionais do que em direção às ótimas; em algumas situações, o interesse coletivo se sobrepõe ao individual. A esse respeito, destaca que o modelo de decisão precisa considerar a realidade psicológica e que o modelo de racionalidade depende do contexto no qual a pessoa está inserida. Ele critica o fato de as ciências econômicas focarem "apenas num aspecto do caráter do homem, sua razão, e particularmente, na aplicação dessa razão para resolver problemas de escassez". O autor valoriza a crescente exploração por economistas de disciplinas como a ciência política, a sociologia e psicologia.

Egidi e Marengo (2002, p.1), além de concordarem com o disposto por Simon, acrescentam que "é precisamente porque a racionalidade individual e o conhecimento

[28] Herbert Simon, Maurice Allais, Daniel Kahneman, Vernon Smith receberam o Prêmio Nobel de Economia em 1978, 1988, 2002, 2002, respectivamente.
[29] Egide, Rizzello, Marengo são economistas. Vide glossário.

são limitados que uma divisão social de conhecimentos e competências é essencial para o progresso humano". Isso significa dizer que as pessoas não são capazes de pensar a respeito do que fazem, justamente porque são incapazes de conhecer tudo.

Hayek[30] explica que a divisão de conhecimento e divisão de trabalho são semelhantes na importância, no entanto somente o segundo é que tem sido objeto de investigação, sendo negligenciado o conhecimento, "embora seja ele o problema central da economia como ciência social". O próprio Hayek se utiliza dos trabalhos do neuropsicólogo Hebb[31], sobre considerações da atividade cerebral como sendo classificatória, o que o levou a incluir o processo de aprendizagem em sua teoria sobre instituições econômicas. (EGIDI e MARENGO, 2002, p.1; EGIDI e RIZZELLO, 2003).

Até 1947, quando da publicação de "Administrative behavior", de Simon, a teoria de tomada de decisão não levava em consideração os estudos sobre o comportamento humano. Foi ele que

> identificou a tomada de decisão em condições de incerteza e interdependência como a base sobre a qual a teoria administrativa poderia ser reconstruída e criou as premissas para uma nova visão para as atividades humanas dentro das organizações. A ideia da racionalidade limitada como atividade de solução de problema ocasionou uma abordagem unificada do comportamento econômico em mercados e outras instituições econômicas. (EGIDI e MARENGO, 2002, p. 2).

Egidi e Marengo (2002, p.4) explicam que Simon, além de perceber a limitação humana em cálculos e outras capacidades cognitivas envolvidas com a tomada de decisão, demonstra que se deveria observar a "capacidade mental mais geral de manipular símbolos e de criar modelos mentais de realidade", o que reforçou a ponte com a psicologia. Assim, procurou explicar a ação humana por meio de habilidades mentais: memorização, categorização, julgamento, solução de problema, indução, dedicando-se aos estudos da psicologia cognitiva aplicada à economia.

Nos anos 50, argumenta Simon (1979, p.506), a teoria da racionalidade limitada foi objeto de um número significante de estudos empíricos, mostrando que, nas tomadas de decisões de negócios, estão implícitas várias racionalidades, de acordo

[30] Friedrich Hayek recebeu o Prêmio Nobel de Economia, em 1974. Vide Glossário.
[31] Vide Glossário.

com a natureza das relações com o empregador, equilíbrio organizacional e outros. O autor cita as pesquisas de Kahneman e Tversky (1937-1996)[32],

> que mostraram que, sob dadas circunstâncias, os tomadores de decisão se distanciam do peso da priorização do conhecimento e baseiam suas escolhas quase sempre, inteiramente, em uma nova evidência, enquanto em outras circunstâncias, novas evidências têm pouca influência em opiniões já formadas.

Simon (1979, p. 510) entende que a adaptação do homem ao meio ambiente é razoavelmente simples, assim como os mecanismos utilizados nessa adaptação, no entanto as operações simples têm uma interação extremamente complexa "das condições impostas pelo meio e pelos muitos fatos da longa memória humana e capacidade do ser humano, individual e coletivamente, em aprender".

Quanto às descobertas de Kahneman e Tversky, pode-se dizer que "introduziram novos métodos poderosos de pesquisa empírica baseados na Psicologia Cognitiva, provaram a discrepância sistemática entre as previsões da teoria tradicional de tomada de decisão e o comportamento real". (EGIDI e RIZZELLO, 2003, p. 2).

As pesquisas de Kahneman (2002) e Tversky (1937-1996) versaram sobre a psicologia das crenças intuitivas e escolhas e sua racionalidade limitada, sendo seus maiores tópicos de trabalho: o julgamento heurístico, escolha de risco e efeitos de enquadramento (framing effects). Nesses três domínios foram estudados os pensamentos que vêm à mente rapidamente e sem muita reflexão.

Kahneman (2002, p. 449) explica que esse trabalho foi desenvolvido à luz de duas ideias da psicologia social cognitiva: "noção de que pensamentos diferem na dimensão de acessibilidade – alguns vêm à mente muito mais facilmente que outros – e a distinção entre intuição e processos de pensamento deliberado".

Em seu artigo "Maps of bounded rationality: a perspective on intuitive judgmente and choice", Kahneman (2002, p.449) apresenta, em seis seções, um plano geral de suas pesquisas, destacando nas funções cognitivas a intuição, os julgamentos e decisões automáticos; descreve fatores que determinam a acessibilidade de diferentes julgamentos e respostas; explica os efeitos de enquadramento em diferentes

[32] Tversky foi um grande companheiro de pesquisas desenvolvidas com Kahneman, e caso não houvesse falecido, provavelmente, receberia o Prêmio Nobel, juntamente com Kahneman, em 2002.

acessibilidades; relata a teoria do prospecto; revê a teoria do julgamento heurístico; descreve as heurísticas prototípicas. Não cabe aqui, a discussão de todos esses assuntos, porém, ressaltam-se, no presente estudo, os temas intuição e acessibilidade; problemas de enquadramento e tomada de decisão.

Entre as operações automáticas de percepção[33] e as operações deliberadas da razão há os julgamentos intuitivos que, provavelmente, tenham uma história evolucionária. Essa ideia do julgamento intuitivo surgiu, após Kahneman e Tversky (1971) observarem que os próprios colegas pesquisadores, mesmo sendo experts na área estatística, apresentavam erros sistemáticos de julgamento intuitivo, quando tinham que tomar decisões importantes quanto ao tamanho da amostragem nas pesquisas, o que não se adequava aos princípios estatísticos, os quais eles conheciam tão bem. Assim, os autores Kahneman e Frederick (2002) retomaram os estudos de dois tipos de processos cognitivos, já nomeados por Stanovich e West[34] (2000) como Sistema 1 e Sistema 2, definidos como: Sistema 1 – "operações rápidas, automáticas, sem esforço e associativas. Difícil de controlar ou modificar" e, o Sistema 2 – no qual as operações são "mais vagarosas, seriais, fortes e deliberadamente controladas, relativamente flexíveis e potencialmente governadas por regras". Nos exemplos utilizados pelos autores explicando os Sistemas 1 e 2, nota-se que o pensamento perceptivo intuitivo não exige tomada de decisão entre variáveis, não há dúvida e nem incerteza, pois a dúvida é "considerada um fenômeno do Sistema 2 – da razão deliberada". (KAHNEMAN, 2002, p.451, 456).

As pesquisas de Kahneman e Tversky, nos anos 70, investigaram os princípios psicológicos de criação, percepção e estimativa de alternativas nos processos de tomada de decisão. O que chama atenção em seus experimentos é que as pessoas apresentam preferências que variam de acordo com o modo pelo qual o problema

[33] Piaget (1970/1973, p.42, 43), explica que, "no domínio das percepções, a fisiologia nervosa põe-nos em presença de múltiplos processos nos quais um excitante exterior desencadeia uma reação, e é possível analisar qualitativa e quantitativamente tais sequências. No caso em que a reação é acompanhada de estados de consciência, tais como de "sensações" ou "percepções", é claro que se punha o problema de procurar apreciá-los de maneira objetiva e de tentar determinar as relações exatas entre o estímulo físico e a maneira como ele é percebido. Daí nasceu a psicofísica, cujos resultados, na sua grande maioria, são válidos hoje: os trabalhos de Weber e Fechner, de Helmholtz, de Hering e de muitos outros talharam assim, em pleno século XIX, uma via que ainda não está de modo algum esgotada e cujo problema essencial continua a ser a coordenação entre o domínio fisiológico e a análise psicológica".

[34] Vide Glossário.

(problema de enquadramento ou framing effects) é apresentado. Para visualizar esse processo, apresenta-se no Quadro 4 um problema de enquadramento utilizado.

Quadro 3 – Problemas de Enquadramento

Problema 1 – A Doença Asiática Imagine que os Estados Unidos está se preparando para uma epidemia de uma rara doença asiática, da qual se espera a morte de 600 pessoas. Dois programas alternativos para combater a doença foram propostos. De acordo com estimativas científicas exatas, as consequências desses programas são as seguintes: - Se o Programa A for adotado, 200 pessoas serão salvas. - Se o Programa B for adotado, há um terço da probabilidade de 600 pessoas serem salvas e dois terços de probabilidade de que nenhuma pessoa será salva. Você é a favor de qual dos dois programas ? Numa inversão do problema, uma substancial maioria de respondentes favoráveis ao Programa A, indicaram aversão ao risco. Outros respondentes, selecionados, receberam a questão na qual a mesma história era contada, mas numa descrição de opções diferentes: - Se o Programa A for adotado, 400 pessoas irão morrer. - Se o Programa B for adotado, há um terço de probabilidade de ninguém morrer e a probabilidade de dois terços de 600 morrerem. Agora, uma grande maioria de respondentes foram favoráveis ao Programa B. Apesar de não haver uma substancial diferença entre ambas as versões, eles evidentemente evocaram diferentes associações e estimativas.

(KAHNEMAN, 2002, p. 457).

Essa preferência é construída pelo indivíduo em seu próprio processo de dedução, ficando claro que diferentes representações da proposição de um mesmo problema, leva a pessoa a uma inversão de escolhas, tal como o Quadro 4 “isso sugere que o aspecto crucial do processo de tomada de decisão é a *habilidade de construir novas representações de problemas.”* O que resulta em mudança de foco da racionalidade que, até então, analisava a coerência/incoerência de escolha e agora analisa como representação e edição de problemas direcionados pela teoria da decisão. (EGIDI e MARENGO, 2002, p.5).

Egidi e Marengo (2002, p.5) explicam que

> este ponto já esteve presente *in nuce* na análise empírica de decisões gerenciais de Simon, conduzidas nos anos 50. Em 1956, Cyert, Simon. Trow, apontaram para um aparente dualismo no comportamento gerencial, o qual mostra, de um lado, escolha coerente entre alternativas, e de outro, uma procura pelo conhecimento necessário para definir o contexto de escolha.

A compreensão da inovação nas atividades humanas, inclusive dentro de organizações, só será possível a partir da elucidação de como ocorre a construção dos modelos mentais com os quais o indivíduo estrutura problemas[35]. (EGIDE e MARENGO, 2002).

É fato que a Psicologia Cognitiva fornece suporte para uma nova fundamentação teórica no estudo do comportamento econômico. É uma abordagem interdisciplinar quanto à resolução de problema, escolha, de tomada de decisão que vai explicar a natureza e evolução da organização e das instituições econômicas. Assim, observamos que os economistas utilizam "os resultados alcançados pela ciência cognitiva para construir seus modelos" na, agora chamada, Economia Cognitiva. Também é fato que a Economia Cognitiva investiga a "clássica e ainda não resolvida questão das decisões humanas criativas e da aprendizagem e sua relação com a natureza e a evolução das instituições". (EGIDE, 2003, p. 13).

Economistas e neuropsicólogos procuram, por meio de suas pesquisas e teorias, demonstrar como as pessoas pensam e como as atividades cerebrais funcionam, isto é, "são organizadas em níveis hierárquicos de partes, partes de partes, e partes de partes de partes e assim por diante", como num sistema classificatório[36]. (Simon, Sciences of the Artificial, apud, Egide, 2002, p. 6).

A leitura de Kahneman, Simon, Egide, e, mesmo os pesquisadores que estes utilizam em seus textos, buscam explicar como ocorre o conhecimento. Tanto Hayek como Hebb têm a "aprendizagem como pedra angular de suas teorias. [...] Hayek pode

[35]Para esta pesquisadora, a contribuição de Piaget para estudos desse porte encontra-se na compreensão do que seja o sujeito epistêmico e o sujeito psicológico.

[36] Garcia (2002, p.59) comenta que Simon, no mesmo livro citado, dedica um capítulo sobre a "frequência com que a complexidade adota a forma de hierarquia" e explica que a estrutura típica de Simon é a "hierarquia dos sistemas biológicos", no entanto, Garcia considera "que os sistemas hierárquicos a que se refere constituem apenas uma categoria restrita dos sistemas aos quais se pode chamar de 'complexos'" e, não é aplicável ao sistema cognitivo. Isso ocorre porque os sistemas complexos têm como princípio a organização e evolução em sistemas que correspondem a uma "hierarquia de níveis" entre os componentes biológicos, psicológicos (ou mentais) e sociais, se abusássemos dos termos", observados na epistemologia e psicologia genéticas de Piaget.

ser considerado como o precursor da abordagem “de conexão” ao estudo da aprendizagem, enquanto Simon, como um dos fundadores da abordagem simbólica”. O objetivo de todos está voltado para a compreensão das organizações empresariais, os sistemas classificatórios e de divisão de trabalho e tarefas que são inerentes a esses espaços, tanto físico como virtual. (EGIDI e MARENGO, 2002, p. 6).

Os estudos até agora apresentados sobre comportamento econômico estão intrinsecamente relacionados com aprendizagem e cognição e com maneiras mais racionais, ou seja, mais inteligentes em resolver problemas de forma inovadora, onde o conhecimento desempenha papel fundamental nas estratégias de ações a serem utilizadas pelos indivíduos. Com certeza, eis aí, a implicação de todo esse estudo para a Educação.

Pode-se observar que, nos últimos 30 anos, houve um salto qualitativo significante em relação às pesquisas realizadas por economistas que abordam questões pertinentes às emoções e motivos que pessoas possam manifestar em suas condutas sociais e econômicas. Simon (1979) e Kahneman (2002) demonstram que o estudo da racionalidade ainda mantém-se vivo, diferentemente daquele difundido no final do século XVII, pois seu contexto e compreensão têm outro direcionamento, que é o de considerar o homem como um indivíduo social e psicológico.

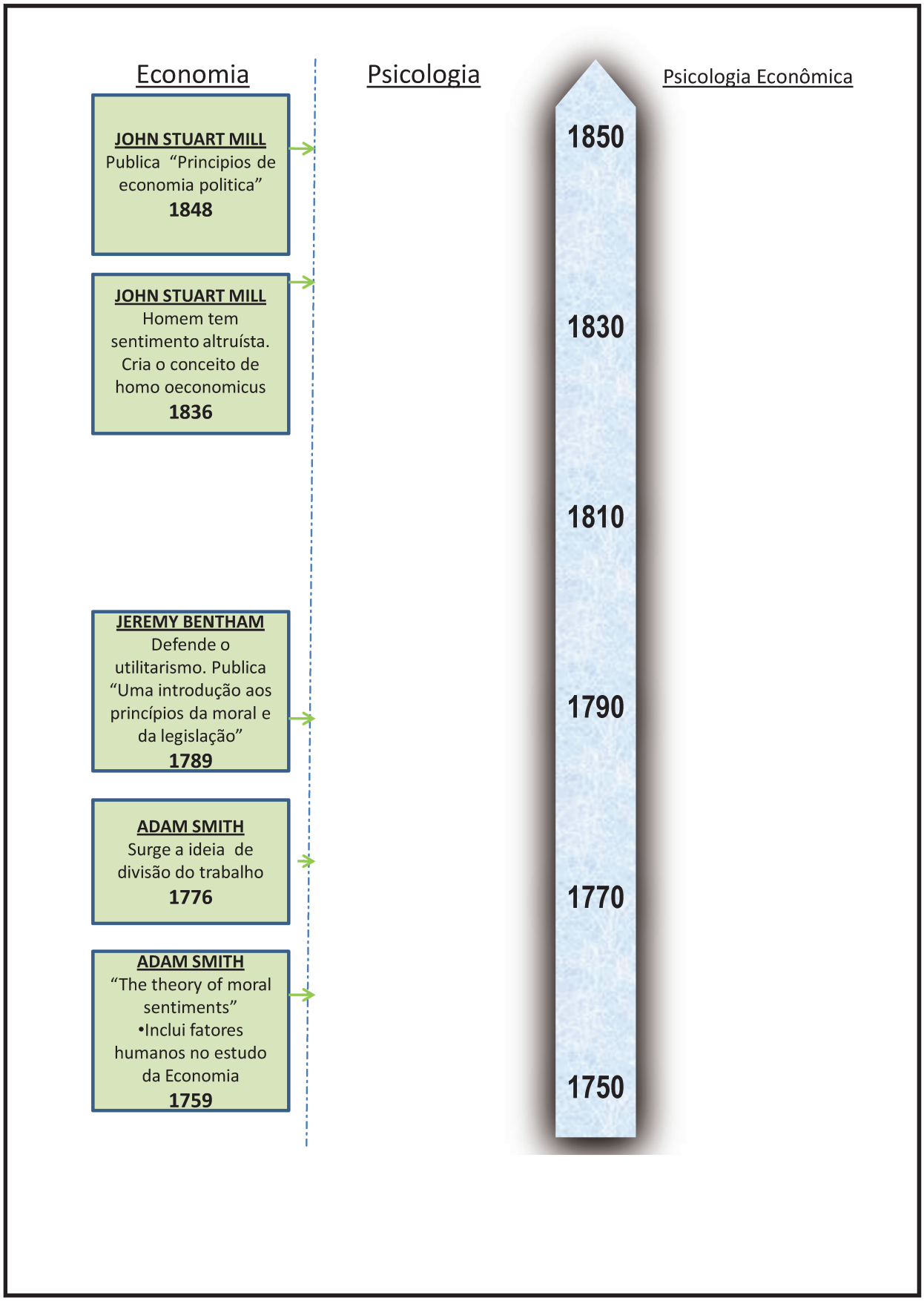
O próximo item, Cronologia, vai tratar do resgate das ideias difundidas, fazendo o percurso histórico, desde o século XVI até os dias atuais, pontuando acontecimentos marcantes na Economia, Psicologia e Psicologia Econômica.

1.1.2 – Cronologia

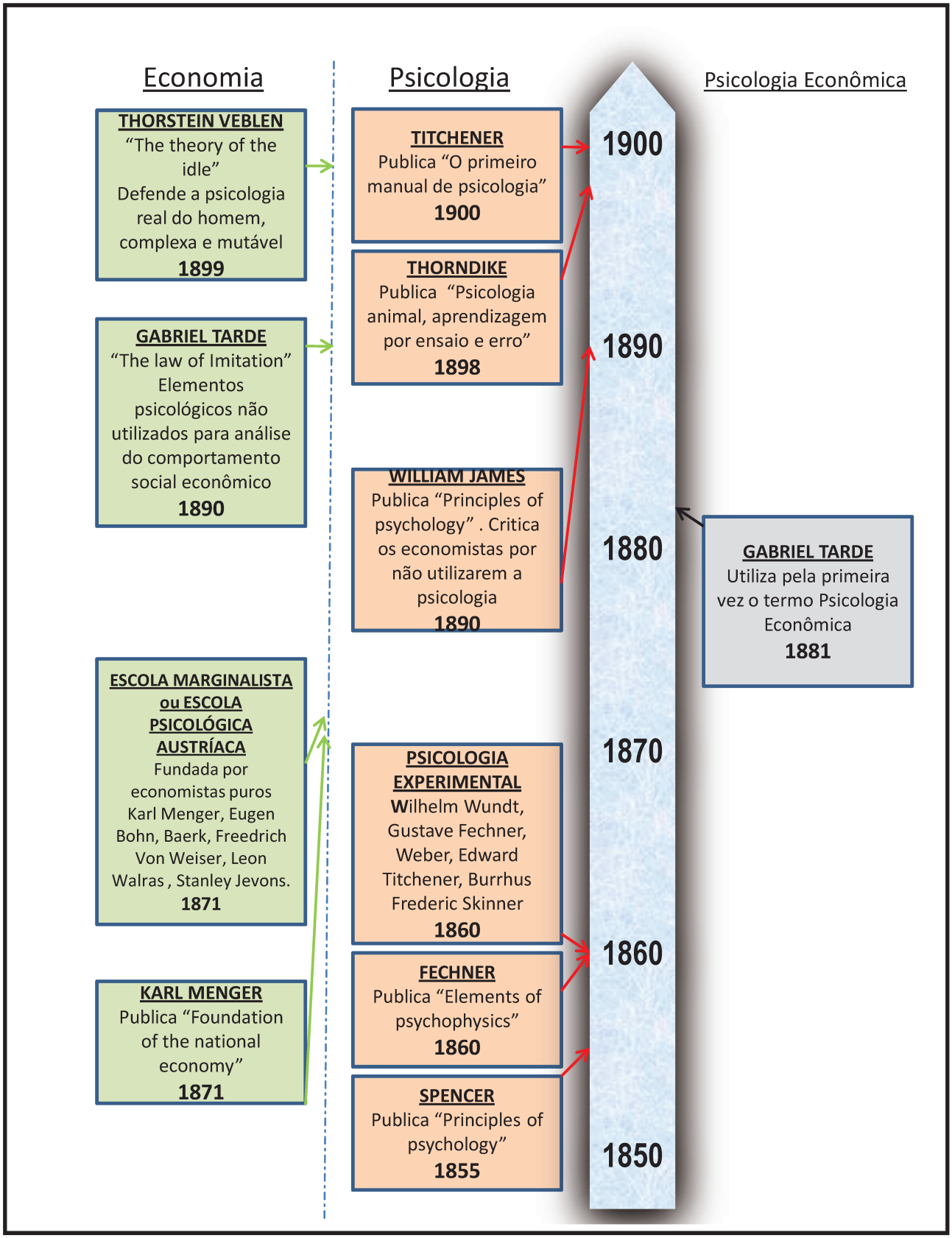
A organização cronológica, elaborada por esta pesquisadora, por meio de uma linha do tempo composta de quadros explicativos, tem por objetivo apresentar marcos da Psicologia, Economia e Psicologia Econômica, pontuando acontecimentos, publicações importantes, os nomes de filósofos, economistas, psicólogos, sociólogos que, de alguma forma, influenciaram o pensamento e as ciências de uma época. Os fatos apresentados foram destacados a partir dos referenciais consultados.

Com a preocupação em não minimizar fatos importantes, tanto para a história da Psicologia, como da Economia, se faz necessário esclarecer que foram localizados no tempo e no espaço acontecimentos relacionados à Psicologia Econômica, citados ao longo desta pesquisa.

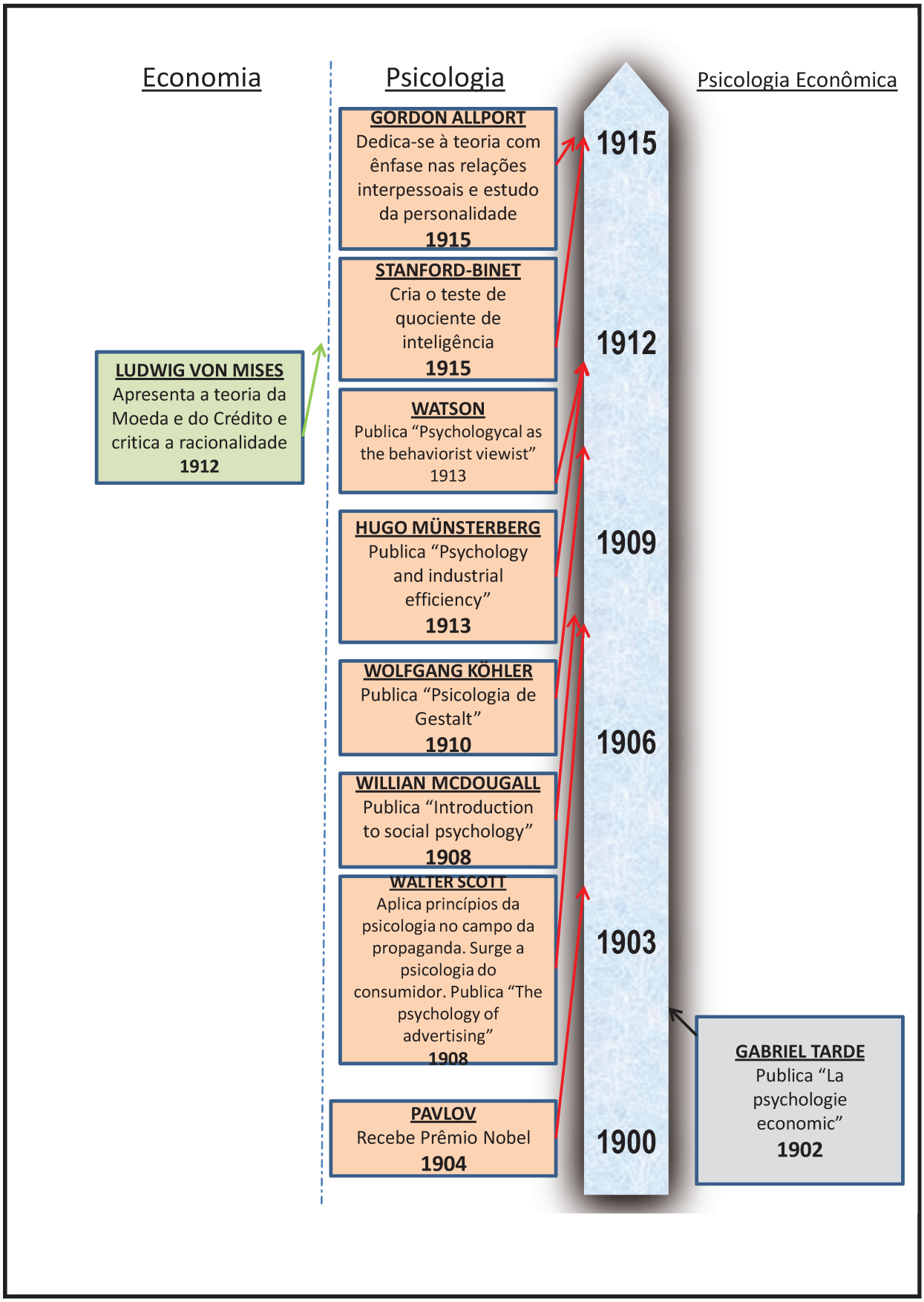
Quadro 4 – Acontecimentos do Período 1750/1850



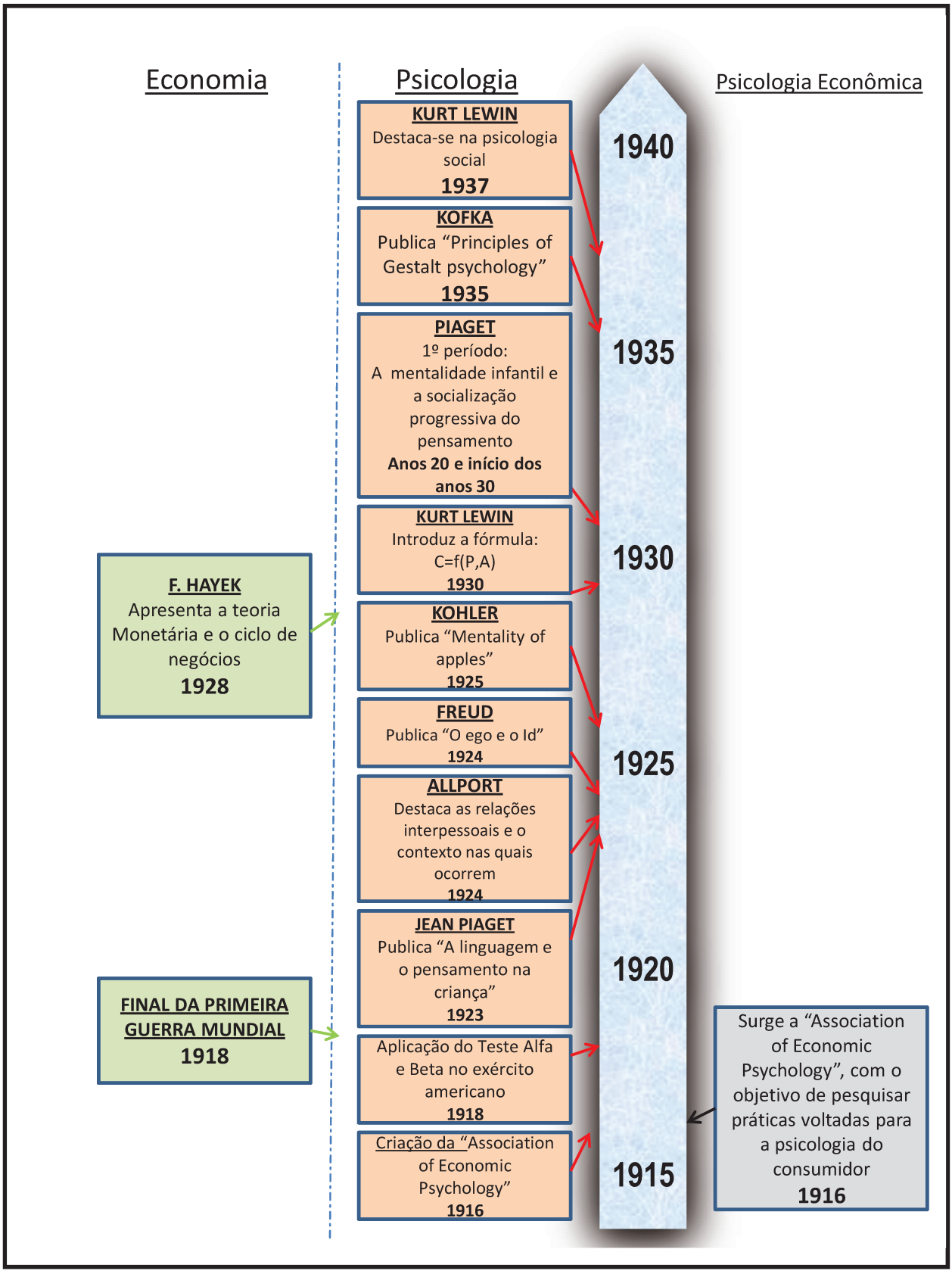
Quadro 5 – Acontecimentos do Período 1850/1900



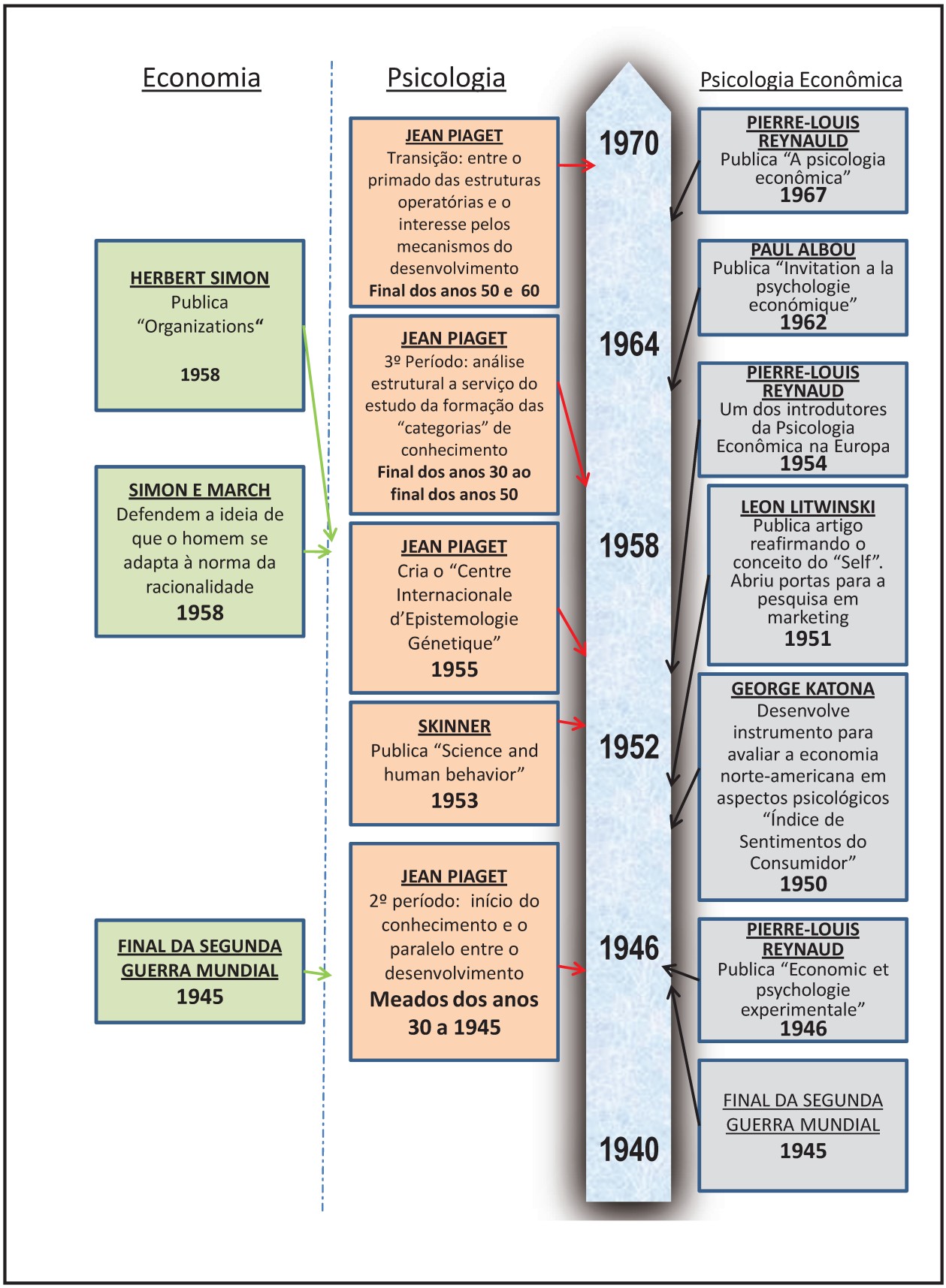
Quadro 6 – Acontecimentos do Período 1900/1915



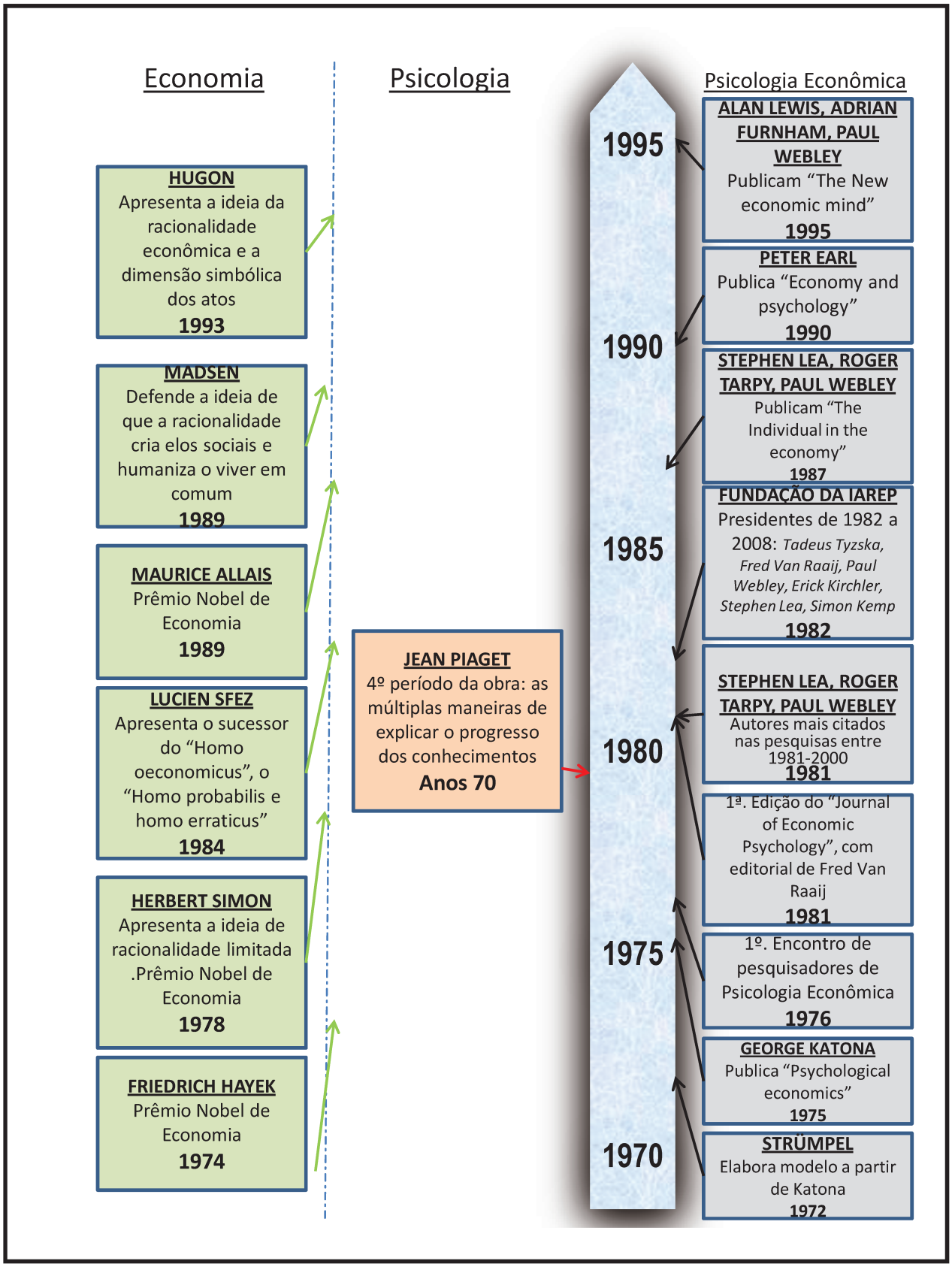
Quadro 7 – Acontecimentos do Período de 1915/1940



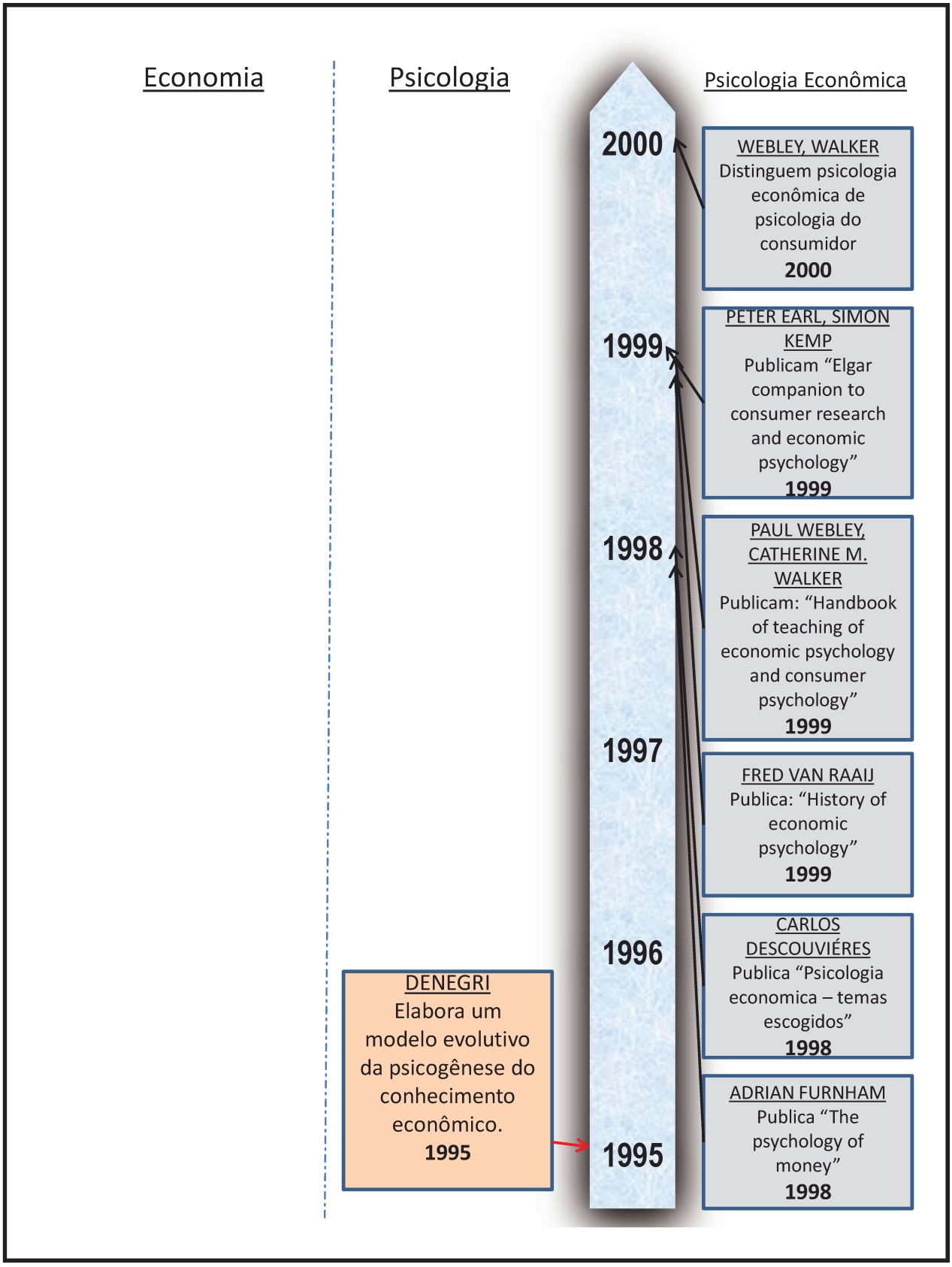
Quadro 8 – Acontecimentos do Período 1940/1970



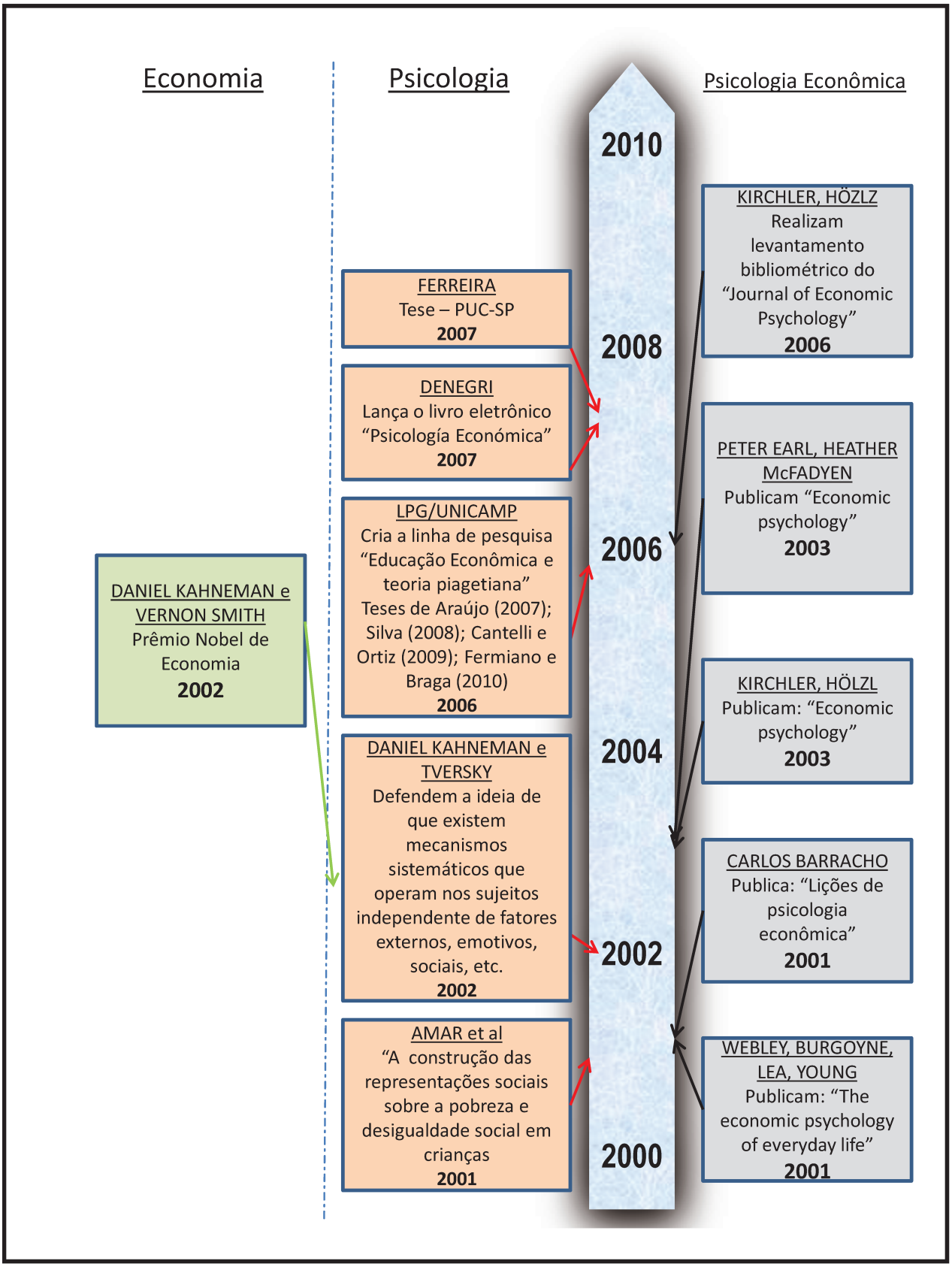
Quadro 9 – Acontecimentos do Período 1970/1995



Quadro 10 – Acontecimentos do Período 1995/2000



Quadro 11 – Acontecimentos do Período 2000/2006



Traçar o percurso da Psicologia Econômica no início de sua contemporaneidade e a consequente ampliação das possibilidades de pesquisas da área, é o intuito de "O estado da arte de uma ciência em construção", item apresentado a seguir.

1.2 – Uma ciência em construção

Os itens anteriores foram dedicados à exposição e relato de aspectos históricos, ao caminhar embrionário da constituição da Psicologia Econômica enquanto ciência e à contextualização filosófica, científica, social e política de diferentes períodos da história.

Agora, pretende-se avançar em mais uma etapa que é a apresentação do estado da arte dessa área, sem, no entanto, considerá-la como acabada, mas sim, com o objetivo de destacar seu grande desenvolvimento nos últimos 60 anos, sua sistematização enquanto ciência, a integração entre as áreas da psicologia e economia e as possibilidades de pesquisas que possam ser vislumbradas com suas descobertas.

Segundo Reynaud (1967, p.19), é após a II Guerra Mundial, que "a Psicologia Econômica moderna surge com métodos adequados à experimentação, demonstrando um desenvolvimento científico rumo à coerência teórica". Assim, a aplicação da metodologia experimental em pesquisas do comportamento se multiplica progressivamente. Isso ocorre, principalmente, pelo êxodo, provocado pelo pós-guerra, para os Estados Unidos, de vários pesquisadores influentes, entre eles, Kurt Lewin (1937)[37],fundador da psicologia social experimental, Wolfgang Köhler (1929), Kurt Koffka (1935), pioneiros da Psicologia de Gestalt. (BARRACHO, 2005).

O desenvolvimento da psicologia, após as guerras, ocorre por motivos diferentes, principalmente nos Estados Unidos. A I Guerra "consagrou os testes" que auxiliaram na orientação e seleção de milhões de homens que foram para a guerra sem preparo militar. Quanto à II, observa-se que, "em função do caráter mais ideológico do conflito [...], os problemas do moral dos combatentes, do equilíbrio de personalidades,

[37]Como precursores da psicologia social experimental que desenvolveram bons métodos de observação, são citados: Gallup (1936): medida de opiniões, partindo de amostras representativas da população; Thurstone (1929), Likert (1932), Guttman (1941): escalas de atitudes; Moreno (1931): medidas sociométricas. (FRAISSE, 1972, p.58).

das relações sociais nos grupos", provocou uma mudança de foco de análise e esses aspectos se sobrepuseram em relação aos testes[38]. (FRAISSE, 1972, p.59, 60).

Assim, observa-se que, entre os anos 1920-1945, houve uma crise no desenvolvimento da Psicologia Econômica, em decorrência de decréscimo de produção de pesquisa, pois as correntes psicológicas existentes na época, tais como a naturalista, o behaviorismo e clínica, não apresentaram, segundo Reynaud (1967, p.25), interesse pelos fatos econômicos. Essa situação resultou no surgimento de dois comportamentos entre os economistas. O primeiro, de abandono da Psicologia. O segundo, mais realista, onde eles tentaram "reunir observações concretas sem consultar os psicólogos". Em síntese, a psicologia e a economia dedicavam-se a assuntos que não se integravam.

A área tem grandes contribuições, a partir de 1949, quando R. Likert convida George Katona[39] (1907-1981) "para dirigir o programa de estudos do comportamento econômico". Após, Katona realizou uma pesquisa que marcou seu nome para sempre como referência na área. (BARRACHO. 2001, p.21).

Ferreira (2007) explica que a referida pesquisa teve como objetivo a avaliação da economia norte-americana em aspectos psicológicos e os resultados foram mola propulsora tanto para o desenvolvimento significativo de outras pesquisas, como para sua conceituação positiva, principalmente entre economistas.

A pesquisa realizada por Ferreira (2007) utiliza como fonte para o conhecimento da história da Psicologia Econômica, principalmente a partir da segunda metade do século XX, o Congresso anual da IAREP (International Association for Research in Economic Psychology), de 2005, no qual foi coordenadora de uma mesa redonda cujo tema foi a História da Psicologia Econômica, contando com a participação de Karl-Erik Wärneryd, Folke Ölander, Fred van Raaij e Stephen Lea.[40]

O relato de todos, inclusive de suas histórias particulares, demonstraram que o estabelecimento da Psicologia Econômica se deu mais pelo acaso e ligação entre

[38] Fraisse (1972, p.59,65) destaca, ao longo de 30 anos, vários "domínios pluridisciplinares novos" na psicologia experimental: A- a influência da Segunda Guerra Mundial; B– desenvolvimento de uma psicologia experimental aplicada; C– os progressos da neurofisiologia; D– a teoria da informação cibernética; E– a constituição de uma psicologia genética; F– desenvolvimento da psicolinguística; G– emergência da psicologia matemática; H– o desenvolvimento da psicologia cognitiva.

[39] Vide Glossário.

[40] Vários acontecimentos relatados pelos participantes da mesa redonda foram organizados, juntamente com outros fatos históricos, no item Cronologia, p.55.

aqueles que se interessavam e pesquisavam sobre o assunto. Constata-se a existência de vários pesquisadores espalhados pelo mundo (Suécia, França, Kopenhagen, EUA, Alemanha, Holanda, Tchecoslováquia) e ainda, que a introdução de um curso com a disciplina de Psicologia Econômica em universidade, ocorre somente em 1972, na Holanda. (FERREIRA, 2007).

No Congresso, Ferreira (2007) relata a fala de Wärneryd. O mesmo informa que, ao longo de sua carreira, trabalhou com Folke Ölander, e teve contato com outros importantes nomes como Paul Albou, Gery van Veldhoven, Fred van Raaij, e, em colaboração com todos, organizaram o primeiro encontro de Psicologia Econômica, em 1976. Essas reuniões informais entre pesquisadores interessados na disciplina, ocorridas entre 1976 a 1982, originou a fundação da IAREP, que oportunizava o conhecimento de trabalhos desenvolvidos em universidades da Suécia, Dinamarca, França e Áustria. Foi na reunião de 1978 que surgiu o periódico "The Journal of Economic Psychology" e também a ampliação do relacionamento entre os pesquisadores.

Em 1982, Stephen Lea conta que, juntamente com Roger Tarpy e Paul Webley, escreveram o clássico "The individual in the Economy", para as aulas de Psicologia Econômica que Tarpy iria lecionar em universidade dos Estados Unidos. Essa obra é, até hoje, referência para os estudos na área. (FERREIRA, 2007).

De acordo com o relatado por Ferreira (2007, p.67), Ölander citou, nesse mesmo Congresso, três linhas de pesquisas bem exploradas, "como poupança, taxação e socialização econômica, e o grande impacto destes trabalhos sobre a disciplina". Já outros temas demonstram ausência de maior integração como: economia comportamental, contabilidade comportamental, economia experimental e marketing. Em relação àqueles que ainda faltam estudos, são citados o consumo afetando o meio ambiente e padrões de consumo.

A trajetória de pesquisadores como o Ölander e Lea, no próprio comentário deles, correu de forma intuitiva e acidental, em decorrência, provavelmente, da própria forma de constituição da disciplina.

Na busca de referenciais contemporâneos para demonstrar os percursos da Psicologia Econômica, encontrou-se uma pesquisa bibliométrica realizada por Kirchler e

Hölzl (2006) e publicada no artigo intitulado “Twenty-five years of the Journal of Economic Psychology (1981-2005): A report in the development of an interdisciplinary field of research”, cujo objetivo foi demonstrar a importância do periódico, suprimindo uma lacuna existente entre economia, negócios, marketing e a psicologia aplicada na promoção de um fórum para pesquisadores ao longo de 25 anos. Quanto aos temas publicados, Kirchler e Hölzl (2006) destacam: teoria e história; tomada de decisão individual; cooperação e competição; socialização e teorias leigas; dinheiro; moeda e inflação; comportamento financeiro e investimento; atitudes do consumidor; comportamento do consumidor; firma; comportamento no mercado; marketing e publicidade; mercado de trabalho; impostos; comportamento ambiental; governo e políticas econômicas.

Os dados encontrados demonstram uma produção acadêmica crescente e ampliação de estudos em diferentes países. Assim, observa-se que o periódico publicou, entre 1981-2005, 854 artigos. Kirchler e Hölzl (2006) apresentaram o número de autores que contribuíram por região geográfica, sendo: Europa: 928, destacando em maior número Países Baixos, com 261; Reino Unido, com 256. Na América, um total de 497, sendo Estados Unidos, com 421; Canadá, 71; Brasil, 1. Austrália e Nova Zelândia, 98. Ásia, totalizando 82, com Israel apresentando 45 autores. África, com 10[41]. Realizando também o levantamento dos autores mais citados nos artigos, sendo alguns: Kahneman e Tversky (1979); Katona (1975); Fishbein and Ajzen (1975); Lea, Tarpy, Webley (1987); Lewis (1982), entre outros. Pesquisas como essas contribuem para com a disseminação dos conhecimentos da Psicologia Econômica.

De acordo com Ferreira (2007), a formação acadêmica na Psicologia Econômica, tanto nos Estados Unidos, na Europa e, mesmo na América Latina, ainda não demonstra consolidação e nem constância. Já no Reino Unido, na Universidade de Exeter, os trabalhos desenvolvidos têm apresentado destaque.

Em relação à América Latina, Denegri (1999a, p.5, 10) explica que até 1999 não havia estudos sistemáticos com populações latinoamericanas sobre o processo de socialização de consumo “aplicado à nossa realidade cultural e nem quais são os hábitos e condutas de consumo nas diferentes idades a partir da adolescência”.

[41] O grande número de autores é pelo fato dos artigos terem uma crescente produção de coautoria, dado esse também levantado por Kirchler e Hölzl (2006).

Denegri (1999a, p.36), em 1995, elabora um modelo evolutivo da psicogênese do conhecimento econômico "que implicaria aspectos da compreensão global do funcionamento macroeconômico". Este modelo evolutivo desencadeou pesquisas na América Latina, em especial, Chile, Colômbia e Brasil, também com fundamentação teórica piagetiana. Tais pesquisas[42] definem uma linha de desenvolvimento contextual distinta, pois conjuga as ideias-chave da Psicologia Econômica com fundamentação na Psicologia do Desenvolvimento, em especial a Psicogenética, e apresentam como foco os problemas pertinentes à realidade desses países, o que demonstra seu caráter pioneiro. Em 2007, Denegri lança seu livro eletrônico sobre Psicologia Econômica, disponibilizando os conhecimentos da área na Internet, com ampla referência bibliográfica. Isso representa um avanço, uma vez que há poucos materiais disponíveis em língua neolatina.

As pesquisas de Denegri (1999a, p.36) informam que "as economias emergentes latinoamericanas caracterizam-se por uma alta taxa de endividamento familiar e uma escassa tendência à poupança". As consequências para a qualidade de vida da família e para a socialização econômica dos filhos são desastrosas, além daquelas que podem ser observadas tanto em nível micro como macroeconômico de cada país.

No Brasil, o contexto da Psicologia Econômica não é diferente, por dois motivos. O primeiro porque existem poucos centros que se dedicam à área, tendo destaque o Laboratório de Psicologia Econômica, da Universidade do Pará, coordenado pela professora Alice da Silva Moreira, (cuja tese de doutorado apresentou a validação de uma Escala de Significado do Dinheiro)[43].

Na tese de doutoramento (2007) e no seu livro (2008), a professora Vera Rita Ferreira relata alguns cursos oferecidos em universidades brasileiras, mas que não tiveram continuidade como pesquisas, além de estarem esparsos no tempo. Há registro de disciplinas ministradas com foco na Psicologia Econômica, mas que não tiveram continuidade, em diversas faculdades, em diversos estados, nos anos 1935, 1940, 1950, 1960, 2000, 2001, 2004, 2006. Ferreira (2007, p. 30) apresenta-se como professora do "curso semestral de extensão universitária intitulado "Psicanálise e

[42] As pesquisas são apresentadas no capítulo IV.
[43] No entanto, conforme registro de Ferreira (2007), após a aposentadoria da professora Alice, o Laboratório não está mais atuante.

Psicologia Econômica", iniciado na COGEAE-Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, da PUC-SP, em 2006.

O segundo, porque, como observa Ferreira (2007), há uma atual e crescente produção de monografias, dissertações, teses, que vêm sendo produzidas na área da Psicologia Econômica, sob a orientação de economistas e administradores e algumas, na área da psicologia. Na área da Educação, pode-se citar o pioneirismo do Laboratório de Psicologia Genética/UNICAMP que, desde 2006, possui um grupo de pesquisa voltado para Educação Econômica com fundamentação na teoria piagetiana cujos trabalhos já foram citados na introdução desta pesquisa.

Apresenta-se por fim, Handgraaf e Raaij (2005) destacando que, após tantos anos de discussão entre psicólogos e economistas, a respeito da racionalidade do homem, nos dias atuais, tem havido muitos encontros entre eles. E, nesses encontros, que ocorrem sob o nome de "economia comportamental" ou de "psicologia econômica", tópicos como a racionalidade têm feito hoje, os economistas concordarem que as pessoas frequentemente se comportam de uma maneira irracional ou, ao menos, não completamente racional. E têm feito os psicólogos compreenderem que teorias que são embasadas em hipóteses de racionalidade são muito úteis e fornecem excelentes "marcos de mensuração", com os quais se comparam o comportamento atual. Handgraf e Raaij (2005) reconhecem a grande importância das pesquisas de Kahneman voltadas para a heurística e sua influência entre os economistas, após o recebimento do Prêmio Nobel, em 2002. Contudo, observa-se que há uma maior incidência de psicólogos que se utilizam da teoria econômica em seus trabalhos que o inverso. Mesmo assim, é possível observar o progresso no sentido de vários profissionais, economistas e psicólogos, de estarem dividindo as mesmas pesquisas, tais como interação interpessoal, interdependências, jogos, julgamentos, tomada de decisão, comportamento econômico e

> utilizando os mesmos métodos ou similares. Ambos usam experimentos de laboratórios com dados de campo. Ambos os grupos estão interessados no comportamento como expressão de um campo, bem como maior fundamentação teórica deste comportamento. (HANDGRAF E RAAIJ, 2005, p.389).

Os interesses recíprocos, em relação aos assuntos de uma e outra área, estão crescendo e esse processo de interação abre possibilidades de maior cooperação e um desenvolvimento mais intenso e profícuo de pesquisas.

Apresentou-se até aqui a contextualização da disciplina na voz de pesquisadores contemporâneos e a fala contínua da dificuldade de integração das áreas da Psicologia e Economia. Sendo assim, prossegue-se com o objetivo de explanar conceitos e modelos importantes para a compreensão do comportamento do homem e da economia.

1.3 – Compondo o panorama conceitual

Katona é considerado como referência da Psicologia Econômica por ter sido o primeiro a sistematizar o comportamento econômico na pesquisa "Índice do Sentimento do Consumidor" e conseguir comprovar que os resultados influenciariam o rumo da economia. Por esse motivo, seu referencial teórico é ponto inicial para apresentação de conceitos, eixos teóricos, temas e modelos da área. (LEA; TARPY; WEBLEY, 1987).

A estrutura desse item foi elaborada para estabelecer alguns pressupostos teóricos da economia e sua interface com a psicologia, porém não se esgotam as discussões possíveis nos aspectos conceituais, tanto de uma como de outra área. Convém esclarecer que os campos de atuação da Psicologia Econômica abrangem outras áreas de estudo, como as relações humanas no trabalho, aspectos organizacionais da empresa, entre outros, mas não é possível, nesse momento, discuti--los.

Sendo assim, Reynaud (1967) e Barracho (2001) comentam que é inegável a influência da Escola da Gestalt (Koffka, Köhler, Guillaume)[44] e da Psicologia Social (Kurt Lewin) nos estudos de Katona. No prefácio de seu livro "Psychology Economics" (1975), o próprio autor destaca a importância dessas correntes.

[44] Piaget (1970, p.47) explica que Köhler, preocupado com os efeitos de campo (termo que retirou da física), não viu o "ato autêntico de inteligência senão na "compreensão imediata (insight), como se os tateios que precedem a intuição final não fossem já inteligentes. E, sobretudo, o modelo do campo é [...] responsável pela pouca importância atribuída pelos gestaltistas às considerações funcionais e psicogenéticas e, [...] às atividades do sujeito".

Vale a pena citar Kurt Lewin pelo impacto de seus trabalhos na Psicologia Econômica, uma vez que o autor entende

> que os indivíduos se encontram em "campos" de natureza social, nos quais estão sujeitos a atrações, repulsões, estímulos e pressões. O papel social do indivíduo o levará a perceber de modo diferente a mesma realidade. [...] A visão global determinará, por sua vez, uma percepção diversa dos pormenores, entre os quais provocará uma opção. As "estruturas sociais" [...], "cristalizar-se-ão" em torno de ideias gerais. A "descristalização" de uma estrutura resulta da ação sobre pontos bem determinados, que sensibilizam a opinião porque são simples. As modificações de estruturas [...] são relativamente raras, mas uma vez destruída a estrutura, a transformação é intensa. Em suma, as mudanças de mentalidade não somente afetam muitos indivíduos, mostrando-se *globais*, como também produzem-se em *saltos*, apresentando um caráter maciço. (apud REYNAUD, 1967, p.34).

Katona (1960) demonstrou em suas pesquisas a possibilidade de compreender, analisar os comportamentos de decisão econômica, ações, investimentos e expectativas de grandes massas, que criam padrões de comportamento e, com isso, entender o que há por trás e como influenciam o processo econômico. Reconheceu também a força relativa das ações dos governantes e respectivas políticas públicas e a dos grandes investidores e produtores. Diante desse contexto, a Psicologia Econômica[45] auxiliaria o diagnóstico de predisposição ou contenção para o consumo, investimento e gastos.

Na economia tradicional, explica Katona (1975, p.4), observa-se o comportamento de mercados por meio de modelos econômicos, fruto de análise de inter-relações de variáveis objetivas que

> [...] são expressas em leis e princípios do comportamento de preços, de taxas de juros, de desemprego - não do comportamento de pessoas que estabelecem os preços ou cujas ações ocasionam taxas de juros mais altas ou mais baixas ou desemprego. Casos econômicos são vistos como fenômenos impessoais do meio ambiente.

[45] O autor utiliza "Economia Psicológica" no original em inglês, e não se encontrou qualquer informação sobre sua preferência na utilização do termo, no entanto, os conceitos que apresenta não se diferenciam dos de outros autores da área que utilizam o termo "Psicologia Econômica". Optou-se, nesta pesquisa, utilizar "Psicologia Econômica", por ser encontrado com maior frequência nas obras consultadas.

Katona (1975, p.5) critica os economistas que adotam uma “psicologia mecanicista” nas análises econômicas, argumentando que o posicionamento adotado por eles considera que o ser humano possui, invariavelmente, as mesmas reações no mesmo ambiente econômico, como se as reações humanas fossem “inteiramente determinadas por dadas condições externas”.

Segundo Katona (1975), a tendência dos economistas é encontrar “axiomas” gerados em teorias matemáticas que, contudo, são insuficientes para explicar o comportamento humano. A esse respeito, Lea, Tarpy e Webley (1987, p.9) explicam que os princípios básicos do comportamento econômico são os mesmos dos da aprendizagem do comportamento humano e, nesse processo, está a formação de atitudes, que pode ser relacionada a modelos de aprendizagem e socialização e, quanto a mudanças de atitude, esta é “mais frequentemente considerada como um processo de persuasão”.

É possível, também, exemplificar a questão dos axiomas econômicos, quando Katona (1975, p.5) explica a premissa da economia tradicional na qual “as despesas do consumidor são uma função da renda”. Como a renda é fixa e previsível, é possível determinar a quantidade de despesas, uma vez que corresponderão à proporção da renda, sem necessidade de analisar os motivos e atitudes subjacentes às ações das pessoas. Outro exemplo diz respeito à premissa de que “a taxa de investimento de negócio é uma função dos lucros”, o que significa que o comportamento dos homens de negócio quanto às suas expectativas de lucro, preocupações e situação econômica também é irrelevante, pois “a taxa de investimento está relacionada a um único fator: a taxa de lucros passados, que pode ser facilmente mensurada”. Quanto à inflação, ocorre a mesma coisa. Em linhas gerais, ela é o resultado de “aumento de oferta de dinheiro”, isto é, há mais pessoas querendo comprar do que mercadorias disponíveis. “Supõe-se que o comportamento dos seres humanos que paga por preços aumentados é determinado por aquelas condições”. Não se questiona “por que, quando, onde e sob que condições” as pessoas utilizam o seu dinheiro para concorrer à quantidade de mercadorias disponíveis. (KATONA, 1975, p.6).

Katona (1975, p.6) pondera que “os princípios econômicos baseados numa visão mecanicista da psicologia são corretos algumas vezes. O ponto é que eles não

são necessariamente e nem sempre corretos" e enfatiza a importância de se considerar as variáveis psicológicas em alguns contextos. Entretanto, também reconhece a limitação da psicologia na análise de variáveis, o que significa que deve haver um equilíbrio de teorias na análise do comportamento econômico.

Recentemente, explica Katona (1975, p.7), alguns poucos cientistas comportamentais começam a pensar uma economia com psicologia, procurando considerar escolhas individuais para ação do grupo, com questões que procuram investigar: "Que espécies de comportamento ocorrem e que espécies de decisões são tomadas sob diferentes condições por diferentes grupos de pessoas?". Isso demonstra preocupação com a mensurabilidade de percepções, motivos e comportamentos relacionados a fatores causais e que interferem na economia.

A característica da Psicologia é a de analisar fatores que "[...] trazem à baila e determinam as diferentes formas de comportamento" que, por sua natureza de múltiplas manifestações e riqueza, devem ser estudadas sob condições específicas. Assim, os princípios gerais de comportamento podem favorecer o preenchimento, de maneira necessária, da lacuna existente entre "[...] as leis e as condições que determinam o comportamento em relação à produção, distribuição e consumo de bens". (KATONA, 1975, p.8).

Na análise dessa jovem disciplina, "Psicologia Econômica", Katona (1975, p.9) lamenta a falta de investigações "psicológicas de motivação, formação de hábito, incentivos e aspirações, ou pertencimento de grupo". E também compreende que Psicologia e Economia têm um caráter integrador, no entanto, essa interdisciplinaridade representa um desafio a ser compreendido para as futuras pesquisas.

A economia tradicional não considera o conceito de que as necessidades e demandas do consumidor representam as forças maiores da economia. O consumidor, nessa perspectiva, é um mero ser passivo no processo de compra, um usuário dos produtos. Hoje os consumidores têm outra conotação, por exemplo, observa-se que, mesmo as famílias não agindo como homens de negócios, "participam das atividades econômicas muito além do consumo de bens e serviços". E, ainda, suas ações assemelham-se às do homem de negócios, porque ambos exercitam discernimento e realizam investimento. (KATONA, 1975, p.35).

Assim, seis significantes problemas econômicos são destacados como indicadores que facilitam a compreensão da diferença entre a economia tradicional e a necessidade da interpretação psicológica: 1- Flutuações cíclicas nos bens duráveis; 2 - Inflação; 3 - Economizar nos bons ou maus tempos; 4 – Saturação versus níveis elevados de aspiração; 5 – Resposta à política fiscal; 6 – Produto Interno Bruto e qualidade de vida. (KATONA, 1975).

A partir desses indicadores, Katona (1975, p.37) observa a administração do lar (economia doméstica), pois apresenta aspectos como idade, estado civil, presença ou ausência de crianças, que determinam o comportamento do consumidor e que representam "estágios do ciclo de vida", exercendo influência na economia. Essa visão do consumidor nem sempre foi assim, hoje as atitudes das famílias com poupança, gastos com bens de consumo e capital, podem ser consideradas como investimento na economia. O autor destaca que "o que os consumidores gastam em compras para melhorar seus lares e em automóveis ou utensílios soma-se à riqueza duradoura de uma nação" e são tão significantes quanto os investimentos de uma empresa. Esse perfil de comportamento é estudado pelas empresas, que consideram, inclusive, a influência que crianças e jovens exercem sobre suas famílias na aquisição de bens duráveis.

Na direção desse raciocínio, encontram-se na pesquisa de Cantelli (2009) dados importantes para a caracterização de famílias de uma cidade da Região Metropolitana de Campinas. Sua investigação aborda o comportamento econômico, estratégias e práticas de socialização de famílias monoparentais, biparentais e recompostas, na educação de seus filhos, nos estratos econômicos baixo, médio e alto, com, pelo menos, 1 filho entre 3 e 16 anos.

A implementação de renda, por meio de horas extras ou outro tipo de emprego, tende a aumentar o consumo na direção de ampliar o bem estar da família. Katona (1975, p. 39) vê nisso um exemplo inverso do que a economia tradicional preconiza, isto é, "ao invés das despesas serem uma função de renda, a renda se torna uma função de consumo". Esse tipo de comportamento representa uma socialização econômica que servirá de modelo a ser seguido pelas crianças, em ações que terão

futuramente na economia, ou seja, quando elas tiverem dinheiro, este será utilizado para consumo, necessário ou não.

Uma das questões centrais da Psicologia Econômica é investigar como "milhões de pessoas aprendem sobre assuntos econômicos (inflação, impostos, déficits)" e o que pode influenciar esse processo. (KATONA, 1975, p.40).

Antes, porém, Katona (1975) alerta que as descobertas da Psicologia Econômica não têm uma característica normativa, pois são voltadas para a observação do comportamento. E este, por sua vez, não pode ser analisado a partir de um dogma fundamentado racionalmente. Diz ainda que as abordagens macroeconômicas são utilizadas para entender e predizer o que acontecerá à economia e não se fundamentam sobre a importância do comportamento do indivíduo nesse contexto, que é objeto da microeconomia[46]. O autor exemplifica a ideia, falando a respeito do aumento ou diminuição de compra de carros no país. Para a macroeconomia interessa o aumento ou a diminuição do número total de carros comprados ou a serem comprados, num determinado período. Não interessa a ela o porquê de e se João ou Luiz irão ou não comprar o carro.

Assim, Katona (1975, p.42) indica que há pontos de vista divergentes entre a Psicologia e a Economia quanto aos pressupostos teóricos e que, mesmo no campo da psicologia, há várias linhas psicológicas que abordam o mesmo tema, sob diferentes aspectos e princípios. E destaca a importância em compreender o contexto em que "a psicologia fundamenta-se na convicção de que é possível estabelecer princípios científicos de comportamento" e este é suscetível de análise e mensuração, porém tais princípios não podem ser considerados como finais.

Deste modo, Katona (1975, p.43, 44) apresenta três princípios básicos da Psicologia que são incorporados nos estudos da Psicologia Econômica. Primeiro, a Psicologia é uma disciplina cujos pressupostos são baseados na validação empírica. Assim, a pesquisa empírica deve ser conduzida por meio de hipóteses e teorias, que se desenvolvem através da observação controlada, ou uma nova organização, ou modificando as hipóteses do que é observado, testando novamente e assim sucessivamente até que o objeto de estudo e os pressupostos sejam validados. "As

[46] Vide Glossário.

hipóteses devem ser validadas por mais de um conjunto de observações, [...] e aplicáveis a uma variedade de situações que capacitam o pesquisador a deduzir novos fatos". Segundo, diz respeito "à característica plástica do comportamento dentro de amplos limites". O comportamento humano não faz a mesma coisa pela segunda vez como se fosse a primeira, pois há aprendizagem. O autor aponta que, no estudo do comportamento econômico, a estrutura a ser estudada é plástica e afetada por inúmeros tipos de ações previsíveis, variadas e aprendidas e que difere da maturação neurofisiológica. Pode-se dizer, então, que o "comportamento econômico é aprendido e assim se desenvolve e muda com a experiência". O terceiro princípio é a utilização de variáveis intervenientes na análise psicológica, sobre a qual Katona (1975) apresenta o seguinte esquema básico de estudos psicológicos:

Estímulo – **O**rganismo – **R**esposta ⇒ E – O - R

ou

Mudança no ambiente – **V**ariáveis intervenientes – **C**omportamento manifesto

⇒ M – V – C

Segundo Katona (1975, p.43, 44), mudança no ambiente pode ser considerada como estímulo ou influência às pessoas que respondem de maneira positiva ou não. Quanto às variáveis intervenientes, estas representam como a pessoa responde aos estímulos. Assim, "motivação, atitudes e expectativas constituem variáveis intervenientes de grande importância para o estudo do comportamento econômico", pois podem contribuir para direcionar o comportamento no sentido de alcançar metas e objetivos. Deve-se considerar que as "atitudes representam a generalização de pontos de vista que nos fazem considerar certas situações como favoráveis e outras como desfavoráveis". Atitudes como essas podem ser representadas como perspectivas (aspirações, planos, desejos, etc.) que fazem parte da vida das pessoas, estando relacionadas às experiências passadas, às percepções no presente ou atitudes em direção ao futuro. Por isso, o autor explica que duas pessoas reagem diferentemente, quando confrontadas em uma situação idêntica, pois o comportamento se dá em função do que elas veem, sentem, ouvem. Tais percepções são organizadas num todo

unificado e cada situação é influenciada pelo todo ao qual pertence. Assim, o comportamento tem lugar num campo, é influenciado por ele e o influencia também.

Segundo Katona (1975, p.46, 47)

> os princípios das variáveis intervenientes podem ser expressos pelo esquema: A/X → B A/Y→ C . Item A – um estímulo ou uma mudança específica no ambiente – observando no contexto que X difere do mesmo item A no contexto Y. Por exemplo, o aumento de preços num contexto gradual de inflação rastejante induz as pessoas a adiarem compras e gastarem menos. Numa outra situação similar, onde há preços em alta num contexto de inflação rápida, induz as pessoas a anteciparem compras, estocar e poupar, ao invés de combater a inflação.

Katona (1975) explica que há duas formas de aprendizagem. Uma pela memorização, repetição, ocorrendo de forma mecânica e outra, por resolução de problemas[47], isto é, quando se aprende por compreensão, que é responsável pela mudança de comportamento. Tal resolução consiste na reorganização do comportamento rumo a um desenvolvimento novo e superior, nunca antes experienciado, como as novas expectativas e comportamentos que surgem, devido ao resultado do esforço das pessoas para se adaptarem.

Katona (1975, p.49) observa que uma nova compreensão ou expectativas mudadas podem ocorrer sem que as pessoas saibam justificar sua causa. Essa ausência de justificativa viria pela utilização da primeira forma de aprendizagem, ou seja, mecanicista. Por isso, para o autor "a extensão da inteligência humana envolvida em resolução de problema não deveria ser superestimada"[48], pois o indivíduo se utiliza de procedimentos estereotipados, superficiais, inadequados e repetitivos e não observa as variáveis de um contexto. "A formação de novas expectativas não está sempre baseada numa consideração cuidadosa de todas as facetas de uma situação".

Para ampliar essa consideração, o estudo da vida individual e da vida em grupo devem ser investigados, concomitantemente, sob os mesmos princípios psicológicos,

[47] O termo utilizado por Katona demonstra a influência da Escola de Gestalt, de Köhler e Koffka, cujos estudos foram baseados no processo cognitivo de resolução de problemas pela compreensão.
[48] No entender desta pesquisadora, é fundamental que as práticas educativas estejam fundamentadas em teorias que possibilitem a compreensão de como se pode auxiliar o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

uma vez que o indivíduo faz parte de um todo social, inserido em muitos e diferentes contextos, de acordo com as especificidades dos grupos de convivência aos quais pertença: trabalho, escola, família, igreja, clube. Katona (1975, p.49) lembra que existem os chamados grupos de referências "dos quais o indivíduo pode deduzir padrões para o seu comportamento [...] mesmo quando ele não é membro deste grupo". Não se espera que ele se comporte da mesma maneira nas diferentes situações de grupo, em todas as áreas da vida cotidiana, inclusive na econômica, objeto do presente estudo. Todos os grupos desempenham um papel nas despesas de consumo. Na opinião desta pesquisadora, esses grupos apresentam regras que os regem de acordo com sua função, entretanto, é interessante notar que todos têm as mesmas condutas quanto ao consumo.

O contexto individual e de grupo nas despesas de consumo não interessam à macroeconomia, pois ela (a macro) se preocupa com "regularidades e estabelece leis estatísticas que estão relacionadas somente aos agregados e não necessariamente aos indivíduos, [...] mas, os dados agregados não contam a história toda". Assim, a análise microeconômica possibilita uma ligação com as variáveis psicológicas individuais que dão condições de compreender a dinâmica do que e porque acontece. A ideia central é o fato de ações de um grande número de pessoas ou empresas que, individualmente não teriam significado, mas que, ao serem consideradas dentro de um todo, podem ser previsíveis em dadas circunstâncias. A ocorrência da repetição dessas ações em grande escala é a Lei dos Grandes Números[49], apresentada por Katona.

A respeito das regularidades que podem ser observadas a partir das inúmeras incidências do comportamento humano, Katona (1975, p.57) destaca a importância em se questionar indivíduos "sobre o que eles têm feito, o que farão e porque" utilizando para isso "uma ferramenta mestra para a psicologia econômica, que é a entrevista simples de survey".

[49] Para compreender a importância da regularidade dos comportamentos, Katona (1975) exemplifica com a probabilidade de vezes com a qual uma moeda pode ser lançada e dar cara ou coroa. A chance é igual para que a predição de um lançamento esteja certa ou errada. No entanto, se lançar a moeda 1.000 vezes, é possível apresentar um número de predições justificado, pois não é possível que saia 1.000 vezes a mesma face, mas é possível predizer que os lances ficarão entre 490 e 510 para cada face. Deste modo, a probabilidade dessa predição é calculável.

Após conhecer as contribuições de Katona, é conveniente retomar que a Psicologia Econômica estuda os mecanismos psicológicos que estão por trás de determinados comportamentos econômicos, as variáveis que incidem em tomadas de decisão individual e coletiva, os processos de aprendizagem e socialização econômica, as diferentes maneiras como as pessoas compreendem o mundo da economia e suas variações. E, nesse momento, é oportuno lembrar que um psicólogo econômico precisa ser um estudioso de muitas disciplinas: Psicologia, Economia, Sociologia, Neurologia, Filosofia, Política e todas as áreas em que o comportamento humano se faça presente. Equivale dizer que o comportamento econômico humano deve ser observado atentamente sob vários prismas multi e interdisciplinares[50].

A Psicologia Econômica poderá trazer contribuições para as pesquisas na área da Educação. Convém que o pesquisador interessado se incline sobre os temas, considerando a nova ciência dentro de um contexto de conhecimentos que são eixos coordenadores de sua fundamentação teórica. A partir daí, é possível estabelecer uma teia de relações transversais que possibilita focar um assunto e, ao mesmo tempo, considerá-lo em outros contextos. Com essa preocupação, optou-se pelo referencial de Lea, Tarpy e Webley[51] (1987), com a obra "The individual in the economy", uma vez que são autores que possibilitam uma visão panorâmica sobre o que um psicólogo econômico e interessados na área devam saber a respeito da Psicologia Econômica. Observa-se, a partir da obra citada, os eixos inerentes ao do estudo do comportamento econômico e conceitos básicos que podem favorecer a organização de um currículo voltado para a Educação Econômica, com aporte teórico piagetiano, como será demonstrado posteriormente, por Denegri.

Lea, Tarpy e Webley (1987), para melhor compreensão da Psicologia Econômica, organizaram a fundamentação teórica em quatro grandes eixos e cada um subdividido em temas com assuntos pertinentes. Essa estrutura tem como objetivo

[50] É importante ressaltar que os autores referenciados, Katona (1975), Lea, Tarpy, Webley (1987), Barracho (2001), demonstram em suas obras a necessidade em compreender noções de conceitos básicos da Economia: macroeconomia, microeconomia, demanda, oferta, taxas, juros, políticas públicas de intervenção na economia, expectativas racionais, princípios gerais da psicologia, métodos utilizados pela Psicologia Econômica na investigação do comportamento grupal e individual, nas ações de compra, de trabalho, nas escolhas, poupança, jogos envolvendo dinheiro, as questões econômicas (taxas, rendas, dinheiro, propaganda) que afetam o comportamento individual das pessoas. Entretanto, não serão discutidos, por não atenderem diretamente o objeto desta pesquisa.

[51] Conforme levantamento de Kirchler e Hözlz (2006) e Barracho (2001), são considerados referência na área pelas pesquisas e compilação de informações na obra citada.

proporcionar ao leitor, de qualquer área, os fundamentos comuns das ideias e métodos de pesquisa e esse caminho é apresentado em todos os eixos, considerando sempre as três disciplinas: Psicologia, Economia e Psicologia Econômica, respectivamente.

O primeiro grande eixo trata da fundamentação essencial em cinco temas. Primeiro, Psicologia Social e atitudes; aprendizagem e cognição; motivação e personalidade. Segundo, introdução à microeconomia. Terceiro, introdução à macroeconomia. Quarto, métodos da Psicologia Econômica. Quinto, o comportamento racional humano.

O segundo eixo é voltado para o comportamento econômico de indivíduos. Abrange cinco temas, sendo eles: primeiro, trabalho; segundo, compras; terceiro, economia (enquanto ato de poupar); quarto, doação; quinto, jogos/apostas. Como a economia afeta o comportamento individual é o terceiro eixo abordando sete temas. Primeiro, os tributos (impostos e taxas); segundo, dinheiro; terceiro, propaganda; quarto, crescendo com a economia, incluindo o estudo de crianças na economia; quinto, economia primitiva: a abordagem transcultural; sexto, crescimento e desenvolvimento da economia; sétimo, token econômicos.

No quarto eixo, relacionam-se as implicações dos eixos anteriores para a compreensão do comportamento econômico e da Psicologia Econômica, em três temas: primeiro, apresenta os significados e os fins do comportamento econômico; segundo, economia, política e psicologia; terceiro, causação e o comportamento econômico.

Após o conhecimento dos eixos propostos por Lea, Tarpy e Webley (1987), e, com o objetivo de identificar contextos mais pontuais para esta pesquisa, encontram-se na análise de Denegri (2007) três grandes importantes temas vinculados aos eixos já citados, os quais contribuem para estudos do comportamento econômico:

A - Alfabetização Econômica. Pensamento Econômico. Atitudes frente ao dinheiro. Competências Econômicas Cotidianas.

B - Socialização Econômica. Agentes de Socialização. Estratégias. Práticas. Transmissão Intergeracional. Intersubjetividade Econômica.

C - Psicologia do Consumo. Comportamento do Consumidor. Hábitos e Atitudes. Consumo Impulsivo e Compulsivo. Processos de Influência.

Denegri (1999, p.1) explica que a vida social das pessoas é regulada por normas e obrigações expressas pelos fins econômicos que se torna parte fundamental do cotidiano. Por isso, o contexto de globalização intervém na economia, na cultura e na política, desafiando as Ciências Sociais a se debruçar nos estudos dos novos cenários de problemas sociais e econômicos, surgindo, desse modo, a Psicologia Econômica

> como um promissor campo de estudo e aplicação interdisciplinar de onde convergem os interesses da economia e da psicologia em torno de variáveis que permitem explicar e, talvez predizer com maior exatidão, o comportamento econômico dos indivíduos e dos grupos sociais e explorar as formas em que os problemas econômicos presentes na sociedade afetam a conduta das pessoas. Âmbitos tão atuais como a socialização para o consumo, os estilos de manejo do dinheiro, as condutas de poupança e de endividamento, as estratégias para favorecer o uso racional de recursos e a participação cidadã em estratégias de intervenção nestes problemas, se constituem temas de urgente preocupação que devem ser investigados por sua relevância para o curso que pode tomar o desenvolvimento econômico e social [...].

Denegri (1999) argumenta sobre a necessidade de uma Educação Econômica, ao explicar as grandes mudanças econômicas, políticas, sociais, desde a Revolução Industrial, no século XVII, quando os padrões vigentes de produção, consumo e comercialização sofreram modificações significativas, produzindo desequilíbrios na estrutura de mercado, percebidos até os dias atuais. A autora pontua fatos que influenciam nos comportamentos da família, dos indivíduos, das crianças e jovens: a globalização; o mercado cada vez mais competitivo; o lucro visado pelo sistema capitalista; a evolução e influência dos meios de comunicação, proporcionando informações iguais para a grande maioria da população. Em consequência, os comportamentos observados são: aumento progressivo do endividamento familiar e condutas consumistas que possuem evidências de serem irrefletidas, irracionais e impulsivas, utilização massiva de crédito em grandes lojas e mercados, observação de

compras permeadas por representações e simbolismos; criação sistemática de novas necessidades de consumo, influenciada cada vez mais pela sofisticação das estratégias do marketing; socialização massiva de consumo. E, como resultado dessas ações, há demanda exacerbada por matéria prima, cujo efeito é absorvido pelo meio ambiente, como por exemplo, com o esgotamento dos recursos naturais, contaminação do solo e água, entre outros.

Ao estudar o comportamento do consumidor e a complexidade das relações humanas, Denegri (1999, 2006c) entende ser pertinente relacioná-lo a outras áreas da Psicologia Econômica, como a socialização econômica; socialização para o consumo, publicidade e marketing, psicologia transcultural, psicologia do trabalho; gestão do dinheiro e da economia familiar; comportamento empresarial; mercados financeiros; o comportamento econômico das crianças; o comércio de eletrônicos; comportamento das organizações; tomada de decisões; questões ambientais; diferenças individuais (personalidade); psicologia econômica: direito e crime; psicologia política; o significado e manejo do dinheiro; identidade nacional e social; economia experimental; comportamento financeiro. É importante compreender melhor as informações que circundam esse universo e os papéis que as pessoas desempenham, conscientes ou não. Observa-se aqui a mesma preocupação evidenciada em Katona (1975) e Lea, Tarpy e Webley (1987).

Quanto aos objetivos das investigações da Psicologia Econômica, Denegri (2006b, 2007) explica que podem ser traduzidos em: proporcionar descrições confiáveis da conduta e dos atores econômicos, bem como do processo de tomada de decisão de consumo; elaborar modelos sobre os processos de socialização, alfabetização econômica, de compreensão da racionalidade econômica; as formas como os indivíduos e os grupos compreendem o mundo da economia e o impacto dos processos econômicos na conduta social; e, contribuir com a teoria econômica, ao proporcionar descrições confiáveis da conduta de consumidores, provedores e atores econômicos em geral.

Assim, os eixos, os temas e os objetivos propostos são resultado de estudos dos pesquisadores citados, que auxiliam a compreender a complexa relação que ocorre com as pessoas em seu mundo interno, suas representações da realidade que as cerca

e as associações que estabelecem com o mundo social e econômico. As ideias-chave e modelos teóricos que contribuíram para a difusão dos estudos elencados são apresentados esquematicamente no próximo item.

1.3.1 - Modelos teóricos mais importantes

A síntese das ideias contribui para pontuar teoricamente a Psicologia Econômica, compreendê-la dentro do processo histórico já apresentado, observar sua pertinência nos campos da economia psicológica e dar significado a uma proposta que vise uma Educação Econômica, uma vez que os problemas centrais da organização de uma sociedade residem na compreensão da ordem que constitui pilar organizador em torno do qual "se desenvolvem processos de socialização que levam os indivíduos a inserirem-se no mundo da política, da economia e do consumidor". (DENEGRI, 1999, p.7).

Os quadros de modelos teóricos e ideias-chave foram elaborados a partir das informações apresentadas por Reynaud (1967); Katona (1960; 1975); Barracho (2001); Denegri (2007); Ferreira (2007), sobre a Psicologia Econômica. Os autores selecionados elaboraram modelos que ainda contribuem para compreensão da área, sendo eles: Gabriel Tarde, George Katona, Fred van Raaij, Paul Albou, Stephen Lea, Roger Tarpy e Paul Webley.

1.3.1.1 - Gabriel Tarde

Quadro 12 – Gabriel Tarde

Ideias-chave	Obras Importantes
- Explicava os processos subjetivos subjacentes aos fenômenos econômicos, reconhecendo aqueles como a verdadeira explicação para os últimos. - Utilizava três mecanismos psicológicos básicos "imitação, repetição e inovação" como centro da representação social. - A imitação é o fenômeno crucial para explicar as relações humanas, pois leva o indivíduo a repetir de forma automática condutas desenvolvidas por modelos, desencadeando o aparecimento de crenças e desejos comuns. Assim, os grupos desenvolvem atitudes e sentimentos comuns que, ao serem expressos publicamente, proporcionam aos indivíduos a confiança em compartilhar as crenças, o que faz com que as mesmas se convertam em tradições, que se repetem nas próximas gerações. - A conduta econômica é o resultado da ação conjugada de duas causas psicológicas: imitação e desejo. - O consumidor é um ser feito de desejo que crê, com ou sem razão, na utilidade agregada do desejo. - O preço do que se deseja, em termos afetivos, é determinado pela intensidade do desejo. A demanda reflete a força das crenças que são os mitos de uma determinada época. - O consumo flutua, segundo as formas que esses mitos vão adquirindo: poder, ambição, e que se ampliam pela imitação. - A produção depende do trabalho e da invenção, determinados pelas necessidades. - O capital é o resultado de uma soma de benefícios (manifestados segundo as crenças do momento) que geram os desejos. - Para que uma inovação se integre ao circuito da valorização capitalista, é necessário que se difunda pela sociedade. Assim também, o valor do dinheiro surge como uma combinação de afluências subjetivas: crenças, desejos, ideias e vontades.	1 - The Laws of Imitation (1890) 2 - La psychologie economique (1902)

(DENEGRI, 2007, p.1, 2; FERREIRA, 2007, p.55).

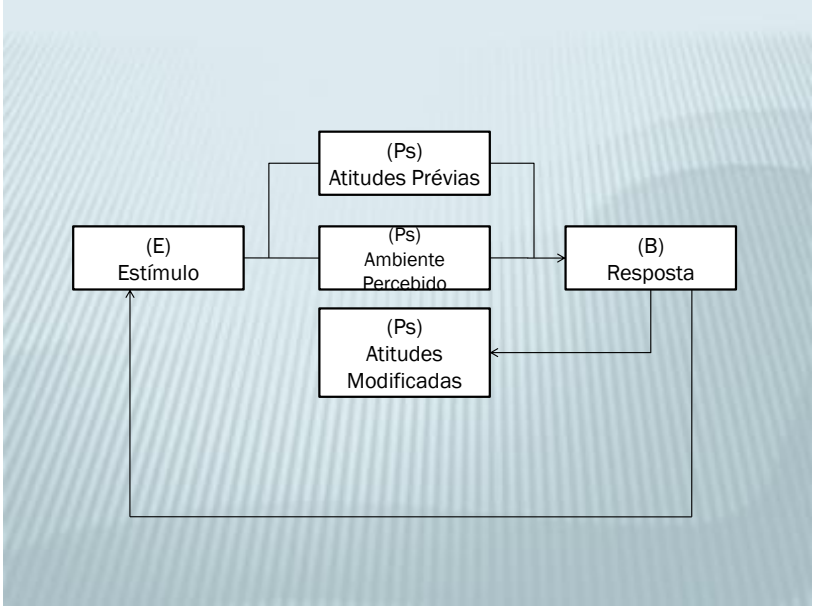
1.3.1.2 – George Katona

Quadro 13 – George Katona

Ideias-chave	Obras Importantes	Colaboradores e Pesquisadores
- Influenciado pela Escola de Gestalt. - Desenvolveu, em 1944, a pesquisa sobre o "Índice de Sentimento do Consumidor", que trouxe visibilidade à área. - Utiliza a expressão Economia Psicológica. - Apresenta as ideias de: o que é economia psicológica, qual sua necessidade, o que foi realizado até então. - Psicologia Econômica é a ciência do comportamento econômico do homem. Estudado por meio de método científico, de observação, mensuração e testes para obter informações sobre as ações humanas, suas mudanças e sentimentos como consumidoras, contribuindo, assim, para compreender sua influência no processo econômico e a "habilidade para predizer o futuro do curso da economia". - Considera que a experiência concreta constitui o método essencial para buscar respostas a perguntas-chave. - As crises econômicas são explicadas como o enfrentamento de desejos antagônicos e de conflitos coletivos psicológicos e culturais. - Incorpora a análise econômica clássica às variáveis psicológicas relacionadas a atitudes e expectativas. - O modelo pressupõe que: a) as variáveis psicológicas mediam o estímulo econômico (E) e as respostas comportamentais, (B); b) o estímulo econômico se refere a condições econômicas objetivas existentes; c) as respostas comportamentais são condutas que se manifestam mediante a compra, a poupança e a utilização de bens e serviços; d) as variáveis psicológicas atuam como intermediárias e são **as atitudes prévias, o ambiente percebido e as atitudes modificadas (Ps)**. As atitudes são aprendidas e podem ser permanentes ou haver mudanças provocadas pelas novas experiências, todas são importantes para o comportamento econômico; - e) há um feedback entre a conduta (B) e a situação econômica (E). Em consequência, a conduta do consumidor (B) influi sobre suas compras e poupança sobre a situação econômica (E). E está mediatizada por variáveis psicológicas (Ps) e influi em situações de depressão ou crescimento, sobre a conduta do consumidor (B). - A abordagem comportamental da economia utiliza dados sobre as atitudes e expectativas das pessoas e suas transformações.	1- War Without Inflation (1942) 2- Psychological Analysis of Economics Behavior (1950) 3- Psychological Economics (1975) 4- The Powerful Consumer (1960); 5- The Mass Consumption Society (1964)	Max Wertheimer Gustav Stopler Rensis Likert Angus Campbell Eva Mueller John B. Lasing James N. Morgan Jay Schimiedeskamp Burkhard Strümpel Ernest Zahn

(DENEGRI (2007); Ferreira (2007); KATONA (1960)).

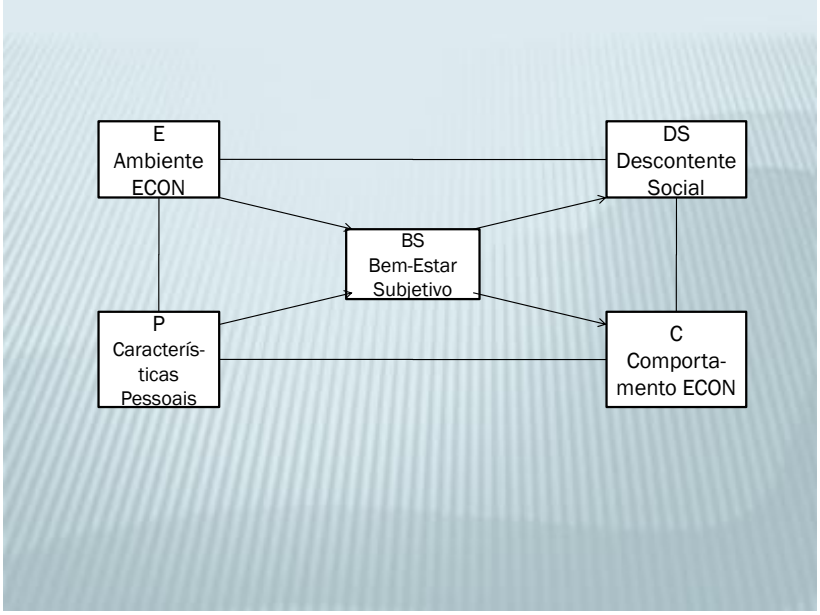
Esquema 1 – Modelo de análise psicológica de conduta econômica de Katona (1950)



(DENEGRI, 2007, p.1, 2).

A partir de Katona, Strümpel (1972) elabora o seguinte modelo

Esquema 2 – Modelo de Strümpel



(DENEGRI, 2007, p.1, 2).

1.3.1.3 – Fred van Raaij

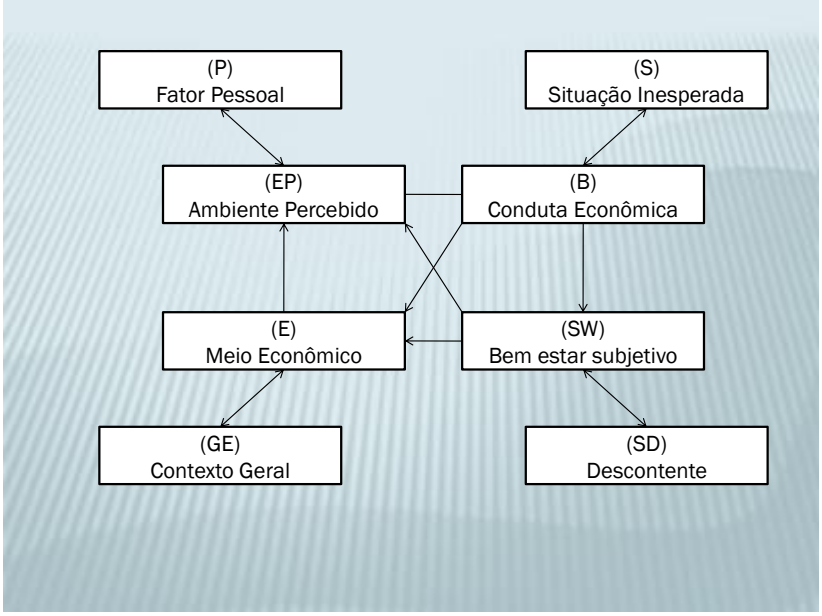
O modelo proposto por van Raaij permite múltiplas combinações, possibilitando a integração de outras ações. Ele demonstra um avanço significativo ao modelo de Katona, por incorporar a interação com novos modelos. (DENEGRI, 2007).

Quadro 14 – Fred van Raaij

Ideias-chave	**Obras Importantes**
- O modelo propõe integrar as variáveis econômicas com as psicológicas e a mútua inter-relação entre as variáveis econômicas e as condições do meio. - Nos vértices do quadrado central estariam o meio econômico (E) e na diagonal, a conduta econômica (B); o ambiente percebido (EP) e na diagonal, o bem estar subjetivo (SW). - No meio econômico (E) estão as disponibilidades pessoais, a situação do mercado, o tipo de emprego, as fontes de ingresso e a influência do contexto (GE) que podem ser de recessão ou expansão. São variáveis as políticas governamentais, a poluição ambiental, a segurança e situação internacional do país. - O meio econômico (E) é percebido de maneiras diferentes pelos consumidores, empresários, fornecedores, surgindo o ambiente percebido (EP) que se traduz no clima dos negócios, nos preços, nas ideias que possuímos, na distribuição de rendas, e na posição social. - Assim, a conduta econômica (B) é mais determinada pelo ambiente percebido (EP) do que pelo meio econômico (E). A relação entre meio econômico e ambiente percebido depende da experiência pessoal e comunicação social. Os fatores pessoais (P) como valores, expectativas, estilos cognitivos, intervêm no processo, tanto quanto as variáveis sociodemográficas idade, profissão, nível socioeconômico, etc.. - A conduta econômica (B) pode ser alterada por uma situação inesperada ou esperada (S). - O bem estar subjetivo (SW) é consequência da conduta econômica. Esse bem estar pode incluir satisfação ou o descontentamento associado à compra ou suas reclamações. Por exemplo, o resultado negativo do consumo seria a degradação do meio ambiente, ou aspecto positivo seria melhorar o bem estar subjetivo. Esse bem estar se transforma em clima social que pode se manifestar por descontentamento (SD), influindo no ambiente percebido (EP) e no meio econômico (E). - A conduta econômica (B) pode influir direta e decisivamente sobre o meio econômico (E).	1- History of Economic Psychology 2- Economic Psychology (editorial) 3- Postmodern Consumption 4- Consumer confidence, expenditure, saving and credit 5- The economic mind. The social psychology of economic behavior

(DENEGRI (2007, p. 1, 2); FERREIRA (2007)).

Esquema 3 – Modelo de integração de Fred van Raaij (1981)



(DENEGRI. 2007, p. 1, 2).

1.3.1.4 – Paul Albou

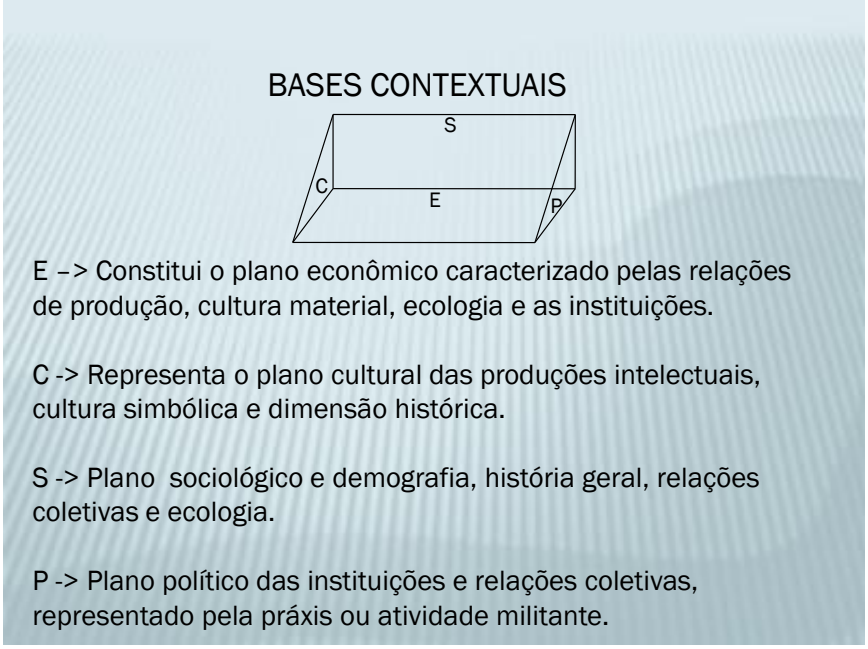
Paul Albou apresenta seu modelo em duas partes. A primeira se refere às bases contextuais da conduta econômica; a segunda, diz respeito ao plano psicológico. Seu modelo recorre a uma interpretação da conduta econômica integrada ao contexto ao qual é produzida e oferece uma reinterpretação da dimensão individual das condutas econômicas, desde a análise das condições coletivas da sociedade.

Quadro 15 – Paul Albou

Ideias-chave	Obras Importantes
- As bases contextuais do plano econômico e psicológico determinam as dimensões psicológicas da conduta econômica, que são o contexto econômico, político e sociocultural de uma sociedade em determinada época. - Quanto às bases contextuais: - O plano inclinado do modelo, representado por um pentaedro, diz respeito ao domínio psicológico. - Os outros planos são determinados por segmentos representativos de outras disciplinas, inter-relacionados, representando a sociedade. - O plano econômico (E) é caracterizado pelas relações de produção, a cultural material, a ecologia e instituições. - O plano (C) diz respeito ao plano cultural e produção intelectual, cultura simbólica e dimensão histórica. - O plano sociológico (S) e sua demografia, história geral, relações coletivas e ecologia. - O plano político das instituições (P), relações coletivas. - Quanto às bases psicológicas: - Possui os setores: conativo (C), afetivo (A) e o cognitivo (Cg). - Setor conativo (C) são as atividades econômicas das pessoas. Representa o esforço intelectual e de vontade para adaptar-se ao meio e às suas exigências; expressa uma tendência para a ação. - Setor afetivo (A) diz respeito aos sentimentos e paixões que desempenham um papel decisivo na conduta econômica. O setor afetivo se liga ao conativo pela motivação. - Setor cognitivo (Cg) governa o saber, o conhecimento e a percepção e representação do real. São as crenças (afetivo) e técnicas (conativo). - As crenças podem ser transmitidas, institucionalizadas e organizadas em mitos e ideologias. - As técnicas são aprendidas pela conexão entre teoria e prática. - A motivação se entrelaça aos dois fatores como um sistema de valores. - Esse modelo considera o indivíduo em seu universo simbólico, suas relações e construção dos significados.	1- Contribution à une définition da la psychologie économique 2- La psychologie economic: questions fondamentales et problems d'actualité 3- Besoins et motivations économiques

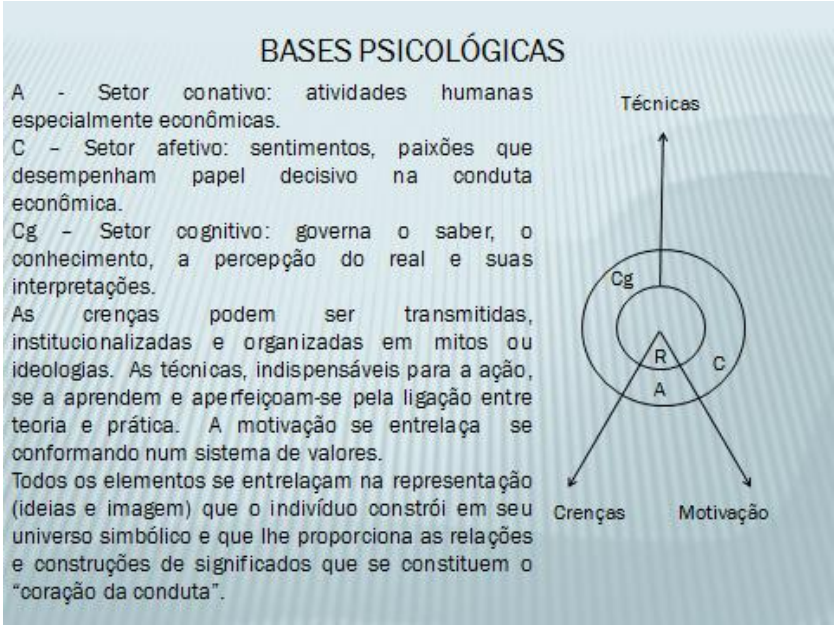
(DENEGRI, 2007, p.1, 2, 3, 4).

Esquema 4 – Modelo ternário de gráfico de previsão de Paul Albou (1984)-Bases conteuxtuais



(DENEGRI, 2007, p.2).

Esquema 5–Modelo ternário de gráfico de previsão de Paul Albou (1984) – Bases psicológicas



(DENEGRI, 2007, p.3).

1.3.1.5 – Stephen Lea, Roger Tarpy, Paul Webley

As ideias representam um paradigma de causação dual e não consistem em um modelo, mas considera “fatos, suposições, explicações e investigações das diversas tentativas teóricas em Psicologia Econômica, centrando-se na necessidade de uma teoria que compreenda a conduta econômica e as perguntas que a atual Psicologia Econômica não pode responder”. (DENEGRI, 2007, p. 4).

Quadro 16 – Lea, Tarpy, Webley

Ideias-chave	**Obras Importantes**
- Causação dual significa que certas condutas econômicas determinam o curso dos assuntos econômicos. Ao mesmo tempo, a economia é uma influência importante nas condutas humanas. - A economia e os indivíduos não podem ser explicados independentemente dentro de um sistema. Simultaneamente, a economia também é um fato social criado pelas condutas dos indivíduos, não sendo possível estudá-la isolada do contexto no qual se produz. - As associações que ocorrem a partir e com essas relações é que possibilitam as predições, explicações sobre a economia. - Os hábitos das pessoas é objeto de pesquisa, pois se deseja compreender porque as pessoas agem de determinada maneira. - A Psicologia Econômica é aquela que estuda um problema econômico e psicológico, utilizando tanto métodos econômicos como psicológicos para investigá-lo, procurando estabelecer uma síntese interdisciplinar. - Assim, é uma área interdisciplinar e deve produzir resultados tanto para a psicologia geral como para a economia geral, com a observação do seu entorno, considerando os aspectos de racionalidade ou irracionalidade da conduta econômica. - Comportamentos econômicos considerados importantes: trabalhar, comprar, poupar, doar e apostar. - Comportamentos influenciados pelo tipo de economia: dinheiro, publicidade, socialização econômica, economia primitiva. - O uso dos conhecimentos gerados pela Psicologia Econômica poderia ajudar as pessoas a obter maior controle sobre suas vidas. - Questões relevantes: a) Como o comportamento individual influencia o que acontece na economia. b) Como a economia influencia o comportamento individual. c) Como esses dois processos interagem. d) Se o acesso à explicação da conduta econômica abre a porta de seu controle. e) Sendo isso possível, a conduta econômica deve ser controlada? f) Seria moral fazê-lo?	1 -The individual in the economy (1987) 2 - The New Economic Mind, the social psychology of economic behavior (1995) 3 - Handbook for teaching of Economic and Consumer Psychology (1999) 4 - The Economic Psychology of Everyday Life (2001)

(DENEGRI (2007, p. 2, 3, 4); FERREIRA (2007, p. 90, 91, 92, 93,94)).

O item seguinte tratará do comportamento econômico infantil e das questões que envolvem as crianças na economia de hoje.

1.4 – A criança, o jovem e a Psicologia Econômica Evolutiva

É possível observar nas obras consultadas de Katona (1960; 1975); Lea, Tarpy e Webley (1987) as várias referências aos conhecimentos que são produzidos na área de Psicologia Econômica e o quanto podem ser utilizados, tanto para a educação econômica como para o incentivo ao consumo pelo marketing.

Tal preocupação é fundamentada quando Lea, Tarpy e Webley (1987, p. 507) citam Hirsch e Katona por atentarem para a motivação que impulsiona a aquisição de bens na economia como sendo insaciável. Explicam que as tecnologias fazem cócegas a aspirações cada vez mais altas. Assim, diante da escassez de recursos e o consumo cada vez mais estimulado, entendem que uma das tarefas da Psicologia Econômica está em

> clarificar as origens da motivação que não apenas fortaleceria os fundamentos de psicologia econômica, demonstraria também, de uma vez por todas, que o comportamento econômico é um campo importante para testar teorias da mais ampla generalidade psicológica.

Lea, Tarpy e Webley (1987, p. 508) reconhecem seis pontos da Psicologia Econômica que podem contribuir para a psicologia. O primeiro diz respeito ao estudo sobre escolha (decisão de compra) e a abordagem de maximização/racional, que fornece uma descrição de comportamento. Segundo, explica sobre a necessidade de informação a respeito do comportamento habitual humano, pois que comportamentos considerados importantes parecem apresentar baixos níveis de desempenho cognitivo ou intelectual. Terceiro, a avaliação das pessoas a respeito de seus comportamentos e motivações tem um status causal que varia em diferentes situações, assim uma abordagem cognitiva deve ser "suplementada com uma teoria motivacional". Quarto, a motivação deve ser vista como uma teoria dinâmica, que varia de acordo com as circunstâncias. Quinto, "qualquer teoria motivacional adequada deve ter ligação (interesse) com a questão das condições sob as quais uma motivação domina outras". Sexto, não se sabe o quanto as motivações individuais podem ser criadas ou distorcidas pelas pressões externas do tipo de economia e outros agentes (propaganda,

por exemplo) exercem. Assim, “a solução desse problema é urgente e que não está apto a ser resolvido, utilizando dados econômicos somente”.

Deste modo, na análise que Lea, Tarpy e Webley (1987, p. 541) realizam sobre os comportamentos, destacam, em especial, aqueles que são irrefletidos ou supermotivados por fatores externos que, por sua vez, criam nas pessoas necessidades urgentes e colocam as vidas à disposição de manipulação de empresas e/ou daqueles que têm conhecimento de realizar “influência psicológica sobre nós”. Os autores perguntam “queremos ser mantidos num estado de aspirações sempre elevadas para consumir bens duráveis?”

Isso demonstra que o estudo dos comportamentos é significativo, tanto para aqueles que se preocupam com questões econômicas como para aqueles que “são particularmente vulneráveis à manipulação, ao interessar outros, que não podem ser benevolentes”. Desse modo, Lea, Tarpy e Webley (1987, p.542) fornecem uma justificativa moral para o estudo da Psicologia Econômica, pois “se ou não estudarmos psicologia econômica, a manipulação do nosso comportamento econômico por outros poderosos continuará e, frequentemente, será bem mais sofisticada”. Desde modo, qualquer descoberta e/ou avanço para compreender o comportamento humano, possui uma dualidade, que tanto conduz a um melhor entendimento do comportamento econômico, como da utilização dos conhecimentos oriundos das pesquisas para manipulação do mesmo.

Compreender, pois, a psicologia econômica significa tornar possível ao indivíduo entender as “pressões que sofre, compreender os efeitos que seu comportamento terá na economia e agir de acordo”, uma vez que, com certeza, haverá estudos empíricos sobre aspectos da psicologia econômica, que serão comercialmente de imenso valor e esse conhecimento será utilizado em benefício de alguém e prejuízo de outrem. (LEA, TARPY e WEBLEY 1987, p.542).

Se os conhecimentos da Psicologia Econômica podem auxiliar a entender o comportamento econômico e interpretar o mundo econômico no qual se vive, também é importante entender a criança e o jovem nesse contexto. A esse respeito, Lea, Tarpy e Webley (1987) e Lewis, Webley e Furnham (1995) consideram os estudos fundamentados pela epistemologia genética realizados por Berti e Bombi (1981); Burris

(1981, 1983); Danziger (1958); Fox (1978); Furth (1978, 1980); Hong Kwang e Stacey (1981); Jahoda (1970); Strauss (1952); Sutton (1962); Leiser (1983); Wong (1989); Stacey e Singer (1985)[52], sobre como as crianças constroem as noções econômicas, importantes para compreender a originalidade do pensamento infantil.

O estudo das questões que envolvem as crianças na economia de hoje, é recente. Lea, Tarpy e Webley (1987) questionam sobre como as crianças aprendem sobre dinheiro, poupança, doação e o funcionamento da economia.

Deste modo, Lea, Tarpy e Webley (1987, p. 371) pressupõem que, se a economia tem influência no comportamento individual, pode-se esperar que também tenha no comportamento econômico das crianças. Os autores consideram que elas (as crianças) constroem seu mundo social, independente do dos adultos, no sentido de fazer suas próprias relações, apesar de aprenderem com eles. Talvez haja, nesse sentido, uma "economia das crianças" dentro da "sociedade das crianças", já que a maneira como os pais ou responsáveis administram os recursos que possuem, acaba por influenciar seus filhos na transmissão social de conhecimentos sobre administração do dinheiro. Os autores apontam pesquisas que demonstram a influência das crianças nas decisões de compra de seus pais e outras pesquisas sobre a influência da propaganda nas crianças. E destacam a importância e o compromisso em teorizar tais dados.

"Uma psicologia econômica desenvolvimental [...] deveria considerar os processos de trocas subjacentes no pensar econômico infantil e a relação entre representações coletivas do mundo econômico e o desenvolvimento cognitivo individual", esta seria uma proposta de Lea, Tarpy e Webley (1987, p. 374). Nesse sentido, eles reconhecem as pesquisas de Piaget por ter-se estendido "para cobrir a realidade social e econômica. Isso tem proporcionado um crescimento a um tipo particular de abordagem, a "socialização cognitiva". Para os autores

> a teoria de Piaget sugere que a reprodução do conhecimento social envolve não apenas a transmissão de significados através da socialização de adultos, mas igualmente a construção pelas crianças mesmas de estágios sucessivos de significado, fora da interação entre

[52] Alguns desses estudos serão comentados no Capítulo IV.

> sua própria experiência social e suas habilidades cognitivas desenvolvidas. (p.384).

Ainda em relação à teoria piagetiana, Lea, Tarpy e Webley (1987, p. 380) citam pesquisadores, como por exemplo, Ward, Wackman, Wartella (1977), que realizaram estudos a respeito do pensamento das crianças sobre aspectos econômicos da vida e que seus resultados apontaram estágios distintos de desenvolvimento, conforme a faixa etária.

A respeito do estudo de crianças na economia, Lea, Tarpy e Webley (1987, p. 381) apontam três categorias diferentes, que oferecem uma variedade de perspectivas na vida econômica das crianças

> há investigações sobre os conceitos infantis da realidade econômica, principalmente realizadas pelos psicólogos desenvolvimentais; sobre o comportamento econômico, realizadas pelos acadêmicos de marketing, sociólogos e psicólogos; sobre crianças e propaganda (novamente realizadas por uma série de cientistas sociais).

Segundo Lea, Tarpy e Webley (1987, p. 381) houve um interesse tardio sobre o assunto criança e mundo econômico, sendo que as pesquisas nas áreas tiveram grande avanço, a partir de 1982, as quais descreviam “conceitos infantis sobre uma série de fenômenos econômicos, desde o de banco, até o de desemprego”. Os autores citam alguns pesquisadores e respectivas pesquisas: Ng (1983), processos que causam mudanças; Jundin (1983) e Jahoda (1983) influências no pensamento econômico infantil; Connell (1977); Cummings e Taebel (1978); Siegal (1981); Leahy (1981, 1983a); Emler e Dickinson (1985), desigualdade social; Jahoda (1981, 1984) e Ng (1983), bancos. Os autores destacam também as pesquisas de Berti e Bombi (1979) sobre os conceitos infantis de como as pessoas obtêm o dinheiro e, Berti, Bombi e Lis (1982), sobre os meios de produção (fábricas, fazendas e transportes) e seus proprietários. Os resultados desses estudos são transculturais e é possível também de se observar que

> as noções infantis da realidade econômica claramente mudam com a idade e há algumas diferenças associadas com a classe social e a quantidade de experiência direta. Judin (1983) olhou para dois fatores

> posteriores: a influência da interação social e a mídia. Ele estudou 230 crianças suecas e descobriu que aquelas crianças que mais assistiam à televisão e liam mais jornais, tinham o conhecimento econômico mais extenso. O efeito da interação social não foi um corte tão claro. (LEA, TARPY E WEBLEY, 1987, p. 384).

Convém retomar, na apresentação dos eixos de fundamentação teórica propostos por Lea, Tarpy e Webley (1987, p.395), a criança como tema que pode ser considerado como transversal, uma vez que é estudada quanto a seus conhecimentos a respeito da realidade econômica; suas ideias espontâneas sobre: trabalho, compra, poupança, doação, jogos/apostas; a influência da propaganda e do meio em seu comportamento; sua vida econômica e importância para a economia; os motivos pelos quais economiza; com qual idade isso acontece; a capacidade de doar (cujos resultados demonstram ser maior a frequência em função do desenvolvimento moral); a compra de presentes para as pessoas. Diferentemente dos assuntos citados, as pesquisas sobre criança e televisão possuíam um número significativo de produção (mais de 500 referências), destacando-se três tipos de investigações: "a atenção das crianças para os comerciais, suas atitudes para e a compreensão dos comerciais e o impacto dos comerciais em seu comportamento", os resultados demonstraram que "a desconfiança dos comerciais está, positivamente, relacionada à idade"[53], no entanto lamentaram o fato de poucas pesquisas investigarem "se as crianças entendem as advertências que acompanham os anúncios".

Os autores realizaram levantamento das pesquisas produzidas entre 1968 a 1984, citando uma em 1958, porém as maiores produções se concentram entre os anos 77 a 79 e nos anos 80. Elas, além de caracterizarem estágios de evolução dos conceitos tratados, apresentam a vulnerabilidade dos participantes em relação à propaganda, nas investigações sobre banco, desemprego, trabalho, juros, desigualdade socioeconômica, trabalho infantil e sexo, compra infantil, influência das crianças em compras da casa, preferências pela qualidade de produto, caracterização de atributos de um produto, de acordo com a faixa etária. Quanto a esse assunto, os autores comentam sobre a importância de trabalhos que respondam a pergunta: O que uma

[53] Sobre o assunto, Baptistella (2001) realizou pesquisa sobre "A compreensão do conteúdo de um comercial televisivo na infância, sob orientação da Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis.

criança compra e porque compra ou influencia os outros a comprar. (LEA, TARPY e WEBLEY, 1987).

A respeito da participação infantil no trabalho, compra, economia, aposta e doação, as pesquisas comparativas dessas áreas são em número insignificante. Como exemplo de estudos sobre aspiração profissional, descobriu-se que 2/3 das garotas de 13 a 16 anos tinham preferências ocupacionais estereotipadas, encorajadas tanto dentro de casa como pela mídia. Pesquisas desenvolvidas por O'Bryant e Corder-Bolz (1978), demonstraram que meninas de 7 anos "expressaram maior gosto por trabalhos não tradicionais, depois de verem" anúncios com mulheres, ocupando outras atividades. Outras pesquisas a respeito de divisão de trabalho dentro de casa, também apresentaram resultados estereotipados, isto é, meninos tiram a neve e meninas limpam a casa. (LEA, TARPY e WEBLEY, 1987, p. 388).

Os resultados dos estudos realizados favoreceram o posicionamento de Lea, Tarpy e Webley (1987, p.398), na concordância da contribuição da abordagem desenvolvimental para a compreensão do comportamento econômico, pois é possível identificar "antecedentes de importantes diferenças individuais e sociais e quais fatores contribuem para sua manutenção", o processo de socialização, a "importância da família, dos amigos, da mídia e da ideologia" e a identificação dos conteúdos da bagagem pessoal que remonta às experiências da vida infantil. Os autores citam Furth (1978) sobre a relevância das relações entre as crianças, pois aí as interações têm uma conotação real, "as crianças estão literalmente construindo sua vida social e amoldando-se em pessoas socializadas".

> Quanto mais aprendemos sobre o mundo econômico autônomo da infância, mais a psicologia econômica desenvolvimental será capaz de informar-nos sobre a influência da economia sobre os indivíduos que vivem dentro dele e o modo no qual aqueles indivíduos, por sua vez, moldam a estrutura econômica. (LEA, TARPY e WEBLEY, 1987, p.398).

Lea e Newson (2006, p.2) explicam que Lea, em 1994, faz uma pergunta de grande importância para o estudo do comportamento econômico humano: "Como evoluiu o comportamento econômico humano?" E, 15 anos depois, Lea e Webley (apud Lea e Newson, 2006) formulam a questão de modo mais específico: "Como evoluiu o

interesse humano pelo dinheiro?" Ou seja, "Há algum potencial de explicação evolutiva na psicologia econômica?" E com esse objetivo, os autores procuram "informações na natureza dos sistemas evolutivos em geral e em algumas peculiaridades da evolução humana".

Em seus recentes estudos, Lea e Newson (2006, p.2, 11) argumentam que o comportamento "econômico humano é influenciado tanto pelo gens como pela cultura que "herdamos" e ambos são resultado de um processo evolucionário darwiniano". Eles fazem um resgate histórico do comportamento do homem desde as épocas primitivas, analisando aspectos biológicos, culturais, psicológicos e econômicos. E o quanto esse comportamento compromete a manutenção da própria espécie. Os autores reconhecem a importância de estudos interdisciplinares para a abordagem evolutiva da psicologia econômica, a qual é de grande valor para as teorias de desenvolvimento do comportamento. Várias são as áreas estudadas, tais como biologia, demografia, história, psicologia, economia, sociologia, antropologia, política, entre outras, as quais podem contribuir para que a psicologia e economia, possam interagir, garantindo a compreensão de ambas as áreas, no sentido de que a mente humana é produto de interações que ocorrem em todo ambiente social. "Conforme as mentes humanas moldam as instituições econômicas, também as instituições têm moldado e continuam a moldar nossas mentes".

Eles definem, então, a Psicologia Econômica Evolutiva como aquela que "trata da evolução genética e da pré-história da evolução humana, enquanto que a economia evolutiva trata da evolução cultural e da nossa história mais recente, ou seja, da política". A partir disso, é possível traçar seis princípios da Psicologia Econômica Evolutiva. O primeiro diz respeito ao fato de que os gostos podem ser explicados e predizíves e, essa ideia é pautada nas explicações biológicas dos instintos humanos. A relevância desse assunto é amplamente estudada na socialização do consumidor, como também na socialização econômica, em que um dos estudos de Lea e Webley (apud Lea e Newson, 2006) foi o de tentar provar "o moderno gosto humano pelo dinheiro". O segundo relaciona o gosto e a cultura, uma vez que o gosto sofre alterações, de acordo com o meio e este pode ser aprendido com o grupo com os quais as pessoas se identificam e admiram, aprendendo comportamentos considerados úteis

e vantajosos. O terceiro, em decorrência desse processo, destaca que uma das características dos seres humanos é a sua capacidade de “dividir informação” e sua predisposição para “contar, aprender, ouvir e ensinar”, o que proporciona um acúmulo de conhecimentos e habilidades intergeracionais, gerando uma “economia de informação, que é consequência lógica do processo que nos dá qualquer espécie de economia”. O quarto explica que o comportamento irracional é decorrente da própria evolução dos seres humanos, o que significa que ele não “ocorre por acidente”. E por isso é natural que o ser humano não dê conta de tudo compreender e saber nas tomadas de decisões. O quinto enfatiza que é importante compreender a história, “porque realmente ela importa”. Os processos genéticos e culturais evolutivos “criam o que existe no presente, modificando o que existiu no passado”. O que implica entender o comportamento econômico do passado e os processos políticos que o alteraram. No entanto, “a evolução cultural é muito mais rápida que a evolução genética e pode dar pistas das mudanças, mais rapidamente do que a genética”, a mudança cultural sofre pressão de preferências, de capacidade e limitações “de um genotipo que foi vantajoso nas condições culturais que existiram no passado”. Por último, a mudança cultural deve ser entendida como um processo evolutivo que fornece elementos de “como o comportamento econômico humano se desenvolveu e como mudará enquanto processo de modernização econômica”. (LEA, NEWSON, 2006, p.12, 13).

É fato que o comportamento humano tem tendência a adquirir coisas, seja para si próprio ou para os filhos. Pais e crianças modernas têm mais coisas do que necessitam ou podem suportar. Os homens de hoje podem parabenizar-se pela capacidade de obter recursos, no entanto, de que modo tais recursos são entregues para a próxima geração, é algo que se deve sentir vergonha, pois a exploração voraz está transformando o ambiente de tal modo que a vida sobre a terra não será mais suportável. A liberdade proporcionada pela cultura do consumidor possibilita a manifestação de nossos instintos primitivos de caça e, ao mesmo tempo, muda a cultura familiar, não somente em relação aos hábitos, mas porque o papel da família, como reprodutora da espécie, se esvai. Dessa forma, direciona-se a economia mundial e essa rota pode comprometer a ecologia planetária. (LEA, NEWSON, 2006).

É inegável a contribuição de Lea, Tarpy, Webley (1987; 1999) e Lea, Newson (2006) na área de Psicologia Econômica, preocupando-se com a criança, o pré-adolescente, o jovem e o futuro da espécie humana. Além de suas pesquisas, realizaram levantamento de outras que confirmam os estágios evolutivos nos mais diversos temas ligados à interpretação do mundo econômico. É interessante notar que, ao longo de 20 anos de estudos, os autores ainda não têm um programa de intervenção para educar economicamente as crianças e jovens, não se sabe também se este seria um objetivo a ser perseguido por eles. Quando Webley, Levine e Lewis (1999), realizaram a pesquisa sobre "brincar de economia" e reconheceram as limitações deste estudo, houve o entendimento por esta pesquisadora de que buscavam meios para intervir com as crianças e como elas compreendiam as questões econômicas. Parece, então, que eles não tiveram a ideia de transpor a teoria psicogenética para a prática, o que poderia ter-lhes proporcionado a oportunidade de organizar um programa de educação econômica adequado às características sociais, afetivas, cognitivas, psicológicas da criança.

A esse respeito, destacam-se as pesquisas de Denegri (1999; 2000; 2006c) sobre níveis de alfabetização econômica de crianças, jovens e adultos e seu programa de formação de professores e intervenção com pré-adolescentes, "Yo y la economia", pioneiro na América Latina. A pesquisa "Caracterización psicológica del consumidor de la IX región", de Denegri, Palavecinos, Ripol, Yáñez (1999a, p.36), pela primeira vez, no Chile, investigou "as variáveis que intervém nas decisões de compra e nas atitudes de homens e mulheres de diferentes idades e setores frente ao endividamento". Observa-se que, nas referências utilizadas, Denegri, paulatinamente, ampliou, diversificou as pesquisas na Psicologia Econômica, sempre voltadas para a realidade latinoamericana e também reuniu, um número cada vez maior de pesquisadores, estendendo, para além das fronteiras do Chile, as ideias, concepções da área, com aporte piagetiano. Suas pesquisas também foram replicadas no Brasil, como já foi dito, por meio do LPG/UNICAMP, merecendo destaque Araújo (2007), a respeito de desenvolvimento do pensamento econômico em crianças de 3ª e 4ª séries; Silva (2008), quanto à alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia; Cantelli (2009), sobre socialização econômica de famílias;

Ortiz (2009), sobre a compreensão do mundo econômico pelo aluno da Educação de Jovens e Adultos.

O capítulo teve como pressuposto colaborar, como uma janela que se abre à possibilidade de futuras pesquisas. A apresentação da história da Psicologia Econômica, autores, eixos, temas e, finalmente, a análise do comportamento econômico infantil e a Psicologia Econômica Evolutiva, são fruto de pesquisa bibliográfica, que teve como um dos objetivos demonstrar as informações de maneira coerente e possibilitar ao leitor um conhecimento básico sobre o assunto. Assim, não se tem como intenção esgotar a discussão dos temas propostos, mas pontuá-los para futuros debates que trarão novas perspectivas de conhecimento.

Os trabalhos inéditos de Denegri, por sua fundamentação piagetiana, inspirou esta pesquisa. Assim, é pertinente que no próximo capítulo seja discutido Piaget ...

JEAN PIAGET, A CONTEXTUALIDADE DE UMA TEORIA

Capítulo II

A epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980) é fruto de um trabalho de mais de 60 anos dedicados à pesquisa para compreender como ocorre o processo de conhecimento no ser humano. É sabido que encontrou nas respostas e interpretações das crianças, a respeito do mundo que as cercam, uma fonte inesgotável de informações sobre o objeto de sua pesquisa. Dedicou, então, uma vida e, juntamente com colaboradores, estudou as crianças desde o nascer, para compreender como ocorre o processo do desenvolvimento do pensamento e o próprio pensamento. O resultado de suas pesquisas replicadas, nos mais diferentes contextos culturais e sociais, foram confirmados. As pesquisas de Piaget não tiveram como objetivo a educação, no entanto, é inegável a contribuição de sua teoria para a mesma.

Falar de Piaget é falar de um dos grandes pensadores do século XX, que revolucionou a psicologia e transformou a epistemologia genética em ciência experimental, apoiando-se no método histórico-crítico. As obras “Hacia una lógica de significaciones” e “Psicogênese e História das Ciências”, marcos da Psicologia Genética, representam a última etapa de seu trabalho, e também, sua ressignificação.

Epistemólogo, segundo Garcia, filósofo-biólogo, de acordo com Ramozzi-Chiarotino, o fato é que Jean Piaget debruçou-se nos estudos da Biologia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Física, Álgebra, Geometria, Lógica, Linguística e Ciências Sociais, com a finalidade de explicar empiricamente como se dá o conhecimento.

Piaget também antecipou a importância da cibernética ou inteligência artificial no desenvolvimento da psicologia e epistemologia genéticas, “[...] a quem chamamos algumas vezes de um ciberneticista *avante la lettre*, foi, salvo erro, o primeiro na Europa a dotar a cadeira de Psicologia Experimental, da Faculdade de Ciência de Genebra, de ensino de Cibernética”. (INHELDER, 1996/1992, p.xii).

Hoje, há quase 30 anos depois da morte de Piaget, observa-se que seu legado sobre como se constrói e se amplia o conhecimento, continua através de diversos pesquisadores da educação. No Brasil, estudos realizados pelos professores doutores integrantes do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Orly Zucatto Mantovani de Assis, Telma Pilegi Vinha, Luciene Regina Paulino Tognetta, podem ser citados pela temática educacional que abrangem e por seus subsídios à educação. Outros pesquisadores renomados também podem ser citados como Ramozzi-Chiarottino, Becker, Dongo-Montoya, Mantoan, La Taille dentre outros não menos importantes.

Nesta pesquisa, a teoria de Jean Piaget fornece suporte teórico para compreender o sujeito epistêmico; os participantes da pesquisa; a importância da pesquisa científica nas ciências sociais; a contribuição da teoria piagetiana e psicologia econômica para a análise do comportamento dos pré-adolescentes, “tweens”.

Esse capítulo será apresentado em dois blocos temáticos. No primeiro, delineia-se um panorama da importância da filosofia na história do homem, o momento de confronto e conflito da filosofia com a evolução das ciências e da tecnologia, provocando questionamento geral sobre a validade científica de seus postulados. Aborda-se a teoria de Jean Piaget na história do conhecimento científico e, para isso, as preocupações iniciais, enquanto jovem, sobre a vida; a influência da filosofia e, como desenvolveu a teoria do conhecimento, mantendo-se fiel às perguntas iniciais que desencadearam uma série de estudos de contribuição ímpar para a psicologia, educação e à ciência de modo geral. Esse bloco estende-se no relato dos quatro períodos de sua produção acadêmica, com o intuito de contemplar a evolução de suas ideias ao longo dos anos de estudo consagrados ao conhecimento. No segundo, apresentam-se três conceitos fundamentais em sua obra: o estruturalismo, o processo de equilibração e sistemas de implicação significantes, demonstrando o curso de suas ideias e a reelaboração teórica, enfatizando a dialética inerente à sua obra, produto dos últimos anos de vida do autor.

2.1 – Da lógica da Filosofia à lógica da Epistemologia genética

O item apresenta pontos significativos da Filosofia, a qual teve grande influência sobre Piaget e, pode-se mesmo dizer, que o inverso também é verdadeiro. De como surgiu a filosofia e seu percurso histórico até o momento em que Piaget se preocupa com os métodos tradicionais daquela e deles discorda e propõe procedimentos que se configurariam na lógica de uma epistemologia científica. Vale lembrar que, ao longo de sua vida, o autor procurou responder como se conhece e como se passa de "estados de conhecimento mínimo aos de conhecimento mais avançado", isto é, o desenvolvimento da inteligência, procurando, então, procedimentos para que os resultados das pesquisas não fossem apenas o pensamento de uma pessoa, o dele mesmo, mas sim, fruto de um trabalho interdisciplinar que fundamentasse a construção de uma teoria epistemológica e o de uma gênese do conhecimento, possível de ser constatada na história do conhecimento nas ciências do homem. Pode-se considerar como fio condutor seus estudos de biologia para as inferências sobre a relação entre mecanismos de equilíbrio orgânico e os processos internos e externos de desenvolvimento do pensamento; concomitantemente, os estudos da filosofia e, a posteriori, da lógica, da matemática, da física, da geometria, da álgebra, da mecânica, da história, da sociologia, da psicologia, que contribuíram para o estudo da sociogênese. (PIAGET, 1974/1957, p.20).

Destaca-se a definição de psicologia genética, utilizada por Piaget (1973, p.51), cujas vias rumo à conceituação e à configuração do que seria uma epistemologia genética, foram laboriosamente construídas pelo autor ao longo de sua vida.

Chama-se psicologia genética o estudo do desenvolvimento das funções, na medida em que esse desenvolvimento possa fornecer explicação ou, pelo menos, complemento de informação, quanto a seus mecanismos, no estado alcançado. Em outras palavras, a psicologia genética consiste em utilizar a psicologia da criança para encontrar a solução dos problemas psicológicos gerais.

É interessante observar que a história de Piaget inicia-se com suas pesquisas na área da biologia, o que o remete a reflexões filosóficas sobre a origem do conhecimento, razão dessa breve revisão a seguir.

A filosofia e a busca pelo conhecimento científico remonta à antiga Grécia, iniciando com os filósofos gregos que “tentavam encontrar explicações gerais da natureza”. Verifica-se que, com Platão e Aristóteles, iniciou-se uma maneira de pensar “baseada fundamentalmente na reflexão”. Essa forma, a princípio denominada filosófica, deu lugar, posteriormente, à “forma de pensar científica”. A diferença entre ambas consiste na extensão de sua explicação e na utilização de instrumentos de comprovação. A forma científica de pensar tem um procedimento no qual se delimita um problema, analisa-o sob diversos ângulos para formular hipóteses, organizam-se procedimentos metódicos para comprovar ou não as hipóteses e generalizar uma conclusão. A forma filosófica “delimita menos o problema” e tira suas reflexões dos dados empíricos da realidade, não privilegiando procedimentos de “interrogar diretamente a realidade”. (DELVAL, 2001, p.63).

Para Platão e Aristóteles, o exercício da mente é capaz de produzir conhecimento. Desenvolvem-se instrumentos da lógica e a distinção

> entre sujeito e objeto: de um lado, o sujeito que procura conhecer, e, de outro, o objeto a ser conhecido, bem como as relações entre ambos. Igualmente, o princípio da causalidade, o que faz com que uma causa provoque uma consequência e que a consequência seja compreendida pela compreensão da causa. (LAVILLE e DIONE, 1999, p.22, 23).

No entanto, esse princípio científico se depara com fatos que, no decorrer de muitos séculos, não favorecem sua evolução. Pontuam-se vários fatores, em diferentes períodos da história, que impediram um franco desenvolvimento do conhecimento científico: na Antiguidade, os romanos substituíram a sabedoria pela técnica; na Idade Média, a reflexão filosófica é influenciada pelos dogmas da igreja; no Renascimento, mesmo marcado “por uma renovação nas artes e nas letras”, não há progresso “na concepção da ciência e dos métodos de constituição do saber”. Somente no século XVII, o pensamento científico moderno começa a se configurar com a utilização da experimentação e do raciocínio hipotético-dedutivo. (LAVILLE e DIONE, 1999, p.23).

Delval (2001, p.64) explica que o conhecimento científico, provavelmente, constitui “o maior avanço alcançado pela humanidade”, possibilitando a melhoria das condições de vida das pessoas. Com ele, a observação da realidade é organizada pela

busca sistemática de explicações de fatos ou fenômenos físicos, procurando antecipá--los, compreendê-los ou confirmá-los, por meio da experimentação. Esse procedimento proporcionou uma aproximação cada vez mais estreita em relação às ciências matemáticas e à busca de leis que explicassem a natureza. (LAVILLE e DIONE, 1999).

Apesar dos grandes avanços da ciência experimental no século XVIII, denominado pelos filósofos o "Século das Luzes", é somente no século XIX que há uma explosão de conhecimentos nos domínios das ciências da natureza e matemática. A pesquisa experimental e a aplicada encontram-se e obtêm como fruto a aplicação prática da ciência e tecnologia. As novas produções dessa ciência aplicada têm repercussão na agricultura; na produção de produtos manufaturados; na melhor distribuição dos produtos pela construção de ferrovias e sistemas de navegação; na melhoria do sistema de comunicação; na saúde, com a criação de instrumentos mais precisos para investigação científica e com descobertas de procedimentos de prevenção e combate às doenças, aumentando a expectativa de vida; na urbanização das cidades. (LAVILLE e DIONE, 1999).

É evidente a importância do desenvolvimento científico e, para melhor compreendê-lo, Delval (2001, p. 64, 65) explica duas de suas características: a de "construir um sistema de enunciados hierárquico, coerente, organizado e não contraditório e dispor de enunciados que possam ser submetidos". Esses procedimentos colocam a realidade sob a luz de novas explicações na busca de um todo coerente, contradizendo, muitas vezes, as crenças que um povo construiu a respeito dos fenômenos naturais ou elucidando relações sociais de um determinado grupo. Vale destacar a possível ligação existente entre o desenvolvimento científico e desenvolvimento social, e talvez por isso, que "*o conhecimento abstrato* e sistemático, característico da ciência, desenvolveu-se exclusivamente nas sociedades ocidentais".

Diante de toda essa evolução científica e ante as novas constatações sobre o espaço, o tempo, a causalidade e a lógica, a filosofia acaba por ceder e, na busca por uma teoria geral do conhecimento, a epistemologia "se converte numa teoria geral do conhecimento", com destaque para seu colaborador maior, Jean Piaget. (GARCIA, 2002/2000, p.23).

Se, para conhecer os caminhos sobre o desenvolvimento do pensamento científico, é importante debruçar-se sobre a Filosofia, analogamente, é significativo para compreender um filósofo, analisá-lo estruturalmente para “encontrar a lógica interna da obra do autor”, Ramozzi-Chiarottino (1994, p.1, 3) vale-se, então, “das relações entre lógica, linguagem e pensamento” para situar “a teoria de Piaget na história das ideias” e, sob a ótica dessa autora, relata-se, brevemente, a interação filosofia, linguística e pensamento.

No decorrer dos séculos, as relações entre linguagem e pensamento foram discutidas pelos filósofos gregos, “antes mesmo do nascimento da Lógica”, criada por Aristóteles. Para ele, a Lógica é o “instrumento que nos dá regras para raciocinarmos corretamente a respeito de qualquer coisa”. Essa ideia prevalece na Idade Média e o latim é utilizado “como verdadeiro instrumento para expressão do pensamento” lógico. A linguagem é, pois, decorrente da utilização correta das leis lógicas. A partir do século XVII, o emprego do latim é relativizado como condição necessária para manifestação de um pensamento lógico. Outros fatos, como a utilização do método experimental nas ciências e as classificações, contribuem para esse novo panorama. O latim, no início da Idade Moderna, perde também “terreno, no campo das ciências físicas, para a linguagem matemática”. Há, concomitantemente, o fortalecimento das línguas nacionais, que passam a expressar o pensamento erudito, e, nesse contexto, há uma “nova cultura que se dirige contra o verbalismo e o logicismo e que se volta cada vez mais na direção da particularidade histórica das línguas”. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p.5, 9, 10, 11, 12).

Ramozzi-Chiarottino (1994) indica que esses acontecimentos contribuíram para o divórcio entre Lógica, linguagem e pensamento e, por meio de pensadores como Descartes e Pascal, há a busca de um novo Método, no caso, a linguagem matemática, para tornar possível a expressão do pensamento. Há, em contrapartida, as línguas nacionais que se tornam objeto de estudos, surgindo, mais tarde, a linguística científica.

A busca de compreensão, pelos filósofos e outros pensadores, sobre a manifestação do pensamento, traz discussões a respeito de possíveis relações com a linguagem. A esse respeito, Ramozzi-Chiarottino (1994, p.19) cita Humboldt, por ser considerado o pai da linguística científica e por dissociar a capacidade lógica de pensar

da de utilizar uma língua. A disciplina que surge no século XIX, "se caracteriza, sobretudo pelo fato de isolar a linguagem de outras manifestações humanas". As concepções aristotélicas "a respeito da linguagem [...] passam a dominar de novo e reaparecem implícitas na linguística científica". Com Saussure e Wittgenstein renasce uma filosofia da linguagem, pois consideram que é a capacidade do homem em constituir uma língua que é natural a ele. Ainda assim, vários estudos são produzidos sobre os aspectos externos da língua, influenciados pelo estruturalismo e pelo gestaltismo psicológico. (RAMOZZI-CHIAROTTINO,1994, p.20).

Quanto à Lógica, Ramozzi-Chiarottino (1994, p.21) relata que, nos últimos 150 anos, "passou por inúmeras transformações extraordinárias", despertando interesse de filósofos e matemáticos. Mas, somente a partir da segunda metade do século XIX, houve uma ruptura entre as duas correntes e a consequência observada foi a compreensão de uma Lógica que "repousa sobre verdades axiomáticas" cujos "teoremas são construídos segundo a teoria geral do simbolismo", tendo como pressuposto o estabelecimento de verdades, elaborado pela Matemática.

No entanto, esse caráter axiomático atribuído à Lógica é refutado quando se reflete a respeito do divórcio do pensamento que esse raciocínio proporciona, pois "se separa então da Filosofia para se colocar ao lado da Matemática" e também se constitui numa disciplina com língua simbólica. E, por isso, a Lógica não consegue explicar o pensamento e nem o seu desenvolvimento. (RAMOZZI-CHIAROTINO, 1994, p.22).

Ramozzi-Chiarottino (1994, p.26) expõe que, somente no século XX, percebe-se a necessidade de restabelecer o diálogo e a ligação entre Linguística, Lógica e a Filosofia. A autora cita vários pensadores contemporâneos, Whorf, Umberto Eco, Katz, Granger, que têm interesse pelas "relações entre linguagem, pensamento e Lógica e que aparecem "elementos novos para explicá-las". A análise dessas relações, na contemporaneidade, deve considerar o homem tanto como ser biológico como simbólico. Surge assim, uma "nova *episteme* que leva em conta o homem como organismo" e "não se pode ignorar o aspecto neurológico envolvido nas construções e invenções do homem". A autora cita Chomsky para esclarecer as razões de se estudar a linguagem

> é tentador considerá-la como um “espelho da mente” [...] é poder descobrir [...] os princípios abstratos que governam a sua estrutura e o seu uso, princípios esses que são universais pela necessidade biológica, e não por acidente histórico, e que derivam de características mentais da espécie. [...] É um produto da inteligência humana que cada vez é recriado no indivíduo por operações que escapam muito às fronteiras da vontade ou da consciência. (apud RAMOZZI-CHIAROTINO, 1994, p.27).

É nesse contexto que se entende “o verdadeiro sentido histórico da obra de Jean Piaget, filósofo-biólogo por excelência, apresentado por Ramozzi-Chiarottino (1999). A epistemologia genética criada por Piaget estuda a gênese dos conhecimentos e das estruturas mentais por meio de um método de experimentação, o método clínico--crítico, que possibilita saber como os conhecimentos são construídos pelo ser humano e sua passagem para patamares mais complexos, conforme explicado pela teoria da equilibração. Convém citar Piaget (1978/1969, p.74) a esse respeito, porque suas palavras traduzem o sentido de uma filosofia biológica

> [...] todo organismo possuindo uma estrutura permanente, que se pode modificar sob as influências do meio, mas não se destrói jamais enquanto estrutura de conjunto, todo conhecimento é sempre *assimilação* de um dado exterior a estruturas do sujeito [...] os fatores normativos do pensamento correspondem biologicamente a uma necessidade de *equilíbrio* por autorregulação: assim a lógica poderia corresponder no sujeito a um processo de equilibração.

A partir dessas ideias, consideradas como centrais, Piaget (1978/1969, p.75, 76,77) discorre sobre sua discordância em relação aos métodos tradicionais da filosofia, pois se contrapunham à sua maneira usual de comprovar a exatidão de informações “próprias do biólogo e do psicólogo” e às suas crescentes indagações, cujo controle experimental se fazia cada vez mais necessário para que o critério de verdade não permanecesse subjetivo. Por isso, a busca do autor por “critérios objetivos ou interindividuais de verdade”. Ele compreendia que a delimitação dos problemas de epistemologia genética poderiam ser analisados por decisão lógico-matemática, como por exemplo, “a análise psicogenética da formação das noções e das operações”, que fornece [...] “controles que a reflexão individual é incapaz de fornecer”, o que significa estabelecer um quadro científico que consiga explicar como ocorre internamente tais noções.

Assim, percebe-se que o cerne do conhecimento científico se baseia na validade universal, sendo pautado nos critérios da explicação, predição e controle que garantem a veracidade das descobertas. O princípio da obra de Piaget é o mesmo, demonstrado pela preocupação com o desenvolvimento de um método de controle científico rigoroso, "indispensável para legitimar a verdade", com o aperfeiçoamento da epistemologia genética, o vínculo "com os principais conceitos da ciência contemporânea" e, também "por dar uma nova dimensão ao problema das relações entre a ciência propriamente dita e a filosofia". (ABRIL, Os pensadores, 1978, p.XVII).

Piaget (1973a/1970, p. 91, 99) entende que "um homem de ciência nunca é um puro sábio, está sempre comprometido com alguma posição filosófica ou ideológica", o que, por consequência, influencia os estudos nas áreas nas quais a interpretação do homem é inevitável, tais como em economia e sociologia. Piaget retoma os conceitos das grandes correntes filosóficas que influenciaram o desenvolvimento do conhecimento científico. A primeira corrente é a filosofia empirista que, apesar de suas contribuições, é limitativa, pois a experiência se reduz a um registro de dados observáveis e não considera a estrutura ativa dos objetos, solidária com as ações do sujeito. No campo da lógica, os empiristas acreditam que as estruturas lógico--matemáticas são expressão de uma simples linguagem, concepção incompatível com a dos não empiristas que acreditam que o desenvolvimento das operações, desde as mais elementares, provém da lógica natural do sujeito e, mais profundas do que a linguagem. A segunda corrente é a filosofia dialética, com marcada influência nas áreas que comportam o desenvolvimento histórico, em seus conflitos, lutas, oposições, superações, etc.. Difere da filosofia empirista porque leva em consideração o sujeito histórico na sua interação com o meio. A última, a filosofia fenomenológica, tem por objetivo conhecer de forma autêntica as realidades, objetivando separar com clareza o que seria do campo da ciência e o que seria do da metafísica, mas não por meio da experimentação. Essa concepção estabeleceu fronteiras ao saber científico e levantou questionamentos a respeito do caráter "aberto" ou a existência de fronteiras estáveis "e definidas que separam, pela sua própria natureza, os problemas científicos dos filosóficos".

Com o desenvolvimento das ciências, Piaget (1973a/1970) explica a impossibilidade de se estabelecer fronteiras imutáveis entre o conhecimento científico e filosófico, a menos que o problema a ser estudado seja tratado especulativamente, assim, terá um caráter exclusivamente filosófico, mas, caso sejam aplicados métodos experimentais, estatísticos e de verificação, haverá uma disposição para um consenso quanto às suas soluções, pois suscitará convergência em relação às investigações técnicas. O conhecimento não estará à mercê de crenças e ideologias e será validado cientificamente.

A filosofia especulativa já vinha perdendo terreno, uma vez que as ciências se especializavam cada vez mais, proporcionando progresso e mudança de paradigmas, provocando um abismo entre o conhecimento comum ou pré-científico, oferecido pela filosofia, e as conceituações e teorias das ciências. Acontecimentos como o desenvolvimento da lógica; da matemática; da geometria não-euclidiana, no final do século XIX; da física, com a teoria da relatividade (diz respeito à velocidade próxima e relações temporais que não podem ser representadas intuitivamente) e da mecânica quântica, no século XX, causaram uma revolução, inclusive, nos conceitos de mundo "exterior", "natureza", "realidade". O fato era que a filosofia especulativa não fornecia bases científicas adequadas para fundamentar a ciência. Diante desses acontecimentos, houve uma reação e busca por uma teoria geral do conhecimento, que mobilizou "físicos, matemáticos, biólogos, sociólogos e filósofos com sólida formação científica" na elaboração de um empirismo científico rigoroso (toda proposição deveria seguir regras estritas de verificação), apesar dos esforços, não obtiveram êxito no propósito.(GARCIA, 2002/2000, p.16, 19).

Foi nessa situação histórica que surge a epistemologia genética de Piaget, na qual o mestre tece, evidentemente, críticas à capacidade da filosofia em fundamentar o conhecimento científico e o comum. Mas, ao mesmo tempo, reconhece a capacidade articuladora da filosofia, uma vez que pode ser considerada como matriz de ciência, desde que "não se feche em sistemas". (GARCIA, 2002/2000, p.17).

Piaget (1978/1969, p.77) prezava a honestidade intelectual nas investigações científicas e a integridade e fidelidade aos princípios filosóficos, demonstrou isso inúmeras vezes, quando discorre sobre uma epistemologia científica que seja o mais

"neutra" possível. Observou, no cotidiano, situações nas quais pesquisadores mudaram radicalmente suas convicções, influenciados pelas transformações sociais e políticas ocorridas após a I e a II Guerras Mundiais, o que o levou a "duvidar do valor objetivo e universal das posições filosóficas tomadas em tais condições", pois as mudanças ocorrem no sentido mais conservador ou mesmo radical, por exemplo, a defesa dos direitos humanos parecia não mais fazer parte de discursos que, outrora, eram diferentes. Daí, seu relato sobre sua desafeição pela filosofia em "Sabedoria e ilusões da filosofia".

Piaget (1978/1969, p.81,82) enfatiza a importância do desenvolvimento de um trabalho sistemático que garanta a utilização de um método de cooperação, no qual a verdade é conquistada pela interação e pressão de vários profissionais na investigação de fatos. Não é possível atribuir validade científica às reflexões individuais de um metafísico e que se propõe a prescrever normas científicas sem, obrigatoriamente, debruçar-se a um controle experimental submetido a um conjunto de princípios próprios e "comuns à coletividade dos pesquisadores (de todas as opiniões filosóficas)" organizados para uma pesquisa. Vale dizer que, na busca por métodos que evidenciem a pesquisa científica, Piaget refuta o culto às ideias concebidas pelo puro "exercício espiritual", como se fossem normas verdadeiras e que se bastassem para explicar os fatos. Cabe, aqui, a crítica que ele faz à educação formal dos estudantes de filosofia que tudo sabiam sobre os textos e eram ignorantes a respeito do estabelecimento de fatos.

Ainda sobre a filosofia, na França, Piaget (1978/1969, p. 86, 88) critica seu caráter centralizador, pois tem uma "tendência permanente em considerar-se como uma forma de conhecimento, e mais precisamente como o supremo conhecimento", além de os filósofos se debruçarem em problemas científicos sem competência científica para tanto. Piaget argumenta que as relações epistêmicas entre o sujeito e o objeto envolvem não só os conhecimentos lógicos como também as do contexto sócio-histórico, numa ontogenia ao conhecimento. Assim, a procura por uma epistemologia científica, que não oferecesse os vícios observados na filosofia e nem fosse um "sistema de Piaget", "delimitaria os problemas do conhecimento, centrando-se na

questão de saber ‘como se ampliam os conhecimentos’, o que tem por objetivo, ao mesmo tempo, sua formação e desenvolvimento histórico”.

Felizmente, a Filosofia também proporcionou colaboração ao gênio de Piaget, a mais significativa é a de Kant que faz uma contribuição ímpar à teoria do conhecimento, por apresentar o sujeito como aquele que desempenha um papel primordial “no processo de organização de suas interações com o mundo físico”. Essa ideia fundamentou a epistemologia construtivista. (GARCIA, 2002/2000, p.19).

Na opinião de Freitag (1991, p.59), Piaget, ao mesmo tempo em que dá razão a Kant, “defendendo a hegemonia do sujeito epistêmico”, transcende-o, “descobrindo que o sujeito epistêmico e suas formas e categorias do pensamento são, por sua vez, o produto de uma construção”. Para demonstrar isso, a autora elabora uma tese de homologia para demonstrar a “*arquitetura* da obra dos dois autores” nos conceitos--chave das respectivas teorias.

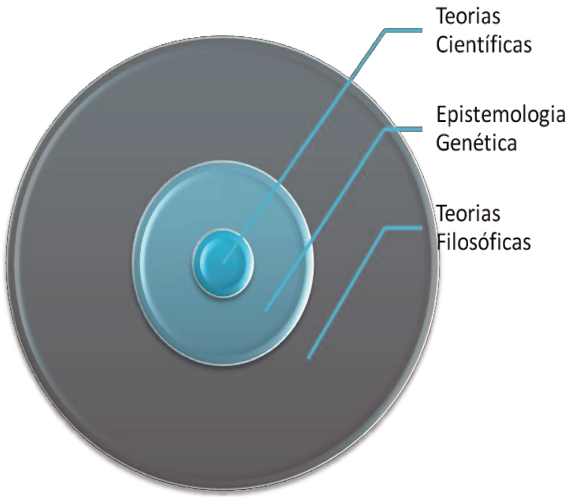
Ramozzi-Chiarottino cita Kant, ilustrando a importância de suas ideias sobre o real e o “papel do sujeito na construção do conhecimento”

> [...] nenhum de nossos conhecimentos procede da experiência, mas todos começam nela. [...] a experiência jamais dá a seus juízos uma verdadeira e estreita universalidade, mas somente uma generalidade suposta e relativa (pela indução). Em todo conhecimento, é preciso distinguir a matéria, isto é, o objeto, e a forma, isto é, a maneira pela qual conhecemos o objeto. [...] Uma representação não é ainda um conhecimento, é o conhecimento que pressupõe sempre a representação. (*apud* RAMOZZI-CHIAROTINO, 1994, p.31).

Observa-se assim, na obra de Piaget, um sistema *sui generis* de distintas características, compondo-se de teorias científicas, filosóficas, traduzidas pela epistemologia genética que aborda a construção das noções científicas, desde a criança até o adulto e também a do próprio cientista, uma vez que propõe o estudo “histórico-crítico da evolução das sociedades humanas”. (BATTRO, 1976/1969, p.344).

Battro (1976/1969, p. 346) apresenta um esquema (Esquema 6) para demonstrar a filosofia, compreendida por Piaget como uma “*totalidade”*, as ciências, como aspectos *“particulares da realidade”* e, a epistemologia genética entre essas duas “zonas”, “no conjunto do sistema piagetiano”.

Esquema 6 – A epistemologia genética no sistema piagetiano



O exposto se apresenta como argumento que justifica a busca de Piaget (1978/1969, p.80,107) pelo sujeito epistêmico e o faz recusar a denominação positivista que muitos lhe atribuem, por entender que o positivismo, enquanto filosofia, subestima ou ignora a atividade do sujeito, ao contentar-se com a generalização das leis constatadas. Ele também analisa as proposições do empirismo e inatismo na explicação de como o conhecimento se forma e sente-se bem mais próximo de Kant que, com sua filosofia crítica, concebe a existência do sujeito epistêmico como aquele que consegue organizar sua experiência e tem suas construções estruturadas dentro dos limites de suas possibilidades. Kant cria a "interpretação epistemológica da construção *a priori*", explicada pela ideia dos juízos sintéticos a *priori* e juízos sintéticos a *posteriori*, no entanto, Piaget questiona o "a priori" no sujeito epistêmico, pois entende que ele é resultado de uma gênese de construção e considera a perspectiva kantiana a esse respeito muito pobre, por não reconhecer a construção dialética desse sujeito e a fecundidade dessa construtividade. Encontrou no método histórico-crítico de Brunschvicg, que admitia como recíprocas a interação do sujeito e do objeto, uma afinidade teórica mais coerente com suas ideias.

Piaget (1978/1969, p. 96, 99, 100), então, entende a ciência como "aberta" e com capacidade de abordar quantos problemas forem possíveis, desde que dê conta dos métodos para as devidas comprovações necessárias e, estende esse raciocínio

aos “problemas cognitivos filosóficos e científicos”, enfatizando a necessidade em delimitá-los. Diz ainda o autor que “os maiores sistemas da história filosófica [...] nasceram todos de uma reflexão sobre as descobertas científicas de seus próprios autores [...]” e, aqueles sistemas que não tiveram relação com as ciências não desenvolveram uma “epistemologia original”.

A esse respeito, Piaget (1978/1969, p. 118) faz uma preleção, a partir de Platão, Aristóteles, Leibniz, Locke, Hume, Kant, Hegel, Bergson, Husserl e outros, caracterizando as diferentes concepções epistemológicas sobre o conhecimento, como o inatismo, o apriorismo, o empirismo e as lacunas que os impedem em se constituírem como uma epistemologia científica. Uma delas é o fato de não se situarem numa perspectiva histórica, isso contribuiria para nortear os estudos, uma vez que poderia responder questões anteriormente suscitadas e contribuir com outras num “jogo de filiações contínuas ou de oposições”. A proposta constitui uma análise da maneira pela qual os conhecimentos aumentam, ou se desenvolvem em seu contexto real, “daí o método histórico-crítico, que é um dos métodos de escolha da epistemologia científica”.

Assim, além do controle metódico, Piaget (1978/1969, p.77) buscava um “controle logístico”, de modo que a verdade existisse “apenas a partir do momento em que foi controlada (e não simplesmente aceita) por outros pesquisadores”. Piaget buscava por uma epistemologia séria e as pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Binet proporcionaram a análise dos “diferentes níveis de lógica das classes e das relações na criança”, o que trouxe o caminho de conciliação da pesquisa epistemológica (fatos) e um “terreno de estudos intermediário entre o domínio do desenvolvimento psicobiológico e os problemas de estruturas normativas”.

Piaget cria, então, na epistemologia genética, o procedimento adequado para suas investigações, no entanto observou a necessidade da interdisciplinaridade, isto é, da colaboração de pesquisadores de outras áreas, como a física, matemática, pois havia compreendido que ser filósofo, psicólogo e biólogo não era suficiente para empreender uma tarefa tão complexa como a de investigação do conhecimento. Era preciso “ainda mais de ser lógico, matemático, físico, cibernético e historiador de ciências, só para falar do essencial”. Por isso conseguiu recursos com a Fundação Rockefeller e inaugurou, em 1955, o “Centro Internacional de Epistemologia Genética”

e, a partir daí, contou com a colaboração de inúmeros pesquisadores, como: W. Mays, (lógico e filósofo); W.E.Beth (lógico); L. Apostel (lógico); A.Morf; W.V.Quine (filósofo e lógico); P.Gréco (filósofo); S.Papert (matemático e cientista da computação); J-B.Grize (lógico); Vin Bang, para a validação de uma epistemologia científica.

Piaget (1978/1969) propõe uma investigação interdisciplinar, pois tem a preocupação constante de busca da verdade, submetendo à experimentação suas hipóteses e temas de pesquisa a uma equipe multidisciplinar. Por isso, encontra-se em suas obras, em especial, "Sabedoria e ilusões da filosofia", a preocupação em apresentar argumentos que demonstrem que sua busca é em direção a um método que considere, ao mesmo tempo, aspectos filosóficos, biológicos, psicológicos, históricos, a respeito da construção do conhecimento. Observa-se que o mestre colocava em prática aquilo que apresentava como situação adequada e mesmo ideal para a pesquisa científica. Não se isentou de quaisquer críticas que esta equipe multidisciplinar viesse a elaborar de suas proposições, pelo contrário, o embate proporcionou fecundas reflexões em um extenso material teórico, elaborado ao longo de sua vida.

Piaget apresentava na prática aquilo que defendia na teoria, isto é, estudava criteriosamente autores de grande conhecimento de diferentes áreas e elaborava uma análise dialética de conceitos-chave, buscando semelhanças e diferenças para a composição de um raciocínio coerente, tanto para investigação científica, como para elaboração teórica, que conduzisse à verdade dos conhecimentos e ampliasse os argumentos, refutando-os em suas inconsistências ou redimensionando-os, de forma a abarcar uma compreensão maior em extensão, tal como sua teoria da equilibração. Isto é, a dialética do raciocínio de Piaget é observada no trânsito constante entre ideias e a retomada do fio condutor, sempre com observações originais e sobrepondo novas reflexões em patamares superiores, buscando o equilíbrio entre todo e partes.

Nessa busca de respostas sobre a formação do conhecimento, Montangero e Maurice-Naville (1998/1994, p.20) relatam que, desde jovem, Piaget buscava o "saber válido, isto é, o pensamento científico". Ao longo de toda sua obra, procura o rigor "das normas racionais, e o da adequação do espírito à realidade, ou seja, da objetividade relativa da explicação do mundo". Ao mesmo tempo em que busca a racionalidade do pensamento, tenta compreender como ocorre a estruturação interna para adaptar-se

àquilo que é “exterior ao espírito”. Foi na psicologia que encontrou respostas para suas perguntas epistemológicas. Destacam-se também influência de Janet, Claparède, Stanley-Hall, James Baldwin.

A epistemologia genética visa, então, explicar a adaptação das formas de pensamento à realidade; analogamente, as teorias biológicas explicam as diversas formas orgânicas de adaptação. Com o pensamento de buscar um método que permitisse abarcar tanto a natureza normativa das ciências, como a tendência histórico--crítica e biológica da evolução do homem, os sete anos de trabalhos desenvolvidos no Centro Internacional de Epistemologia Genética resultaram na publicação de trinta e sete volumes da coleção “Études d’Epistémologie Génetique” que,

> tiveram como objeto a formação, a aprendizagem e a genealogia das estruturas lógicas, a leitura da experiência, os problemas do número e do espaço, as noções de função, de tempo, de velocidade e causalidade, e pensamos abordar os problemas de epistemologia biológica. (PIAGET, 1978/1969, p. 92).

A ideia de epistemologia científica vai se tornando cada vez mais clara nos anos de trabalhos consagrados ao Centro Internacional de Epistemologia e também graças aos resultados das pesquisas realizadas. Surge aí, o mais claramente possível, que o objetivo do Centro Internacional de Epistemologia é o de colocar em contato epistemólogos das ciências exatas e os especialistas em pesquisas psicológicas e produzir dados psicogenéticos que possam interessar à epistemologia das ciências matemáticas e físicas e de forma que haja equilíbrio entre problemas gerais e particulares para uma “generalização e uma especificação solidárias”. (PIAGET, 1974/1957, p.28).

No simpósio de 1956/57, promovido pelo Centro, Piaget (1974/1957, p. 13, 15, 17, 20) explica que os estudos desenvolvidos com os colaboradores se “referirão ao duplo problema das estruturas lógicas que intervém nos comportamentos mais elementares do sujeito (quando toma contato com os objetos), e da ‘leitura da experiência’ em geral”. Aliás, esses problemas continuaram, durante os anos subsequentes, a ser objeto de estudo, mas em dimensão teórica que garantiu uma generalidade explicativa e compreensão coerentes com o “todo” da obra piagetiana. O

autor relata que o trabalho num campo interdisciplinar, “como o da epistemologia genética é muito difícil encontrar uma linguagem comum”. No entanto, a organização dos grupos de estudos não se baseou na conveniência epistemológica de cada estudioso. A equipe multidisciplinar, à qual se referia, incluía participantes de diferentes concepções epistemológicas, inclusive adversárias, quanto ao empirismo lógico proposto para análise, por exemplo, das relações entre a lógica e a linguagem de Carnap, “e obter do referido conhecimento inspirações para as pesquisas genéticas que empreenderíamos”. A epistemologia genética, na análise das hipóteses e disciplinas estudadas, foi fruto de um longo e laborioso processo de investigações, cujo método experimental utilizado proporcionou o estudo da construção dos conhecimentos pelo sujeito.

A proposta de uma epistemologia genética representava, como procedimento contínuo, uma coerência lógica e que atendia princípios éticos, no entanto Piaget (1974/1957, p.22, 23, 24, 25) explica que houve duas situações que prejudicaram a epistemologia genética, quanto a ser considerada como disciplina até então: a primeira aponta a inadequação dos materiais experimentais e elaboração teórica dos psicólogos; a segunda caracteriza-se pelo fato de que matemáticos, físicos ou biólogos que se “propuseram a trabalhar com epistemologia não eram psicólogos e não deram atenção às “reconstruções genéticas” de suas pesquisas.

Assim, não é possível proceder com a epistemologia genética, sem que os dados psicológicos sejam trabalhados de forma precisa e na integração com outros especialistas. Piaget (1974/1957, p.25) atribui essa dificuldade a três aspectos: a ausência de separação entre psicologia e filosofia, o que acaba prejudicando a reconstrução da psicogênese, uma vez que os métodos de análise são baseados na simples reflexão ou construção especulativa, no caso dos filósofos, ou por se ater às fontes das sensações e percepção de maneira abusiva, no caso da psicologia tradicional; ao fato de que lógicos, matemáticos se acreditam capacitados enquanto “não psicólogos” para improvisarem suas análises, observando que o inverso não ocorre, isto é, os psicólogos não se crêem físicos ou matemáticos para incursionar nessas áreas; a falta de recorrer-se à psicogênese “é que as tendências espontâneas

do espírito humano são menos afins para recolher fatos e estabelecer experiências sistemáticas que para deduzir".

Considera-se também que é mais difícil realizar experiências rigorosas em psicologia do que constituir esquemas lógicos. Observa-se na psicologia uma das lacunas apontadas por Piaget (1974/1957, p.26), pois a ausência de métodos experimentais fidedignos não contribuiu para responder as perguntas sobre o comportamento do homem e muito menos há o reconhecimento daqueles que se dedicam à psicologia da criança, o que é lamentado por ele, uma vez que as contribuições para a compreensão das operações lógico-matemáticas ocorreram a partir dos estudos na biologia e possibilitaram proposições, considerando o princípio da epistemologia genética. E, além disso, a psicologia infantil também considera "o ponto de vista do desenvolvimento [...] incorporando a dimensão genética". No entanto, diz Piaget que esses dados, fruto de trinta anos de trabalho, "constituem algo distinto de uma simples introdução a um mundo de problemas ainda não solucionados".

A preocupação de Piaget (1974/1957, p. 31, 32, 34) no desenvolvimento das pesquisas é evitar um psicologismo, para isso faz considerações sobre as relações entre a epistemologia genética e a normativa. Inicialmente, procura demonstrar o caráter normativo e genético da epistemologia. O caráter normativo tem por objetivo "determinar exclusivamente [...] as condições verdadeiras para um determinado campo de conhecimento", isto é, as normas gerais que fundamentam essa verdade. O caráter genético se preocupa com o sujeito cognoscente, suas construções e ações de um nível inferior até um mais elaborado, num determinado campo de conhecimento. Tais classes de pesquisa, normativa e genética, apesar de terem objetivos diferentes, apresentam uma relação complementar à epistemologia científica. Piaget critica a lógica axiomática, porque ela não considera o sujeito. Já a epistemologia genética, além de considerá-lo, estabelece as relações entre lógica do sujeito e a lógica normativa do lógico, "o que esclarecerá empiricamente as relações entre a epistemologia genética e a epistemologia normativa".

Por isso, os estudos sobre epistemologia genética procuraram estabelecer os mecanismos correspondentes às estruturas lógicas "(lógica de classes, de relações de proposições e de funções) nas atividades do sujeito". O cerne do método baseado na

psicogênese garante a investigação da gênese das operações lógicas e o processo de assimilação da língua, da cultura, de conhecimentos escolares. E reciprocamente, os conhecimentos que o sujeito constrói correspondem, cedo ou tarde, ao ponto de vista do epistemólogo normativo, assim, o fato normativo torna-se o objeto da epistemologia genética. Encontra-se aí a necessidade em se estabelecer as relações entre a lógica do sujeito e a lógica normativa, e abordar aquelas possíveis de serem estudadas nos períodos: sensório-motor, operacional (pré-operacional e operacional concreto) e formal. (PIAGET,1974/1957, p. 33).

No Quadro 18, encontra-se uma síntese do "problema das relações entre lógica e as atividades mentais [...] em realidades distintas". (Piaget,1974/1957, p. 36).

Quadro 17 – Conjunto de realidades

a) Normas
F = normas da lógica interna de uma linguagem não formalizada; por exemplo: gramática.
F'= normas da lógica formalizada; por exemplo: axiomas do cálculo proposicional.
b) Fatos normativos
S = normas nas quais um indivíduo se vincula. Por exemplo: No estágio II, a criança não compreende a transitividade dos comprimentos, ao contrário no estádio III comprova "necessariamente": Se A = B e B = C então A = C; a transitividade operatória constitui um fato normativo.
S' = normas linguísticas as quais uma coletividade se vincula.
S''= normas aceitas pelos outros indivíduos da coletividade.
c) Fatos
M = mecanismos mentais e fisiológicos que geram as normas S.
M'= mecanismos sociológicos que geram as normas S'.
Sobre esta classificação se aplica o esforço específico da epistemologia genética. Piaget estabelece, como vimos no curso de nossa exposição, as seguintes relações:
I) Isomorfismos parciais entre S e F (ou F').
II) Dependência parcial entre S e S' (ou S'').
III) Ritmos, regulações, operações entre S e M.
As normas S ou fatos normativos servem de base para M e F. Por exemplo: todo o desenvolvimento de sua teoria da aprendizagem se baseia na possibilidade de traduzir em termos de comportamento S os axiomas F'. Os fatos normativos S, por sua vez, identificam-se finalmente com as "crenças" do sujeito na teoria do raciocínio natural.

(BATTRO, 1976/1969, p.354).

Ressalta-se, nesse momento, que Piaget, a despeito das críticas à sua teoria sobre as questões sociais e culturais do indivíduo, considera que a transmissão verbal e social são condições necessárias para a formação das estruturas lógicas, pois desempenham

> um papel considerável, e a simples comprovação das diferenças que caracterizam as diversas sociedades humanas, desde o ponto de vista da elaboração das estruturas lógicas, basta para demonstrar o papel ao

> menos *acelerador* ou *inibidor* do meio social e para que seu papel *formador parcial* na elaboração da lógica pareça muito verossímil. (PIAGET, 1974/1957, p.38).

No entanto, não param por aí as implicações entre estruturas lógicas e as atividades mentais do sujeito. Piaget (1974/1957) retoma a importância do trabalho em colaboração entre lógicos e psicólogos para dar continuidade ao diálogo de uma epistemologia genética científica e contemporânea em relação à lógica (já exposta), e outras disciplinas. Descreve-se, a seguir, sinteticamente, assuntos investigados e suas respectivas disciplinas:

a matemática: abrangendo a aritmética, a geometria e álgebra. Os resultados das pesquisas demonstram o "número" como construção do sujeito e organização simultânea dos agrupamentos de classes e relações; na geometria, configura-se a gênese da construção das relações topológicas, geometria projetiva e métrica euclidiana, sendo essas duas últimas simultâneas; na álgebra, apontam-se três estruturas da matemática, as algébricas, as de ordem e as topológicas, com destaque às estruturas algébricas por sua relevância "para a inteligência em geral, e ante seu caráter espontâneo [...] relativamente independente do ensinamento escolar explícito". (PIAGET, 1974/1957, p.56).

a física: apresentam-se os estudos sobre a gênese da ideia de velocidade e tempo; noções de conservação da substância, peso, volume; noções de causalidade física e de força; "os fenômenos do acaso exigem a constituição da noção de irreversibilidade", característica dos raciocínios indutivos. "Passagem da abstração a partir de objetos à abstração que parte das operações do sujeito" e, posteriormente, a dedução causal que subordina o real ao possível e admite a probabilidade dessa subordinação. (BATTRO, 1976/1969, p.363, 364).

a biologia: duas teses são admitidas: "as funções cognitivas prolongam as regulações orgânicas; e constituem um órgão diferenciado de regulação dos intercâmbios do sujeito com o exterior". (BATTRO, 1976/1969, p.364).

a psicologia: estuda a consciência como um sistema de significações e de relações de implicação. Tem uma "lógica afetiva", que considera a socialização dos sentimentos, os sistemas de valores. (BATTRO, 1976/1969, p.365).

a sociologia: considera-se que “a individualização psicológica e a socialização do indivíduo são dois processos simultâneos”. As explicações em sociologia possuem três níveis: ritmo sociológico, regulação, operação, demonstram a necessidade do papel das trocas sociais no processo simultâneo das operações individuais e interindividuais. (BATTRO, 1976/1969, p.365).

Os resultados dessas investigações contruibuíram para a estruturação das obras vindouras sobre implicações significantes, a psicogênese histórico-crítica, correspondências e morfismos, entre outras.

É conveniente, portanto, apresentar uma breve caracterização da estrutura da obra de Piaget, contemplando a evolução de suas ideias, ao longo dos anos de estudo consagrados ao conhecimento e, destacando a fidelidade às primeiras hipóteses de sua juventude, isto é, ligar a teoria do conhecimento à biologia e todas as ciências humanas, cujas realidades (orgânicas, psicológicas, sociais) são organizações definidas em termos de equilíbrio entre as relações todo e parte, numa totalidade que os organize recíproca e dialeticamente, conservando-os mutuamente. Assim, a obra é apresentada em quatro períodos, a partir dos estudos de Montangero e Maurice-Naville (1998/1994)[53]:

No primeiro, entre os anos 20 e começo dos anos 30, observa-se o desenvolvimento de trabalhos que destacam a mentalidade infantil, caracterizada pelo pensamento egocêntrico, por “ausência de uma verdadeira lógica das relações e das classes” e a socialização progressiva dos pensamentos. O método de trabalho utilizado centra-se mais no plano das entrevistas verbais. As obras desse período: A linguagem e o pensamento da criança (1923); O julgamento e o raciocínio da criança (1924); A representação do mundo na criança (1926); A causalidade física na criança (1927). O juízo moral na criança (1932). (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1994/1998, p.24).

No segundo, compreendendo meados dos anos 30 a 45, inicia-se o estudo do “conhecimento e o paralelo entre o desenvolvimento intelectual e a adaptação biológica”. O conceito de adaptação biológica é utilizado para explicar a formação dos conhecimentos, pois “o desenvolvimento intelectual consiste em uma adaptação, que

[53] Dolle (1974/1978), Coll e Gillièron (1987/1995) também apresentam a mesma organização das obras de Piaget.

prolonga a adaptação biológica, superando-a". A adaptação é resultado do funcionamento de dois mecanismos, a assimilação e a acomodação, rumo a um equilíbrio. Obras: O nascimento da inteligência na criança (1936); A construção do real na criança (1937); A formação do símbolo na criança (1945). (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998/1994, p.35).

No terceiro, entre fim dos anos 30 ao fim dos anos 50, procede-se à "análise estrutural a serviço do estudo da formação das 'categorias' de conhecimento". Observa-se o desenvolvimento cognitivo das crianças entre 6 e 9 anos e os saltos qualitativos com a utilização de uma lógica elementar descrita nas operações mentais. "Tais operações são os elementos das estruturas que dão conta do caráter lógico do pensamento", essas estruturas são as de agrupamento, do período operatório concreto e do grupo INRC, do formal. O método clínico-crítico se configura e possibilita uma investigação fecunda em relação às "categorias" de pensamento: número, espaço, tempo. Algumas obras: A gênese do número na criança (1941); O desenvolvimento das quantidades físicas na criança (1941); O desenvolvimento da noção de tempo na criança (1946); As noções de movimento e de velocidade na criança (1946); A representação do espaço na criança (1948); A geometria espontânea na criança (1948); A gênese da ideia do acaso na criança (1951); Da lógica da criança à lógica do adolescente (1955); A gênese das estruturas lógicas elementares na criança (1959). (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998/1994, p.45,46).

O período de transição, compreendido entre o final dos anos 50 ao final dos anos 60, diz respeito ao "primado das estruturas operatórias e o interesse pelos mecanismos de desenvolvimento". As obras desse período correspondem aos "aspectos operativos e figurativos da cognição" e a característica marcante diz respeito à busca do sujeito epistêmico universal. A construção do modelo de equilibração explica o processo de aquisição das estruturas operatórias. No entanto, as preocupações de Piaget voltam-se para "a análise dos processos de desenvolvimento", centrando-se em questões biológicas. (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998/1994, p.63, 68).

No quarto período, anos 70, refere-se às "múltiplas maneiras de explicar o progresso dos conhecimentos", há ênfase "nos processos de construção de estruturas,

de preferência às próprias estruturas cognitivas". Os conceitos de equilibração, abstração reflexionante, abstração empírica, correspondências ou morfismo, implicação significante, nova divisão de fases do desenvolvimento expressa pela "tríade dialética intra, inter e trans". Algumas obras: A gênese das estruturas lógico-elementares (1959); Epistémologie mathématique et psichologie (1961); L'épistémologie de l'espace (1964); Estudos sociológicos (1965); A imagem mental da criança (1966); Biologia e conhecimento (1967); Memória e inteligência (1968); O estruturalismo (1969); A equilibração das estruturas cognitivas (1975); Vers une logique des significations (1987); Psychogènese et histoires des sciences (1983). (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998/1994, p.63, 68, 69).

Piaget dedicou-se à análise da evolução do pensamento infantil, à luz das relações entre a razão e a organização biológica: "a vida é uma criação contínua de formas, cada vez mais complexas, e de sua progressiva adaptação ao mundo exterior". E a inteligência é a forma suprema desse "comportamento de adaptação", isto é, a capacidade individual de assimilação do meio e acomodação a ele, a qual se inicia nos reflexos do recém-nascido, e provavelmente até antes, na vida intrauterina, desenvolve-se por estágios, de uma inteligência prática, de uma protológica à formalização, a uma lógica. É a forma que o homem tem à sua disposição para "estar" no mundo, compreendê-lo e ter condições de dominá-lo. Sob esse ponto de vista, há um aspecto funcional, pragmático, mesmo vital, presente desde as primeiras manifestações da inteligência no bebê. (O nascimento da inteligência na criança, aba, 1987/1966).

Compreende-se, então, a ênfase que Piaget dedica ao período sensório-motor, à investigação das formas de inteligência pré-verbal, aos problemas biológicos da inteligência e às questões da lógica natural, enraizada nos primeiros reflexos do recém-nascido, com suas verdades relativas e parciais. Ele busca a gênese da formação e dos mecanismos do conhecimento consciente, da inteligência e encontra-a no sensório-motor, demonstrando que "tudo o que este constrói, é reconstruído pela sua representação nascente, antes da superação dos limites que lhe servem de infraestrutura". (O nascimento da inteligência na criança, 1987/1966).

As considerações a respeito da filosofia (a de não ter bases científicas para investigação e apresentação da importância da interação sujeito/objeto por Kant, só

para citar duas) e a influência que exerceu na obra de Piaget; a criação da epistemologia e psicologia genéticas; as investigações interdisciplinares desenvolvidas no Centro Internacional de Epistemologia Genética e a caracterização dos períodos de sua obra, revelaram a multiplicidade de ideias e a busca incessante da cientificidade que somente ao gênio criador de Jean Piaget caberia produzir e organizar. A seguir, retomam-se alguns pontos para delinear postulados de duas obras de relevância que contribuíram à contextualização de sua teoria: “Hacia una lógica de significaciones”, por representar uma reorganização do período operatório e “Psicogênese e história das ciências”, pela analogia da história das ciências à história do desenvolvimento do sujeito epistêmico.

2.2 – A teoria de Piaget como epistemologia científica

Este item está organizado no sentido de demonstrar a consagração do trabalho de Piaget, reconhecido por sua proposta de uma epistemologia científica, ao qual é atribuído um princípio de continuidade funcional do conhecimento, abrangendo todas as etapas do desenvolvimento.

Assim, Piaget (1982/1970), figura ilustre, já reconhecido pela sua contribuição à humanidade, foi destacado para ser representante de seu país na UNESCO[54] e participou, juntamente com outros colaboradores de diferentes áreas, da elaboração da obra “Tendencia de la investigación en las ciencias sociales”, cujo objetivo foi o de apresentar para o público culto, instituições financiadoras de pesquisas e outros, as principais tendências investigativas nas ciências sociais, para se conhecer os caminhos que podem trilhar as ciências do amanhã, contando para isso com a colaboração de vários convidados, cuja narrativa merece destaque, assim como o esforço que depreenderam para estabelecer uma cooperação internacional, objetivando diminuir distâncias, diferenças, injustiças sociais e, para se ter um parâmetro do que pode ser realizado. Essa reflexão epistemológica é observada a partir de uma tendência geral na época, que é o “estruturalismo genético”.

[54] UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nos capítulos destinados a Piaget (1982/1970, p.10), o autor explica como as ciências sociais se classificam enquanto ciências, suas particularidades, características epistemológicas e, acima de tudo, como utilizam a metodologia experimental, bem como as limitações e possibilidades inerentes a cada área; acrescenta também a ideia de ausência de hierarquia nas ciências do homem, mantendo assim, um modelo de "classificação circular e não linear das ciências".

Parece que Piaget está sempre aproveitando as oportunidades para manifestar suas ideias a respeito de como compreende as ciências e o conhecimento, como por exemplo, na introdução da obra citada acima, quando refuta objeções a respeito de não se considerar as ciências sociais como ciências, estabelecendo uma divisão entre as nomotéticas[55] e as históricas, jurídicas e disciplinas filosóficas e, explica que entre elas há um caráter harmônico, ajustado e em constante evolução, como num processo circular e dialético no qual, a cada volta, os conhecimentos anteriores transformam e se encontram modificados por outros mais amplos e complexos. Com isso, Piaget continua a discorrer sobre a necessidade de interdisciplinaridade das ciências, como a sociologia, a economia e outras. O autor desenvolve uma argumentação sob o ponto de vista estrutural de sua teoria que, apesar de seu caráter fechado, garante a criação de novas e mais amplas estruturas. Ele relaciona essa perspectiva integradora e transformadora das ciências à influência provocada pela teoria de Darwin na psicologia e sociologia, o que favoreceu o desenvolvimento da psicologia da criança e, em específico, o estudo de suas estruturas mentais e chamada de psicologia genética, especialmente nos Estados Unidos, no final do século XIX. Mais uma vez, pontua o distanciamento da filosofia por seu caráter não metodológico e pelas ciências necessitarem, cada vez mais, de procedimentos possíveis de serem verificados. (PIAGET, 1982/1970).

Ao mesmo tempo em que Piaget (1982/1970) faz uma preleção a respeito das ciências e os fatores que contribuíram ou não para seu desenvolvimento científico, ele expõe a cientificidade dos procedimentos que procurou adotar e a importância em considerá-los para os trabalhos científicos.

[55] Ciências sociais que perseguem leis.

Piaget (1982/1970, p.67) analisou as dificuldades que a psicologia, a sociologia e a economia encontraram para estabelecer uma metodologia experimental, uma vez que o sujeito de conhecimento modifica e é modificado pelo objeto, numa relação recíproca. Assim, o autor propõe dois métodos, igualmente dialéticos: o que aborda o sujeito numa perspectiva histórico-genética; e o que analisa o sujeito "em termos de desequilibrações e de reequilibrações, isto é, de autorregulações e de circuitos de interações causais", num movimento diacrônico e sincrônico ininterrupto.

Deste modo, Piaget (1982/1970, p.67, 68), na análise de fatos sobre comportamento ou consciência dos adultos, por exemplo, defende o estudo da gênese das estruturas da criança como sendo o meio mais eficaz para se buscar a descentração intelectual do observador e comprovar, por consequência, sua teoria. Ele assim explica porque o pesquisador ou observador, em contrapartida, também é passível de analisar os fatos a partir de suas próprias convicções, no entanto, a análise da gênese das estruturas impede essa subjetividade natural de interpretação, pois, se é possível recriar ou retraçar a gênese das condutas a partir da infância, "não haverá razão para duvidarmos da existência objetiva de sua conclusão final". A análise a partir da gênese das estruturas possibilita comprovar se a projeção do observador/pesquisador existe na realidade do comportamento intelectual do sujeito ou é uma inferência inapropriada ou equivocadamente aplicada ao sujeito[56].

O método histórico ou sociogenético permite a autocrítica do pesquisador em relação às suas tendências interpretativas dos fenômenos estudados. Possibilita, também, a descentração intelectual e a objetividade, com a ressalva de que, na sociologia é um pouco mais complicado porque se debruça num coletivo. A economia também tem problema similar de ajuste "dos modelos teóricos aos esquemas experimentais". (PIAGET, 1982/1970, p. 70).

Os assuntos abordados demonstram a importância que Piaget (1973a/1970, p. 106) dava à biologia na interpretação do sujeito, pois o "organismo escolhe o seu meio e modifica-o, tanto quanto é modificado por ele", mas esse processo depende de algo muito importante no processo de evolução, o comportamento. Além do que, a possibilidade de intercâmbio entre as ciências da natureza e as do homem, amplia

[56] Esse assunto será discutido mais especificamente quando da análise dos sistemas de implicação significantes.

significativamente o campo de serviços prestados uma à outra. Isso significa que, nessas trocas, os "processos naturais se humanizaram" e as "ciências do homem se naturalizaram". Um dos exemplos que Piaget utiliza para demonstrar tais serviços recíprocos é o da teoria dos jogos ou da decisão, a qual estuda o comportamento humano, as estratégias utilizadas e a probabilidade de acertos, assunto de interesse da econometria, ou, considerando o estudo desta tese, da psicologia econômica.

Ao discorrer sobre esses serviços, Piaget (1973a/1970, p.112, 114) explica que a ciência tem um duplo caráter. O primeiro diz respeito à sua própria constituição enquanto ciência e o segundo, à interação ciência e homem. Na aplicação do termo "ciências exatas", ele entende que este não poderia ser considerado apenas por seu aspecto lógico, sem considerar o homem, como se fosse uma lógica sem sujeito. A lógica em si, com seu caráter axiomático e algorítmico, pertence sim às ciências exatas, no entanto, a linguagem lógica ou sintaxe geral implica num sistema de significações elaborado pelo sujeito nos seus sucessivos níveis de desenvolvimento, uma vez que não é possível "formalizar tudo ao mesmo tempo". Portanto, justifica-se "a necessidade de um construtivismo, que passa das teorias mais fracas às mais fortes, sem nunca poder contentar-se só com as bases donde partiu". Há uma lógica do sujeito constatada nas estruturas operatórias utilizadas em suas ações que são as "estruturas lógicas naturais (classificações, seriações, correspondências, etc.) que o sujeito constrói [...] e que o próprio logicista se serve no seu trabalho de formalização". Tais estruturas são estudadas pela psicologia do desenvolvimento, antropologia e sociologia e, desse modo, encontra-se o elo e o argumento que impossibilita a dissociação entre lógica das ciências e a do homem, permitindo ainda, remeter-se à lógica estrutural de organização do conhecimento, a partir das coordenações nervosas, seguindo "de patamar em patamar até a própria formalização".

Na defesa de suas ideias, Piaget explica que as formas científicas da epistemologia tendem à autonomia, pois os próprios especialistas que pertencem a cada uma das ciências (matemática, física e outras) conduzem as investigações, elaborando teorias epistemológicas de suas próprias áreas. E, ainda, demonstra que os métodos de investigações epistemológicos se orientam na direção do estudo do desenvolvimento. As pesquisas multi e interdisciplinares, empreendidas por Piaget e

colaboradores preveem uma ciência com característica circular, dado o objetivo ou conteúdo de estudo e "da análise das relações entre o sujeito e o objeto em conexão com outras ciências". Essa "circularidade é de grande interesse para a epistemologia das ciências do homem, porque decorre do círculo fundamental que caracteriza as interações do sujeito e do objeto", numa perspectiva dialética de relação das ciências do homem e das ciências da natureza e, destacando o fato de que o homem é, ao mesmo tempo, objeto físico e biológico e aquele que age, pensa e cria, dando "coerência interna a esse círculo das ciências", ou seja, uma espiral das ciências em seu decorrer histórico, em contraposição à concepção linear de ciência proposta por Comte. Cedo ou tarde, todas as ciências do homem se depararão com dois fatos: estrutura e construção. (PIAGET, 1973a/1970, p.118, 119).

Rouanet (2003/1993, p.82), discorrendo a respeito dos estágios da moralidade infantil propostos por Piaget e completados por Kohlberg, relaciona-os às investigações realizadas em diversas culturas e enfatiza que todas essas "confirmam a universalidade das estruturas da consciência moral, independentemente de cultura, classe ou sexo", o que demonstra que o objetivo da rigorosidade do método foi alcançado.

Piaget (1973a/1970), ao escrever sobre a situação das ciências do homem no sistema das ciências, destacou vários temas: a classificação das disciplinas sociais, as ciências nomotéticas, os fundamentos epistemológicos das ciências do homem, os métodos experimentais e análise dos fatos, as ciências do homem e as grandes correntes filosóficas, a natureza e o sistema das ciências, as principais orientações teóricas. Seu objetivo foi o de demonstrar, a partir de uma análise dos métodos científicos, aqueles que melhor correspondiam a uma investigação de tal nível e apresentou os procedimentos que utilizou em suas investigações para que não houvesse dúvidas sobre o caminho científico seguido. Prosseguiu com a investigação sobre os processos de mudança desde os níveis mais elementares de conhecimento, mais do que a verificação dos estados desses níveis, além da consideração de seus processos biológicos, caracterizando aquilo que Piaget denominou de "Psicologia Genética e Epistemologia Genética, já que seu objetivo é estudar a *gênese* do conhecimento". (GARCIA, 2002, p. 22).

Piaget (1973a/1970, p. 126), ao expor sobre as grandes orientações teóricas nas ciências do homem - a previsão e a explicação - demonstra a adequação científica da epistemologia genética ou, pelo menos, faz o leitor inferir o caminho que seguiu na sua teoria, o de pesquisar as causas e apresentar hipóteses explicativas aos fenômenos estudados, numa busca constante de significados e interpretações. Aponta, então, a gravidade de falta de técnicas lógico-matemáticas nas pesquisas, pois isso reduz os dados observáveis a simples e puras constatações, sem verificação causal. Demonstra ser fundamental a confirmação "das leis e das causas ou da previsão e da explicação", o que significa dizer que a constatação de uma lei exige encontrar suas razões e isso implica numa investigação da causalidade. Esta, por sua vez, admite três etapas, "das quais só as duas últimas caracterizam a explicação", apresentadas a seguir.

A primeira consiste no estabelecimento dos fatos e das leis que, por exprimirem uma regularidade, podem ser previsíveis, o que, no entanto, não evidencia explicação alguma, pois esta é uma propriedade dos métodos indutivos, ou seja, probabilísticos. A segunda estabelece deduções das leis próprias das relações lógico-matemáticas, que introduz a necessidade de serem verificadas. A dedução, nesse caso, pode ser: silogística, ou seja, inclusão simples; explicativa ou construtiva e que "consiste em inserir as leis numa estrutura matemática que comporta as suas próprias normas de composição [...] segundo transformações mais ou menos complexas". A terceira diz respeito à dedução lógico-matemática cuja explicação necessita da construção de um modelo para representar a realidade concretamente, assim como suas transformações. "O modelo é explicativo na medida em que permite atribuir aos próprios processos objetivos uma estrutura que lhe é isomorfa". A intenção de Piaget, ao descrever tais fases, consiste em distinguir aquela que maior segurança apresenta e o porquê em uma investigação científica. Essa representa uma outra reflexão a respeito das ciências e o homem. A observação e inferência de fenômenos da realidade são inerentes às ciências do homem, por isso, sua compreensão ou interpretação também dependem de relações entre estados de consciência e resultam em implicações que exprimem uma significação mais ou menos lógica. (PIAGET, 1973a/1970, p. 127, 128).

> [...] a consciência constituiria um sistema de implicações (entre conceitos, valores afetivos, etc.), o sistema nervoso um sistema causal e o paralelismo psicofisiológico um caso particular de isomorfismo entre os sistemas de implicação e de causalidade, o que restitui uma função própria à consciência. (PIAGET, 1973a/1970, p. 131).

Os estados de consciência são relações de implicação porque exprimem essencialmente uma significação entre ações, conhecimentos, valores, conceitos. O sujeito confere significação e a traduz em implicação consciente, ou seja, compreende e explica. Essa é a atividade cognitiva "sui generis" que Piaget (1973a/1970, p.129) confere à consciência e também a solução que ele dá para o problema da "interpretação dos fatos de consciência [...], que conduz a questão geral de compreensão [...] e explicação". A tendência das ciências do homem é seguir a direção análoga à do sujeito, procurando ambas, compreender e explicar. Isso significa que o mestre também abordou nas questões epistemológicas a própria natureza humana nas interpretações e condução de investigação, preocupado em isolar ou neutralizar, isto é, um cientista não pode ser partidário de outra coisa a não ser da própria verdade, mesmo que ela o contrarie.

Piaget (1982/1970) compreende, desse modo, que o futuro da psicologia está no desenvolvimento de métodos comparativo e psicogenético, principalmente concebendo-se que o mundo é reinventado e reorganizado pela criança numa lógica estruturante dos objetos, espaço, tempo, causalidade, cuja construção real se contrapõe ao empirismo e apriorismo. O organismo tem tendência a agir espontaneamente, caracterizando seu aspecto organizador e adaptativo, condição essencial para o desenvolvimento da inteligência, o que implica em reconhecer quatro fatores que interferem nesse processo: o maturacional, as interações sociais, o papel das experiências físicas e lógico-matemáticas e a equilibração.

Inhelder (1987/1983, p.12), no prefácio da obra "Psicogênese e história das ciências", de Piaget e Garcia, expõe as ideias que preconizaram os últimos trabalhos de Piaget. Essa obra, concebida a partir de 1967, manteve-se apoiada na epistemologia genética e no método psicogenético, concebendo também uma abordagem histórico-crítica. Esse procedimento manteve a visão de gênese do conhecimento da criança, sendo aprofundada pelo estudo histórico do pensamento científico, o que possibilitou

ampliar e renovar sua obra. O trabalho realizado junto com Rolando Garcia, físico, possibilitou uma análise do conhecimento científico, desde a Antiguidade grega com Aristóteles e seu conceito sobre a mecânica do movimento, até a teoria do "impetus", na Idade Média; a física pré-newtoniana; o desenvolvimento histórico da geometria, abordando a geometria euclidiana, analítica e projetiva; a álgebra e a psicogênese histórica desses conhecimentos, observando-se seus mecanismos de progresso. A construção do conhecimento foi analisada a partir da história das ciências e da psicogênese para a verificação da hipótese de uma epistemologia construtivista. Essa é considerada "a terceira e mais importante síntese epistemológica".

Inhelder (1987/1983, p.12, 13) destaca que, em 1950, considerada como a primeira síntese epistemológica, Piaget já se preocupava com um estudo do processo de transformação do conhecimento e sua lei de construção para legitimar a condição científica da epistemologia, garantindo, também, o caráter aberto da ciência e a cooperação interdisciplinar. Com a colaboração de Evert W. Beth, escrevendo "Epistemologia matemática e psicologia", "Ensaio sobre a lógica formal e o pensamento real", em 1961, observa-se que "a epistemologia explica como o pensamento real do homem pode produzir a ciência enquanto sistema coerente de conhecimento objetivo [...] e as estruturas cognitivas derivam dos mecanismos mais gerais da coordenação das ações". A "investigação do pensamento físico e a reformulação completa de uma teoria dos mecanismos de desenvolvimento" pode ser considerada a segunda síntese. Foi realizado o estudo das "Teorias da Causalidade", desenvolvido com Rosenfeld, Bunge, Kuhn, Halbwachs e Garcia. Após o estudo da causalidade, iniciam-se as pesquisas para aprofundar os mecanismos do progresso do conhecimento na criança e a passagem de níveis mais elementares para mais complexos. Comparado à história das ciências, esse processo foi explicado pelo modelo de equilibração. "A gênese das explicações causais conduziu Piaget, a partir daí, a centrar-se no papel da formação das operações do pensamento e a desenvolver um interacionismo integral".

Tais estudos, que marcam a terceira síntese, por sua vez, não significam um modelo homeostático de organização, mas as constantes reelaborações do conhecimento: suas ultrapassagens e integração simultâneas, dando origem a novos conhecimentos, possíveis de serem explicados nos processos de "abstração reflexiva, a

tomada de consciência e a tematização, a invenção dos possíveis e as inferências conduzindo à necessidade". A riqueza desses mecanismos consiste nas novas possibilidades de investigações mais aprofundadas, já que podem servir como heurística. Essas investigações verificaram se "os mecanismos de passagem de um período histórico ao seguinte seriam análogos aos da passagem de um estádio genético aos seus sucessores" e os motivos de tais ocorrências. A descoberta epistemológica mais importante foi a que se refere à tríade dialética: intra-, inter- e transobjetal, a ser comentada no item "Os pilares teóricos do legado de Piaget.

No prefácio do livro "Hacia uma lógica de significaciones", de Piaget e Garcia (1997/1987), Inhelder explica que, enquanto Piaget se orientava em direção a uma teoria da significação em lógica natural, Garcia vinculava-a com as teorias lógico--contemporâneas. As pesquisas que aí se encontram relatadas, correspondem aos trabalhos realizados nos anos de 1978/1979. Por ser uma obra que "fecha" uma série de trabalhos, abre, por consequência, uma perspectiva de futuro por ter a intenção de reformular a lógica operatória, ampliando-a em duas direções: "pela construção de uma lógica das significações [...] e por uma reformulação da lógica proposicional que a liberaria de seus vínculos demasiados estreitos com a lógica extensional". O projeto de Piaget consistia em evidenciar as origens mesmo da lógica, remontando até as implicações entre as ações dos níveis sensório-motores. Empreendia, assim, o estudo de uma "protológica", que supõe "já um começo de inferência", ou seja, uma lógica das significações e a implicação entre ações, "onde cada ação ou operação está carregada de significações pelo sujeito". (INHELDER, 1997/1987, p.7, 8).

Inhelder cita três obras de Piaget, "Investigações sobre as correspondências", "As formas elementares da dialética", "Comparar e transformar: das estruturas às categorias", e evidencia que aí Piaget aprofundou os estudos sobre os "modos de compreensão que o sujeito utiliza como instrumento cognitivo muito antes de ser capaz de tematizá-los". A contribuição de Piaget à lógica das significações pode ser considerada como "marco da epistemologia genética, para compreendê-la plenamente". Garcia, nas últimas obras de Piaget, tornou-se um colaborador que desempenhou um papel fundamental em mostrar a fecundidade das ideias do mestre, e interpretar as

descobertas com rara compreensão da extensa obra piagetiana. (INHELDER, 1997/1987, p.8).

Garcia (2002, p.23) analisa que, com a criação da psicologia genética, Piaget conseguiu constituir

> o campo experimental nos níveis elementares (do nascimento à adolescência), enquanto a história da ciência forneceria logo o material empírico (a experiência histórica) nos mais altos níveis do conhecimento científico. A teoria do desenvolvimento cognitivo, proposta desde a epistemologia e baseada nos resultados empíricos da pesquisa psicogenética e na análise histórico-crítica dos conceitos e teorias, se constituiu assim na primeira teoria do conhecimento, científica e integrada, na história do pensamento.

Piaget conseguiu construir uma teoria científica que deu conta de explicar fenômenos, estabelecendo como domínios do conhecimento: a instituição social, as condutas psicológicas e os comportamentos cognitivos. Entende-se também que esses últimos são "as atividades que a própria sociedade coordena e qualifica em todos os níveis (familiar, escolar, acadêmico)", demonstrando de maneira inequívoca a importância que o social tem em sua obra. (GARCIA, 2002, p.29).

Garcia (2002/2000, p.76, 77), na obra "O conhecimento em construção", procurou oferecer uma reorganização do construtivismo, apresentando uma terminologia funcional, para demonstrar, entre outros objetivos, a consistência da obra de Piaget, uma vez que este não teve tempo de retomar alguns termos e fazer os esclarecimentos necessários. Talvez, se houvesse feito isso, teria evitado alguns mal entendidos. A reorganização proposta inclui algumas categorias, como por exemplo, "instrumentos comuns de aquisição de conhecimento, processos que resultam de sua aplicação e mecanismos gerais que sintetizam estes últimos e lhes imprimem uma direção geral". Essa tarefa também é realizada porque, ao longo dos anos, Piaget criou uma terminologia complexa "na qual convivem conceitos tradicionais da filosofia com novas acepções e na qual introduz neologismos", mas que nunca se preocupou em sistematizar tal produção. Todo esse trabalho é realizado tendo como referência os estudos psicogenéticos, por concentrarem-se aí o germe e as "explicações últimas do

desenvolvimento do sistema cognitivo", no entanto, a "análise é centrada nos processos de maior importância para a teoria epistemológica".

Garcia (2002/2000, p.33, 34) inicia fazendo um retrospecto histórico da queda da filosofia especulativa, o surgimento de teorias que abalaram esses pilares e o movimento científico em busca de uma teoria geral do conhecimento, contudo o que é importante explicar é que, ao fazer isso, o autor apresenta a proposta construtivista, englobando o conceito de complexo cognitivo e como a organização do material deste possibilita a construção de uma teoria epistemológica. Nessa busca, a ciência, em particular, a social, enfrentou um grande problema, o da organização do trabalho do epistemólogo, que implica em definir o objeto de estudo e as bases para focá-lo. O método de investigação deverá, então, recolher dados empíricos de "totalidades relativas". Esse procedimento permitirá abordar comportamentos, situações e atividades sociais como tendo "caráter cognitivo", definido pelo autor como complexo cognitivo. Este termo é compreendido como a descrição de processos de contextos sociais, determinados por diferentes conhecimentos nos âmbitos culturais e históricos, assim como suas características evolutivas e por isso requer análise por cortes temporais, de modo que se considere a diversidade de ambientes nos quais o homem está inserido desde o nascimento até a idade adulta, o que acaba por originar diferenças básicas naquelas que fazem parte do complexo de cada situação "na ciência, os cortes corresponderão a diferentes períodos históricos e culturais".

A organização conceitual desse material colhido empiricamente dará forma à construção teórica do sistema cognitivo, que poderá ser utilizado pelos epistemólogos. Para tal, o complexo[57] cognitivo (complexo é utilizado com o sentido de substantivo) é fragmentado em subtotalidades que correspondem "aos domínios de fenômenos: domínio biológico, domínio mental ou psicológico e domínio social, a partir daí se propõe o "estudo do conhecimento como sistema complexo" (utilizado no sentido de adjetivo), que, por fazerem parte de um sistema, agem de forma integradora. O sistema,

[57] As teorias da complexidade têm sido objeto de inúmeras obras. A definição de sistema complexo representa um recorte da realidade que se possa analisar como uma totalidade organizada, por ter um funcionamento característico. Assim, é possível distinguir dois grupos de sistemas: os decomponíveis, nos quais os elementos são partes isoladas e se modificam independentemente umas das outras, que não têm características de complexo; e os semidecomponíveis ou não decomponíveis, constituídos de processos nos quais os fatores interagem de tal maneira que não é possível separá-los e, por isso, podem ser denominados de "complexos". (GARCIA, 2002/2000, p.55, 56).

assim construído, tem características que possibilitam "incluí-lo numa categoria de "sistemas complexos". (GARCIA, 2002, p.35).

Com o objetivo de demonstrar que a epistemologia proposta por Piaget, transcendeu a utilização "psicológica", mais comumente observada, Garcia (2007, p.18) explica que a obra "Sistemas complejos" representou a compilação de trabalhos de campo, publicados isoladamente, sobre estudos ocasionados pelas mudanças climáticas, no caso, a seca, no mundo, na década de 70, mas que também teve a

> virtude de expor, com exemplos reais obtidos graças a numerosas investigações de campo, o vínculo entre as concepções teóricas desenvolvidas no marco da epistemologia genética sobre a construção do conhecimento e uma metodologia prática de investigação para o estudo de problemas que envolvem a sociedade.

Talvez esteja aí a dimensão de uma epistemologia que possibilite investigações que consideram elementos particulares e gerais de fatores ou fenômenos do homem e, ao mesmo tempo, demonstrem a estrutura de um novo modelo organizador do conhecimento, no caso, os "sistemas complexos".

Continuando, para esclarecer o significado de uma "teoria geral do conhecimento", Garcia (2002, p.36, 38, 39) demonstra a diferença entre utilizar material empírico de base, que compõe o complexo cognitivo, e a construção desse material para a teoria epistemológica. A organização de tal material, que faz parte do complexo cognitivo, atende dois aspectos diferentes e, ao mesmo tempo, integrador do trabalho do epistemólogo, que é analisar "como se constrói o conhecimento" individual e socialmente e, "como construir a teoria do conhecimento" ou a teoria epistemológica. Essas situações caracterizam uma conduta de construção lógica, mas ambivalente. Isso leva o autor a propor níveis de análise "para o estudo de toda epistemologia construtivista de base científica". Tal proposta consiste em dar à epistemologia um caráter de disciplina científica, porque estuda empiricamente e estabelece a "existência de níveis 'primitivos' no desenvolvimento da atividade cognitiva". A psicologia genética responde, com dados empíricos, as questões da epistemologia. E, o caráter dessas investigações conduz ao "princípio de continuidade funcional dos processos

construtivos do conhecimento, que se constitui num dos pilares fundamentais da epistemologia construtivista", porque entende que a teoria do conhecimento é única, por abranger as etapas do desenvolvimento individual, social e o próprio conhecimento científico. Para manter a coerência dessa epistemologia construtivista, pressupõe-se que haja generalidade dos mecanismos construtivos, porque eles estão presentes em todos os níveis de desenvolvimento, demonstrando uma inseparabilidade dos mecanismos e dos processos construtivos. Essa síntese foi possível, a partir das muitas pesquisas voltadas para esse assunto e, cujas conclusões foram apresentadas na obra "Psicogênese e história das ciências".

2.2.1 – Pilares teóricos do legado de Piaget

Diante do exposto, mais surpreendente ainda é observar os motivos pelos quais Piaget frequentemente criticou o empirismo de sua época, por não apresentar uma metodologia científica que proporcionasse a validade necessária a seus observáveis. Dessa maneira, propôs investigar empiricamente, no caso, por meio da psicologia genética e da história da ciência, a "legitimidade dessa concepção". A partir daí, investigou suas hipóteses sobre o conhecimento e exaustivamente desenvolveu pesquisas no Centro Internacional de Epistemologia Genética que proporcionaram à Epistemologia Genética a caracterização de disciplina empírica. Mesmo imbuído dos mais nobres pensamentos e procedimentos científicos, várias foram as interpretações equivocadas a respeito da obra de Piaget, como por exemplo, a utilização de termos como "estruturas", "estádios", "lógica do pesquisador", enquanto procedimento de pesquisa e "lógica do sujeito" observada nas ações e organização interna e construtiva das mesmas. (GARCIA, 2002, p.43).

É fundamental compreender o significado do sujeito universal pesquisado por Piaget e a propositura sistemática de um trabalho interdisciplinar com diferentes áreas do conhecimento, que demonstram tanto a lógica do pesquisador como a do sujeito. Desse modo, consideram-se como pilares do legado teórico o estruturalismo piagetiano, o processo de equilibração, os sistemas de implicação significante e a sociogênese das ciências sociais.

Como já foi dito anteriormente por Montangero e Maurice-Naville (1998/1994, p.67, 68), no período de transição de sua obra, “Piaget dedica-se ao problema dos mecanismos de transformação das estruturas elementares em estruturas mais complexas”, no caso, estruturas operatórias cujo processo de equilibração fornece explicação adequada. Há ênfase de que as “estruturas são ‘centros de funcionamento’ dotados de capacidades de auto-regulação” e que não se deve “suprimir nenhuma das outras dimensões da pesquisa”. Já a característica do quarto período consiste em explicar os processos de construção das estruturas cognitivas. Sendo assim, a partir desse contexto, procede-se ao estudo do significado de estrutura e o processo de equilibração.

A pergunta que se faz nesse momento é: “Como o sujeito em desenvolvimento constrói as suas estruturas de pensamento?” Por certo, em direção a uma condição de pensamento lógico e coerente, Piaget (1970, p.52) descarta as explicações aprioristas e empiristas como forma de aquisição do conhecimento, procura por uma terceira via, a estrutura e, assim, fundamenta seus argumentos na concepção de construção pelo sujeito que, ao mesmo tempo, interage com o meio e dele sofre a pressão, mas que, no entanto, não é “livre para arranjá-las à sua maneira [...] e o problema específico dessa construção é compreender como e por que chega a resultados *necessários*, ‘como se’ estes estivessem sempre predeterminados”.

Certamente, as estruturas humanas não partem do nada e, se toda estrutura é o resultado de uma gênese, é preciso admitir resolutamente, em vista dos fatos, que uma gênese constitui sempre a passagem de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa e isso segundo uma regressão infinita (no estado atual dos conhecimentos). (PIAGET, 1970, p.53).

Assim, Piaget (1970) recorre ao conceito de estrutura para explicar o processo de conhecimento e da existência de um pensamento normativo, como uma lei de organização das formas, constituindo uma totalidade equilibrada. Ora, a estrutura possui uma forma isomorfa, tem regularidades, obedece a leis, se autorregula, compreende em si mesma um sistema de transformações, estabelece trocas com o meio através do sujeito, tem a característica de integradora entre aquelas de menos elaboradas e as de maior elaboração, e, há aquela que se organiza a conteúdos

diferentes. O conceito de estruturalismo, assim concebido por Piaget, também diz respeito ao estudo das ciências, em especial, às nomotéticas, em que o grau de aproximação entre elas é maior, detectando-se com ampla visibilidade seus campos de intersecção, suas zonas interdisciplinares, uma vez que estrutura é regida por leis e se caracterizam por uma totalidade dinâmica, de transformações e autorregulações, com diferentes graus de formalização.

Piaget (1970) explica que uma estrutura é formada por elementos subordinados às leis que caracterizam o sistema enquanto tal. Ele desenvolveu pesquisas em áreas específicas nas quais observou, em diferentes ciências: matemática, lógica, física, biologia, psicologia, linguística, filosofia e estudos sociais[58], uma estrutura própria em relação a cada domínio. Isso implica dizer que a estrutura mental é uma forma que organiza os conteúdos de conhecimento. Mas, se o comportamento cognitivo é organizado em estruturas e essas podem ser de diferentes níveis, caberia dizer então que, ao mesmo tempo em que é forma, pode ser conteúdo de uma estrutura de nível superior. Nos estudos de Fermiano (2000), constatou-se, por exemplo, que um sujeito na prova do pêndulo, num nível mais elementar, não consegue organizar a leitura dos dados observados empiricamente das diferentes variáveis (peso, comprimento da corda, força e altura do impulso) para responder "O que faz o pêndulo balançar mais depressa ou mais devagar?", ou seja, o sujeito não abstrai daí a coordenação possível e simultânea do grupo INRC, não possui uma estrutura formal e realiza a prova por tateios, sem que estes sejam integrados a uma totalidade e não há consciência da simultaneidade das operações que estão em jogo.

Ainda em relação às estruturas, Piaget (1970, p.15, 39) explica que, para a conservação de sua totalidade, elas se autorregulam e por isso têm um caráter de fechamento, no entanto, em função de uma lei de composição interna, tem assegurada, ao mesmo tempo, um caráter aberto, garantido pelas trocas do meio com o organismo (considerado como "protótipo das estruturas"). As transformações que ocorrem, indicam a existência de uma atividade interiorizada que também se coordena e, voltamos assim, à autorregulação, caracterizando um processo dialético, sem jamais ter um retorno

[58] O termo "estudos sociais" utilizado por Piaget pode ser equiparado às ciências sociais, pois aborda a sociologia, psicologia social, economia, filosofia, direito.

estático, mas sempre dinâmico, garantindo a construção do conhecimento, tanto do ponto de vista sincrônico, como no diacrônico.

Quanto às estruturas de gênese da inteligência, seu ponto de partida é considerado a partir da coordenação global das ações, uma vez que a construção de uma estrutura mental pressupõe o processo de abstração reflexionante, e as informações contidas numa estrutura inferior são reorganizadas num plano superior, com a característica de nova em relação às precedentes. As transformações que ocorrem têm uma organização equilibrada, isso significa que o "novo conjunto de abstrações reflexivas leva a construir novas operações sobre as precedentes, sem, então, nada acrescentar de novo, a não ser uma reorganização, mas desta vez capital", pois ocorre coordenação das abstrações. Essas operações ocorrem com o aparecimento de novas capacidades, desde a passagem do pensamento intuitivo ao operatório, construindo-se progressivamente num todo coerente e de maneira racional e ativa do sujeito em relação ao meio. (PIAGET, 1970, p.59).

Em relação às estruturas que se formam, mas que não possuem um caráter lógico-matemático, que é o caso daquelas que dizem respeito à linguística, sociologia, psicologia e outras áreas, Piaget (1970, p.16) argumenta que suas regulações estão fundadas não apenas em operações reversíveis, mas "sim sobre um jogo de antecipações e retroações (feedbacks) cujo domínio de aplicação cobre a vida inteira (desde as regulações fisiológicas e a homeostase do genoma ou do 'pool genético')".

Piaget (1970), ao estudar as estruturas na linguística, psicologia, matemática, lógica, física, biologia e ciências sociais, cita os pesquisadores proeminentes de cada área, e em relação ao significado da estrutura para a explicação do desenvolvimento do conhecimento e a necessidade de uma lógica que garanta analisar consistente e coerentemente o sistema, destaca que vários foram os autores que emprestaram de outras áreas princípios estruturalistas, como por exemplo, Saussure, utilizou-se da economia; Köhler, da física; Lévy Strauss, da álgebra. Isso demonstra uma procura de dados lógicos, leis ou regularidades para analisar o comportamento do homem. Mas, Piaget, analisando todas essas teorias à luz do estruturalismo, volta-se para a interdisciplinaridade, uma vez que, "toda ciência humana se ocupa de produção, de

regulações e de intercâmbios, e todas elas empregam nesse estudo as noções de estrutura, de utilidade funcional e de significação", (PIAGET, 1982/1970, p.213).

As estruturas têm uma relação com o pensamento lógico, no sentido de produção de ideias, de invenção dedutiva, de elaboração de leis e, ao mesmo tempo, estão em vias de construção por um processo de estruturação biológico, dependem de uma "gênese humana espontânea ou "natural"", havendo integração com as estruturas "mentais ou sociais em formação" (estando sempre se constituindo ou se reconstruindo). Cabe observar que uma estrutura acabada é, ao mesmo tempo, estruturante e autorregulada por meio de uma série de normas ou leis que garantem sua conservação. São as acabadas que têm totalidades, autorregulações e transformações. As estruturas em formação se apresentam sob duas formas diferentes, a de função e a de estrutura, onde a segunda é conclusão da primeira, ou seja, é o resultado estruturado da atividade estruturante. "A autorregulação da estrutura em formação não se reduz ao conjunto de regras ou normas que caracteriza a estrutura acabada". As estruturas continuamente em construção estão em constante troca com o exterior, por meio das experiências lógico-matemáticas e suas consequentes abstrações, demonstrando haver, desse modo, um sistema aberto por necessitar de informações do exterior para se manter e transformar de forma dinâmica, funcionando por meio de intercâmbio, de produção e equilibração. (PIAGET, 1982/1970, p.208, 209).

Em resumo, há "três grandes categorias de conceitos: as estruturas ou formas da organização; as funções, fontes de valores qualitativos ou energéticos; as significações". As três dão lugar a problemas que podem ser diacrônicos ou de evolução e construção; ou sincrônicos, ou de equilíbrio e regulação, ou de intercâmbios com o meio". (PIAGET, 1982/1970, p. 219).

O estudo das estruturas, dentro da teoria construtivista do conhecimento, tem por objetivo o sujeito epistêmico. Os "procedimentos formadores de conhecimento [...] apresentam em todos os níveis *estruturas mais ou menos isomorfas às estruturas lógicas*". Isso significa dizer que os diferentes níveis de estrutura são caracterizados a partir da análise das ações e da linguagem da criança, fornecendo elementos para "analisar o tipo de *organização* apresentada por tais ações e o tipo de inferências que se manifestam na linguagem em que se expressam", constituindo a "lógica do sujeito".

A lógica é, pois, um processo construtivo, que consiste numa atividade contínua do processo de assimilação e acomodação, equilibração e reequilibração, o que caracteriza um caráter funcional e não estrutural do desenvolvimento do sujeito. O caráter funcional do desenvolvimento do conhecimento pressupõe a sua continuidade, perpassando pela herança biológica, nas ações do recém-nascido, "cujas coordenações constituirão o começo do que serão os processos cognitivos" até os mecanismos cognitivos pré-científicos e científicos. (GARCIA, 2002/2002, p. 43, 45, 48).

Ao se analisarem duas situações, o desenvolvimento da criança e o dos modelos científicos, verifica-se que a criança, no decorrer do tempo, apresenta mudanças na maneira de pensar, ou melhor, formas melhor elaboradas de raciocínio e, o mesmo ocorrendo com os modelos científicos, pois eles representam também uma melhor organização dos saberes, impulsionando o espírito humano a patamares mais elevados. O processo de evolução constatado nessas duas situações não pode ser explicado somente pela programação hereditária ou influência do meio, Piaget aponta a equilibração como um processo interno ao sujeito que possibilita a reorganização dos conhecimentos, no sentido de um melhor equilíbrio, pois supera as perturbações do meio e as internas, expressas por lacunas ou "por dificuldades de compensar ou de fazer corresponder formas de conhecimento". Assim, Piaget distingue três formas de equilibração: quando o sujeito abstrai empiricamente dados do objeto do conhecimento, os quais são incorporados aos esquemas de ação e conceituais; quando, posteriormente, ocorre as "abstrações reflexivas e generalizações completivas", ou seja, a equilibração dos subsistemas; quando os "sistemas de transformações é equilibrado como um jogo de variações intrínsecas dentro de uma totalidade de estruturas" de um sistema cognitivo de organização dos conhecimentos. A equilibração é considerada como um fator de coordenação não inato das ações e representa uma autorregulação no processo de desenvolvimento da inteligência e compensações ativas do sujeito às modificações exteriores numa contínua passagem de um estado de menor equilíbrio a um de equilíbrio superior. Para que isso ocorra, a equilibração coordena os fatores de desenvolvimento intelectual. (MONTANGERO, MAURICE-NAVILLE, 1998/1994, p.156; GARCIA, 2002/2000, p.107).

Piaget (1995/1977, p.282) entende o termo “equilíbrio cognitivo” como um “estado dinâmico” de constantes trocas e que “preserva a conservação do sistema, enquanto ciclo de ações ou de operações interdependentes”. Tais operações se relacionam com o exterior, caracterizando um sistema fechado, mas como as atividades se alimentam de elementos exteriores, considera-se, então, um sistema aberto. Isso significa que é possível explicar as causas das transformações que ocorrem no meio, as quais podem ser representadas mentalmente pela capacidade de reversibilidade que se constitui no sujeito, as autorregulações, são nesta situação, compensações parciais. As regulações são consideradas como instrumentos de reequilibrações no processo de construção cognitivo e restabelecem seu equilíbrio ou regulam o desenvolvimento na direção de um equilíbrio melhor.

> As regulações têm, portanto, uma dupla função: a de assegurar a manutenção do equilíbrio, ou seja, a homeostase, para retomar a terminologia de Cannon (1929) e a de assegurar a homeorrese (segundo o termo de Waddington, 1957) ou manutenção do andamento ou do desenvolvimento de uma evolução, a despeito das perturbações. [...] O conceito de regulação [...] sublinha o caráter ativo deste último e o aspecto endógeno das modificações e dos progressos da atividade intelectual. Nos escritos de Piaget, o termo regulação é quase sempre associado à idéia de melhoria ou de “equilibração majorante”, portanto, construção de formas cognitivas novas. (MONTANGERO e MAURICE--NAVILLE, 1998/1994, p.223).

Quanto à teoria da equilibração, Garcia (2002/2000) destaca três versões. O autor chama a atenção a esse respeito pelo fato de Piaget ter descrito detalhadamente, em várias obras, os resultados das pesquisas psicogenéticas, mas não ocorrendo o mesmo em relação à teoria epistemológica que fundamenta tais pesquisas. A primeira, escrita em 1956, pode ser estudada a partir de “Lógica e equilíbrio”. A segunda, em 1975, “A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento”. E a terceira, na obra “Psicogênese e história das ciências”, em 1983. Entre a primeira versão, 1956 e a última, 1983, há um espaço temporal de 27 anos. Garcia (2002/2000, p.110) explica que a primeira e a segunda poderiam ser consideradas como teorias que respondem a perguntas diferentes “sobre a evolução do sistema cognitivo”, sendo que a segunda retoma alguns aspectos da primeira e os amplia. Piaget (1996/1980, p.11) ainda explica que “a dialética constitui o aspecto inferencial de toda equilibração”. Essa

é, na opinião de Garcia (1996/1980, p.220) o "resultado epistemológico mais importante" realizado por Piaget. Quanto ao significado do aspecto inferencial do processo de equilibração, o autor explica que, juntamente com Piaget, se propuseram

> a comparar a psicogênese dos conceitos científicos elementares na criança com a sociogênese das teorias e dos quadros conceituais na história das ciências a partir dessas duas hipóteses básicas: de acordo com a primeira, haveria continuidade e identidade de natureza dos processos durante todo o desenvolvimento cognitivo da criança ao homem da ciência; pela segunda, uma vez afastadas – por motivos evidentes – a semelhança dos conteúdos, a identidade de natureza do processo deveria se refletir em nível dos mecanismos comuns que agem durante o processo de construção conceitual. (GARCIA, 1996/1980, p.220).

Montangero e Maurice-Naville (1998/1994) explicam que em "Morphismes et catégories" (1990), "Psychogènese et histoire des sciences" (1983) e "Vers une logique des significations" (1987), Piaget retoma três termos, apresentados por Grize na história da Geometria. Dois desses termos, Piaget já os havia utilizado em 1964, em estudos feitos no Centro Internacional de Epistemologia Genética. São eles: *intra* e *inter*, seguidos depois por *trans*, os quais descrevem a sucessão de mecanismos que podem ser encontrados em diversas etapas do desenvolvimento, comum à psicogênese e à história das ciências. As noções representadas por esses três termos denominaram-se "tríade dialética", exatamente porque tal expressão traduz a natureza dialética do desenvolvimento do conhecimento. Essas etapas se reencontram em todas as subetapas e também nas sucessões globais, podendo, assim, comportar as fases trans-intra, trans-inter e trans-trans.

Na criança, a tríade, intra, inter e trans, que também pode ser compreendida como processo, corresponde aos três períodos: pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Aqui, os níveis são caracterizados pelos seus aspectos funcionais, isto é, pelo tipo de relação e pela superação de cada nível com seu nível anterior. Assim, o intra é a noção de estabelecimento de propriedades internas do objeto, da ação ou da operação, explicações locais e particulares; o inter é a noção de estabelecimento de relações entre as propriedades conhecidas e suas transformações

e as razões, ou seja, uma síntese e uma superação do intra; e o trans é a noção de síntese das relações do nível anterior, formando uma totalidade, isto é, a construção das estruturas. Convém observar que Piaget usa a palavra “estrutura” só para o nível trans, mas reconhece que, embora limitativas e pouco conscientes, há estruturas no nível inter. Essa tríade conduz a modos de equilíbrio, fontes de desequilíbrios, assim sucessivamente. (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE,1998/1994).

O processo intra, inter, trans demonstra que as “etapas psicogenéticas das noções geométricas na criança têm seus correspondentes no nível da história das ciências”. Analogamente, observa-se que os estudos realizados na área da geometria, da álgebra, da matemática, física, demonstram que “o processo em três etapas caracterizava os grandes períodos de evolução histórica das noções lógico-algébricas e das teorias físicas” e que também podem ser encontradas em todos os níveis da “psicogênese dos conceitos elementares”. Na perspectiva da “construção de sistemas cognitivos”, o sujeito, seja uma criança ou um cientista, procura as causas e explicações para validar suas descobertas, que só ocorrem por etapas. Deste modo, o intra implica relações entre elementos, conduzindo a generalizações, possíveis de serem comparadas com o período sensório-motor; o inter, por ter um nível de explicação superior, cuja combinação de transformações amplia o sistema de conexões, correspondendo ao nível pré-operacional; o trans, período operatório, garante um sistema que, ao mesmo tempo que explica, se abre para novas transformações. (GARCIA, 1996/1980, p.221).

As leis da assimilação e da acomodação exigem as condições dessa sucessão a toda aquisição cognitiva. A epistemologia construtivista tem na tríade dialética sua mais acabada e precisa explanação.

> É possível, portanto, estabelecer uma correspondência entre as três etapas e as três formas conhecidas de equilibração cognitiva: equilibração entre a assimilação e a acomodação dos esquemas (etapa intra-); equilibração entre subsistemas (etapa inter-); equilibração entre a diferenciação crescente dos subsistemas e integração em totalidades (etapa trans-). (GARCIA, 1996/1980, p. 223).

Esse processo consiste num caráter dialético, pois a passagem inicial entre as etapas resulta de “inter-relações de elementos em uma transformação e de inter-

-relações de elementos no interior de uma estrutura". O movimento que ocorre nessa etapa só terá um caráter transformador, se as relações estabelecidas se relativizarem, isto é, quando o caráter absoluto der lugar a uma hierarquia de grupos, que mantém peculiaridades de seu processo, garantindo o caráter de conteúdo, portanto absoluto, mas, ao mesmo tempo, admite um "grupo de transformações e uma subcategoria passa a ser simplesmente uma coleção de invariáveis em um subgrupo de transformações do grupo original". Essa característica garante a etapa trans, uma vez que ela apresenta uma "direção proativa" por admitir todos os elementos das etapas ulteriores: dos elementos isolados, às transformações, às estruturas e reorganizando todo o processo, mas com a qualidade de forma, ou seja, "como consequência das novas construções e como a condição de sua generalização". (GARCIA, 1996/1980, p.227).

Nas próprias palavras de Piaget (1973a/1970, p.97)

> em psicologia do desenvolvimento psicogenético, os trabalhos sobre a formação das operações intelectuais a partir das regulações pré--operatórias e sensório-motoras e acerca do papel dos desequilíbrios ou contradições e das reequilibrações por sínteses novas e mais avançadas, em suma, todo o construtivismo que caracteriza a constituição progressiva das estruturas cognitivas, foram frequentemente aproximados às interpretações dialéticas, sem que tenha havido influências diretas.

Quando se foca o sujeito do conhecimento, organizador do objeto do conhecimento, em sua interação e, principalmente no estabelecimento de inferências, esse processo culmina na busca de razões, ou seja, relações de causa e efeito, ou a constituição das relações causais. Para compreender isso de maneira pormenorizada, Piaget (1997/1987, p.13, 14) explica que o objetivo de "Hacia uma logica de significaciones" é o de

> corrigir e completar nossa lógica operatória, no sentido de uma lógica das significações [...] cuja operação central será o que chamaremos de "implicação significante". Se há uma lógica das significações, não há razão alguma para que se limite as proposições ou enunciados, já que toda ação e toda operação comportam também significações. [...] O segundo objetivo essencial de nosso estudo será, então, o aprofundamento da análise dessas implicações entre ações ou operações, remontando-nos tanto quanto seja possível ao plano prático e na direção das inferências mais elementares.

Convém, então, abordar, concisamente, a partir da concepção do desenvolvimento pela ação, pedra angular do construtivismo epistemológico, até a elaboração de sistemas de implicação significante, para demonstrar o caráter inovador da teoria e, posteriormente, as contribuições da psicogênese na história das ciências.

Assim que o ser humano nasce, seu *organismo* depende de suas interações, ou seja, *ações*, com o meio. O *exercício* dessa ação ocorre diante de múltiplas realidades e gera um *esquema de ação* de ordem motora, sensorial, perceptiva, volitiva ou afetiva, funcionando como uma totalidade *organizada*, adquirindo identidade nos sucessivos processos de *integrações* e *diferenciações*. A conceitualização dos esquemas se amplia quando passam a ser, simultaneamente, totalidades *organizantes*, porque aquilo que lhe era exterior adquiriu significado, representando uma importante característica na conceitualização dos esquemas. Os processos cognitivos de *assimilação* e *acomodação* são inerentes a essa organização dos esquemas de ação, mas que demonstram "a tripla raiz de sua capacidade como órgão assimilador: a raiz biológica, puramente orgânica; a raiz [...] orgânico-psicológica (as coordenações das ações) e a raiz empírica (o "mundo em que se exercem as ações)". Essa perspectiva estabelece uma "relação indissociável entre sujeito e o objeto". (GARCIA, 2002/2000, p. 78).

A significação de um objeto ocorre desde as etapas mais "primitivas de construção do conhecimento", nas múltiplas *relações* ligadas à coordenação dos esquemas. As sucessivas repetições de esquemas possibilitam *antecipar* o resultado de alguma ação. É possível observar um grande progresso de quando a criança *constata* o que ocorre na ação ("empurrei e se mexeu") para quando ela estabelece *relação entre ações* (se eu empurro, então se mexe) e, portanto, uma forma primária de *inferência*. A *implicação entre ações* "é a base de uma *lógica da ação*". No primeiro caso, pode-se considerar que há um "germe do que virão a ser as *relações causais"*. (GARCIA, 2002/2000, p.78, 79).

As relações entre constatações e antecipações inferenciais são muito significativas para a epistemologia e, ao se observar que, nas etapas iniciais elas são indiferenciadas, percebe-se que "há interação inextricável entre a atribuição de significados e a geração de implicação entre ações". (GARCIA, 2002/2000, p. 80).

Piaget e Garcia (1997/1987, p.13,14) explicam que a construção de uma lógica das significações tem como operação central a implicação significante, por isso, não há razão para que se limite as proposições ou enunciados. Apresentam, então, como novidade, o fato de que enunciados não dependem só de seus respectivos valores de verdade e é possível haver tábuas de verdade parciais, determinadas por significações "com relativização das negociações que diz respeito aos referenciais, que constituem essas imbricações". É por isso que toda ação e toda operação comportam também significações e, como elas não ocorrem isoladamente, existem implicações entre estas e "que se referem a suas significações em seus aspectos causal ou material". Aprofundar a análise das implicações entre ações ou operações é buscar sua origem desde os níveis mais elementares. Tarefa essa muito mais laboriosa do que analisar as operações que ocorrem entre 7 e 10 anos, uma vez que as negações que surgem nas operações de classificação, por exemplo, são muito mais claras. Em relação às ações práticas, que é reconhecer uma ação de utilidade para um fim, a mesma demonstra uma lógica, pois algo que se utiliza para sugar e que pode ser considerado como verdade, não se utiliza para mamar, o que comporta uma negação, "é preciso distinguir entre seu aspecto causal (seus resultados constatáveis a posteriori) e sua antecipação, que é inferencial". Retorna-se, assim, à assimilação do objeto ao esquema do sujeito, lembrando que a significação é seu resultado e, por isso, uma fonte de significações que ocorre em diferentes níveis. O bebê relaciona-se com o meio a partir de quadros perceptivos globais e nesse universo, apesar de ainda não ser percebido como um todo e tais quadros serem substituídos por outros, não impede que haja "os primeiros passos cognitivos", pois alguns elementos são recordados, uma vez que há repetições de ações (início de esquemas de ação). "Daí a formação dos objetos e de relações aos quais se referirão as primeiras inferências ou implicações entre significados e ações".

Como exemplo, podem ser observadas as ações de criança para colocar peças que se encaixam uma dentro de outras (exemplo: caixas). Ela inicia a interação com o objeto, pondo dentro de sua própria boca e depois tirando-o. Desse modo, é possível observar uma diferenciação e estabelecem-se coordenáveis que dão origem às implicações entre ações, uma vez que colocar dentro implica em sua inversão, para depois realizar a mesma ação com as outras caixas. Essa fase caracteriza-se como

"protológica" e é uma preparação dos instrumentos de dedução. Essa é uma etapa sensório-motora das implicações entre ações que, por sua sistematização, "dá lugar a estruturas estáveis". (PIAGET e GARCIA,1997/1987).

Para Piaget e Garcia (1997/1987, p.16, 17), a implicação significante entre enunciados começa a partir da organização da função semiótica, com isso, ocorre uma "formação precoce das operações no plano das ações", que ainda não podem organizar-se em estruturas de conjunto, mas são isomorfas às 16 operações binárias da lógica das proposições. As ações ocorrem em sistemas de conjunto, ou seja, "cada combinação se efetua em função de contextos variáveis. Essas implicações [...] são teoricamente [...] reduzíveis a combinações de implicações e negações", preparando a construção de uma lógica operatória. E demonstrando na evolução das relações lógicas, a existência de funtores[59] lógicos (presentes muito antes que os estádios operatórios) e a construção das relações lógicas (mesmo que de maneira fragmentária) até a constituição das estruturas lógicas. Analisam também as implicações significantes sobre as condutas inteiramente adquiridas, ou seja, "nas condutas de utilização de 'instrumentos'". As inferências são implicações entre significações. Eles distinguem as inferências e seus níveis, assim como demonstram que há evolução correlativa das implicações significantes.

A discussão do que seja forma e conteúdo, também faz parte dos processos cognitivos. Retorna-se, então, aos esquemas de ação que, quando constituídos, aplicam-se a novos objetos. Isso implica na seguinte pergunta: há uma transferência de uma situação a outra ou a forma se mantém, mas muda de conteúdo? O que ocorre é que o sujeito coordena suas próprias ações e há um desligamento de seu conteúdo primitivo, "portanto, o que se transfere é uma *forma pura*, uma *forma sem conteúdo*". Essa transferência de formas corresponde aos esquemas de ação que se desprendem dos conteúdos. Assim, a atividade cognitiva do sujeito consiste na construção de formas organizativas que são as próprias estruturas, cuja gênese está na coordenação das ações, que constituem os sistemas de inter-relações. (GARCIA, 2002/2000, p.80).

Desse modo, a significação do objeto tem dois aspectos, um que é subjetivo, ou seja, o que se pode fazer com ele, tanto física (pode ser deslocado ou não, ser cortado

[59] Vide Glossário.

em partes ou não, etc.) quanto mentalmente (pode ser classificado, seriado, etc.); e o outro, que é objetivo, ou, do que é feito ou composto o objeto, suas características materiais, destacadas a partir da atividade do sujeito, que coloca os observáveis em relação. Dessa maneira, a lógica das significações refere-se aos conteúdos dos objetos e estabelece um elo indissociável entre tais características, pois em relação ao aspecto subjetivo, a significação do objeto é subordinada às significações das ações e, em relação ao aspecto objetivo, a significação do objeto "subordina de novo o objeto às ações, mas ações construtivas e não só utilitárias". Tais relações podem ser nomeadas de intraobjetais. (PIAGET e GARCIA, 1997/1987, p.66).

Com o intuito de verificar a hipótese formulada quanto às implicações significantes, Piaget aplicou provas clínicas a sujeitos entre 1 e 12 anos de idade, cuja riqueza em variedade de observações foi devidamente classificada, a partir de atividades como: montar quebra-cabeças; alcançar um alvo utilizando instrumentos; utilização de um tear, entre outras. Experimentos subsequentes foram desenvolvidos para dar continuidade às investigações com vários objetivos: a negação e a incompatibilidade interobjetiva, observando-se "a passagem progressiva das coordenações de ações às composições inferenciais"; a significação de agrupamentos ou reuniões, observando-se a construção ou transformação de agrupamentos relativas a estruturas, ou agrupamentos de seriações ou de classificações, colocando em "evidência o papel das significações dos predicados e suas composições mesmas"; as transformações de estruturas; imbricações e intersecções; inclusões; as atividades espontâneas do sujeito; classificações e simetrias. (PIAGET e GARCIA, 1997/1987, p.86, 92).

Todas essas descobertas acima pontuadas integram-se à *abstração* e à *generalização,* dois processos básicos na construção do conhecimento, ampliando-lhes os conceitos. A *abstração* pode ser *empírica*, extraída dos observáveis do objeto, ou *refletidora (réfléchissante)*, que tem um funcionamento mais complexo, pois refere-se às coordenações das ações e operações do sujeito, e pode ter um caráter de *projeção (réfléchissement)* e outro de *reflexão (réflexion)*. Ambas, abstração empírica e refletidora, têm um funcionamento simultâneo. Devido à sua complexidade, a abstração é aplicada em dois sentidos diferentes, como *refletidora (réfléchissante)* (porque reflete

o que se forma em um determinado nível, por exemplo, da ação à representação) e como *refletida (réfléchie)* (porque conserva o que foi refletido, reorganiza num novo plano o que é tirado do precedente). E a generalização, que também possui dois tipos: a *indutiva* ou *extensional*, que tira as informações, leis, constatações dos observáveis do objeto externo ao sujeito e mantém os resultados como válidos futuramente. E a *construtiva* ou *completiva*, que conduz à *produção de novas formas*, simultânea à abstração reflexiva, pois a construção ocorre através de abstrações empíricas e "por reconstruções que implicam em inferências e põem em jogo novas formas de organização que resultam num conjunto de relações encadeadas dedutivamente". Tais reconstruções são representativas ou conceituais, o que significa uma reflexão num nível superior, mas que, para ocorrer, necessita de um processo de *diferenciações* e *integrações*. (BECKER, 1993, p. 121, 122; GARCIA, 2002/2000, p. 83).

O caminho percorrido por ambos os processos é dialético e não pode ocorrer isoladamente; ao se iniciar no nível dos fatos, aparecem as "diferenciações a partir da reflexão", o que ocasiona um grau de generalização e implica num processo de integração. As correspondências e transformações correspondem a formas construtivas mais gerais e também se encontram no descrito acima, sendo esclarecidas a seguir. (GARCIA, 2002/2000, p.82, 83).

Encontram-se referências sobre *correspondências* e *transformações* nas respectivas obras de Piaget "Recherches sur les correspondances" (1980) e "Morphismes et catégories" (1990), sendo reelaboradas as conceitualizações de *função* e *operação* "que podem se reduzir a dois tipos de atividades inter-relacionadas: *comparar* e *transformar*", isso é, correspondência-transformação. Para sua explicação, retorna-se à assimilação de novos objetos por esquemas de ação, "(que logo serão esquemas conceituais) [...] com acomodação do esquema às características ou propriedades do novo objeto". As comparações , que implicam o estabelecimento de correspondências e requerem repetição da ação, ocorrem a partir das coordenações de esquemas e construção de novos esquemas. Quando o sujeito atua sobre os objetos fisica e mentalmente, como por exemplo, em classificações, seriações, estabelecendo correspondências, atribui significados aos mesmos, caracteriza-se aí a atividade assimiladora, "[...] o objeto se transforma com a atividade do sujeito, mas também se

transforma a possibilidade de se atuar sobre ele". Agora, aparece a segunda forma construtiva mais geral: as transformações, um "processo que domina todos os níveis da construção cognitiva" que resulta das variações mútuas entre correspondências e transformações, ocorrendo a "descoberta por generalização indutiva de correspondências que surgem de sucessivas constatações". (GARCIA, 2002/2000, p.84, 85).

O processo do desenvolvimento cognitivo também consiste em compreender as dinâmicas das *fases organizativas* (fases estruturantes), nela ocorre a tríade dos mecanismos IaIrT, isto é, a passagem de uma etapa intraoperacional (Ia) centrada nas propriedades, "a uma etapa interoperacional (Ir) centrada nas relações para chegar a uma etapa transoperacional (T) com formação das estruturas"; e *fases organizadas* (fases estruturadas) que forma a coluna vertebral da concepção piagetiana do conhecimento, a teoria da equilibração. Em ambas as fases há processos construtivos, a abstração reflexiva e a generalização completiva, e intervêm múltipos mecanismos que participam desse processo. (GARCIA, 2002/2000, p.85).

Os processos construtivos constituem o próprio jogo dialético, ocorrendo uma constante reinterpretação dos dados, o que implica numa diferenciação e integração, que organizam o conhecimento e estabelecem relações por comparações e transformações, essas por sua vez, se constituem em formas organizativas, estruturadas pelo processo cognitivo básico de assimilação/acomodação, diferenciação e integração. As conceitualizações das formas organizativas são estruturas num processo de construção que comporta uma gênese.

O sujeito do conhecimento não constitui nunca um sistema acabado, em qualquer fase de sua história, porque a sua natureza é de um sistema com processos auto-organizadores.

Por último, apresentam-se algumas das ideias centrais da obra "Psicogênese da história das ciências", o que torna possível a comparação entre a história das ciências e a psicogênese, agora, porém, reapresentadas a seguir, elaboradas por Piaget e Garcia.

Piaget e Garcia (1987/1983, p.17) abordam a construção dos estágios, os quais têm como característica ser sucessiva e simultânea por ser o "resultado das

possibilidades abertas pelo precedente e condição necessária do subsequente". E a análise dos estágios elementares possibilita explicar como ocorrem as reorganizações em níveis superiores e a integração entre estágios. A importância e necessidade de tais constatações e procedimentos para obtê-las são demonstradas pelas discussões sobre lógica sem psicologismo e psicologia sem logicismo, abordados novamente, sob o ponto de vista da epistemologia, com o objetivo de interpretar a ciência como resultado da atividade mental do ser humano. Tal atividade é analisada a partir das ações do sujeito e suas interpretações. Esse tema é retomado em diversas obras de Piaget, como já foi exposto ao longo desse capítulo, e, pode ser considerado, a partir das leituras desta pesquisadora, como uma linha mestra de hipótese perseguida por Piaget, ao longo de toda sua vida, procurando demonstrar: a coerência com que desenvolveu as inúmeras pesquisas, a disposição em colocar suas hipóteses à comprovação pelos mais renomados estudiosos de áreas diversas e a dialética construtivista da qual o desenvolvimento do conhecimento é fruto.

Assim, a análise sobre o parentesco entre epistemologia histórico-crítica dos conhecimentos e a epistemologia genética pressupõe um ponto de vista dialético e busca pelo fator de coerência ou explicativo quanto à utilização de instrumentos, mecanismos semelhantes de abstração reflexiva, a interação sujeito e objeto, ou seja, "os mesmo problemas gerais, comuns a todo o desenvolvimento epistêmico": como um nível mais elementar exige a formação de um superior, para isso é importante determinar o "papel da experiência e a contribuição das construções operatórias do sujeito na elaboração dos conhecimentos". Em outras palavras, as constatações empíricas, realizadas a partir das comparações, são organizadas ou estruturadas pela experiência, o que leva a uma transformação explicada (deduzida) por uma "teoria". Assim, a utilização das provas clínicas nos estudos psicogenéticos demonstrou que as conservações não possuem um caráter imediato, ou seja, são construídas paulatinamente e por um processo inferencial cuja generalidade garante uma estabilidade das compensações operatórias. (PIAGET e GARCIA, 1987/1983, p.23).

Portanto, o caminho que se segue é rumo a uma formalização do pensamento, mas, para que isso ocorra, o sujeito utiliza instrumentos previamente adquiridos. Há dualidade dos instrumentos comparativos, as constatações, e dos instrumentos

transformadores, as inferências, desde as ações sensório-motoras, sendo essas ações os instrumentos iniciais do desenvolvimento, que agem, sempre com um caráter solidário. Os esquemas de ação como fonte de correspondências, por serem aplicados a objetos novos e a coordenação dos esquemas como fonte de transformações, por ampliar as possibilidades de ação. Encontram-se aí os primórdios do pensamento científico. Surgem novidades, cuja natureza é tanto hereditária como "resultado de construções sucessivas e constantemente inovadoras", pois o desenvolvimento ocorre de maneira que o conjunto de possíveis encontrado seja "contínuas aberturas para novas possibilidades". Desse modo, a história mostra, "sem ambiguidade, que a necessidade evolui" e a psicogênese demonstra sua constituição desde as formas mais elementares, o que ocorre nesse processo, mais do que a hereditariedade é um mecanismo orgânico de sistema de autorregulações. Existe assim um elo, fruto de coordenação integradora entre as experiências sobre o mundo, o espírito, as funções do organismo, possibilitando, ao mesmo tempo, novos caminhos de investigação, para quando os resultados parecem ser incompatíveis e, a "invenção de novos instrumentos cognitivos". (PIAGET e GARCIA, 1987/1983, p.27, 28, 30).

Piaget e Garcia (1987/1983, p.31, 32, 33) atribuem a noção de fato, isto é, aquilo que foi constatado, como algo primordial, pois desde os observáveis mais elementares subordinados a esquemas de ação, estão organizados numa logicidade própria do quadro que se estabelece. Isso pode ser considerado como a união do conteúdo e da forma que o sujeito possui para fins de verificação de sua veracidade ou não. Ou seja, um fato é "sempre o produto da composição de uma parte fornecida pelos objetos e de uma outra construída pelo sujeito". Assim, em função de falsas interpretações que o sujeito apresenta em relação ao fato, pode haver deformações, ocorrendo desde os níveis sensório-motores, sendo alvo "de uma série hierárquica que conduz ao objeto, à igualdade e finalmente à interpretação causal", explicativa. O fato geral é fruto de interpretações devidas às generalizações e representa a elaboração de uma lei, não necessariamente de uma axiomatização, mas oriunda de um conjunto de coordenação de ações ou de esquemas de ação de um bebê, ou de uma lei física. Assim, é possível coordenar a inferência indutiva e dedutiva com a coordenação de novas inferências num sistema dedutivo. As leis são coordenadas num sistema

dedutivo, graças a novas inferências. O início da causalidade ocorre, quando as transformações, ou os fatos, são coordenados em estruturas totais, “cujas leis de composição subordinam os encaixes às transformações operatórias necessariamente solidárias enquanto sistemas fechados, comportando cada um a sua própria lógica: como acontece com a estrutura do grupo”.

Uma das afirmações da epistemologia genética é que a natureza construtiva das noções com validade necessita de justificativa do conhecimento, para isso, é fundamental o papel que a história da teoria científica e o sujeito cognoscente desempenham nesse processo. Piaget e Garcia (1987/1983, p.36, 37) comentam sobre a impossibilidade do homem das ciências estar completamente consciente daquilo que faz, que muitas vezes sustenta ideias incompletas ou falsas “quanto à natureza das estruturas de pensamento. [...] Há, portanto, um longo caminho a percorrer entre [...] a utilização espontânea e inconsciente de estruturas, e, [...] a sua tomada de consciência”. As estruturas cognitivas, além do caráter de história e construção que representam na organização de conhecimento, têm a determinação da transmissão cultural, isso porque “o conhecimento nunca é um estado, mas um processo influenciado pelas etapas precedentes do desenvolvimento. Impõe-se, desde logo, a análise histórico-crítica”.

A teoria de Piaget chega a sua última etapa, diferenciando a natureza funcional como fator onipresente no desenvolvimento cognitivo “tanto na história das ciências como na psicogênese”. Tal afirmação só é possível, por se admitir que há um processo construtivo das estruturas e das formas, cujas sucessivas reinterpretações dos dados ocorrem por diferenciações e interpretações, que é a própria organização do conhecimento pelas formas organizativas da assimilação e acomodação. Deste modo, compreende-se que o conhecimento científico e suas normas implicam, necessariamente, em “coerência interna (do sistema total) e a verificação experimental (para as ciências não dedutíveis). (PIAGET e GARCIA, 1987/1983, p.37).

Com o estudo da evolução da física, por exemplo, foi possível estabelecer correspondência entre suas quatro fases históricas e as quatro etapas da psicogênese. Essas considerações foram realizadas a partir das investigações sobre os instrumentos e mecanismos das suas construções. Os mecanismos comuns, identificados entre as

ciências e a psicogênese, são aqueles sobre: a natureza dos raciocínios, que possuem abstrações reflexivas, incluindo as empíricas e generalização, tanto construtivas como extensionais; as elaborações cognitivas pressupõem sempre a interação entre o sujeito e objeto, desse modo, o conhecimento, independente de sua validade científica, tem um aspecto inferencial cuja contribuição do sujeito se dará, a princípio, numa estrutura de agrupamento limitada e, posteriormente, quando sistematizadas, abarcando um número ilimitado de possibilidades; o duplo processo de diferenciações e integrações, que percorre desde o sensório-motor até "as formas superiores do pensamento científico" e sua solidariedade; descoberta da razão, tanto nas ações práticas, como nas mais elaboradas; os progressos ocorrem em forma de estágios na psicogênese, e são sempre "preparadores" para construções posteriores. (PIAGET e GARCIA, 1987/1983, p.39).

Na história das ciências, as leis apareceram numa sucessão, isto é, "os mecanismos de passagem de um período histórico ao seguinte são análogos aos da passagem de um estágio psicogenético ao seu sucessor". Os mecanismos de passagem têm dois aspectos comuns à história das ciências e à psicogenética e são constituídos por processos gerais: a construção do conhecimento implica numa integração entre o que é ultrapassado e o que ultrapassa. "É o que conduz do intraobjetal ou análise dos objetos, ao interobjetal ou estudo das relações ou transformações e, finalmente, ao transobjetal, ou construção das estruturas, compondo assim, uma tríade dialética, que se constitui "o melhor dos argumentos em favor de uma epistemologia construtivista". (PIAGET e GARCIA, 1987/1983, p.40).

A assimilação tem um caráter de estruturação geral no processo de construção do conhecimento, com a participação de um sujeito ativo, "o que impõe, portanto, uma epistemologia construtivista". Ela, a assimilação, por sua vez, é criada, inventada, por instrumentos de conhecimento, no caso, as abstrações (empíricas e reflexivas) e as generalizações (extensionais e completivas ou construtivas), ao mesmo tempo, ela enriquece esse processo, uma vez que "acentua as formas ou esquemas criados tanto pelo sujeito como pelos conteúdos que ela tem por função estruturar". Os estudos realizados com a física, por exemplo, demonstram que "às diferentes variedades de

abstrações correspondem formas distintas de generalização". (PIAGET e GARCIA, 1987/1983, p.246, 247).

> Em física, como vimos, existe uma alternância contínua entre a abstração empírica, que se exerce nos conteúdos, e a reflexiva, que retira das formas anteriores aquilo com que construir formas novas, adaptadas aos seus conteúdos. Em matemática, em contrapartida, em que o sujeito elabora formas e conteúdos (ou, se se preferir, em que tudo é já "formas" antes de se transformar em "conteúdos"), a abstração reflexiva está naturalmente sozinha em atuação, nomeadamente nos casos em que uma operação é primeiro utilizada a título mental para só a seguir dar origem a uma matematização que permita a construção de uma nova teoria. (PIAGET e GARCIA, 1987/1983, p.247).

Dentre os instrumentos de conhecimento, a busca das razões é o mais importante, pois justifica as abstrações e generalizações. As razões representaram, por muito tempo, pontos de vista extensional, não admitindo que implicações fossem verdadeiras, mesmo não havendo qualquer relação de verdade. Isso ganha significado, quando se menciona o papel do sujeito no conhecimento e as inferências que faz em relação aos possíveis e o necessário de um fato, do real, conduzindo a um sistema bipolar conferido pelas formas ocorridas por meio das assimilações e os conteúdos derivados das experiências, e à acomodação. Disso resulta a equilibração dinâmica entre as integrações e as diferenciações e, quando da análise do intra, inter e trans, conduzindo a mecanismos gerais da equilibração e assim sucessivamente.

2.2.2 – Aspecto social do conhecimento, fonte de novidade

A tônica desse item é o conhecimento social, a partir do referencial teórico piagetiano, apresentando, a correlação entre as etapas do desenvolvimento intelectual e social; a importância das interações de cooperação e a inerência da coação na vida do ser humano; as interações sociais no desenvolvimento do conhecimento.

Notadamente, Piaget dedicou-se a pesquisar a lógica e a matemática para compreender como o conhecimento ocorre. No decorrer de seus anos de estudo, observou a íntima relação existente entre o desenvolvimento do conhecimento lógico e a sua evolução na história das ciências, como já foi apresentado nesse capítulo.

Entender como ocorreram as descobertas do homem ao longo de sua história, possibilita pensar o contexto das explicações do desenvolvimento desse conhecimento. Ora, retroceder no tempo para entender o processo histórico e como ocorre a evolução científica, torna possível avaliar influências que interferem nesse processo. E assim entender que, talvez, pela obviedade da importância do social e seu caráter indissociável do desenvolvimento humano, Piaget não tenha escrito com clareza suficiente para satisfazer a todos. É do estilo do autor escrever dialeticamente, pois sua teoria assim o é. Dessa forma, o leitor deve estabelecer constantemente relação parte--todo da teoria piagetiana.

Os temas a serem abordados no capítulo IV, conhecimento social, consumo, identidade, socialização econômica, demonstram a influência do meio, alterando as relações sociais, hábitos, costumes e valores. O processo de equilibração se constitui no funcionamento de mecanismos internos para a adaptação do sujeito ao meio, assim, as trocas acontecem independentes da vontade do indivíduo, mas podem ser de tal forma pobres, que os desequilíbrios oriundos não garantam a construção de novos conhecimentos rumo a um todo mais coerente. É como se o processo de equilibração fosse cerceado, uma vez que as relações unilaterais possuem relevância em detrimento às de cooperação, provocando um descompasso no processo de desenvolvimento cognitivo e social ou de não construção de normas racionais. A respeito da importância dos fatores de transmissão educativa e cultural, Piaget (1970, p.57) explica que

> em compensação, além do núcleo funcional e em parte sincrônico, mas suscetível de construção e de evolução, característica das permutas interindividuais, é preciso considerar, naturalmente, o fator principalmente diacrônico, constituído pelas tradições culturais e transmissões educativas, que variam de uma sociedade a outra.

Piaget (1973, p.56) explica que, independente da cidade, vilarejo ou ilha na qual se habite, os intercâmbios entre crianças, pares e adultos, têm um funcionamento próprio “independentemente dos conteúdos das transmissões educativas”. As informações são compartilhadas; as trocas realizadas, cooperativamente ou por coerção, no decorrer do desenvolvimento, num contínuo processo de socialização vital entre crianças e seus pares e delas com os adultos. Nessas condições

> encontrar-se-iam as mesmas leis de coordenação e de regulação que levariam às mesmas estruturas finais de operações ou de cooperações, enquanto cooperações; assim se poderia considerar a lógica, enquanto forma final das equilibrações, como sendo simultaneamente individual e social, individual enquanto geral ou comum a todos os indivíduos e também social, enquanto geral ou comum a todas as sociedades. (PIAGET, 1973, p.57).

O aspecto social foi estudado por Piaget e pode ser analisado no egocentrismo e sua manifestação nas falas individualizadas das crianças; na limitação das trocas com o outro, em função da descentração de pensamento e de raciocínio lógico-matemático reversível, ou seja, se a criança é capaz de perceber somente uma transformação de cada vez, como por exemplo, nas relações termo a termo, ou na prova da massa, o mesmo pode ser atribuído às relações com pares e adultos. Essa característica intelectual irá manifestar-se nas trocas sociais e impedirá o estabelecimento de relações de reciprocidade; em colocar-se sob o ponto de vista espacial de outra pessoa; no jogo de bolinha de gude; nas representações sobre o mundo. A criança ainda não é capaz nem de usufruir e muito menos compreender a riqueza que as trocas sociais lhe possibilitam, possuindo “um grau de socialização precário”. (LA TAILLE, 1992, p. 16).

A tomada de consciência, no sentido piagetiano do termo, implica em compreender como ocorre determinado fenômeno e, simultaneamente elevar a um patamar de reflexão superior aquilo que originalmente se concebe, num exercício de processo dialético e poderia demonstrar a manifestação de uma moral intelectual autônoma, que é colocar-se no ponto de vista do outro, o que representa uma revolução. Agir autonomamente significa não mais tomar decisões que venham favorecer somente a si próprio, mas ao bem estar de todos. Mas a autonomia só se constrói a partir da ação dos indivíduos, das trocas entre pares, de modo que o livre pensamento seja colocado em relação aos dos demais e se busque a coerência de ideias e estabelecimento de diálogo entre o eu e o outro e, para buscar a resolução de conflitos, não com o exercício da força, mas com a equiparação da importância das forças em questão. Aí sim, o homem enquanto ser social atinge seu mais alto nível, pois consegue relacionar-se de forma equilibrada. (LA TAILLE, 1992).

No entanto, essa forma equilibrada de relação só é possível a partir das operações concretas, pois as mesmas pressupõem estruturas de agrupamento. Existe, então, diferença de qualidade de relações intelectuais e sociológicas, de acordo com a idade e estrutura intelectual que a criança e o jovem possuem. Isso significa compreender que existe uma correlação entre o desenvolvimento lógico-matemático e os estágios do desenvolvimento social. Ao mesmo tempo em que se desenvolve o raciocínio lógico matemático, há correspondência entre os estágios correlativos ao desenvolvimento social, há uma sincronia e uma diacronia do processo. Uma criança de 5 anos tem um perfil de interação social diferente de uma de 14 anos. No processo de socialização, a "autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade". O que ocorre com os sujeitos desta pesquisa, é que, provavelmente, estejam num período de transição entre ("between") uma operação e outra. É possível utilizar o termo "tween" também a partir dessa compreensão. (PIAGET, 1973b/1965; LA TAILLE, 1992, p. 17).

Piaget (1973b/1965, p.67) compreende que as grandes estruturas dos ritmos, regulações e os agrupamentos são explicativas à sociologia e psicologia, pois

> o ritmo marca a fronteira entre o material e o espiritual; a regulação caracteriza as totalidades estatísticas, com interferência dos fatores de interação (valores e certas regras) e o "agrupamento" exprime a estrutura das operações reversíveis intervindo nas construções jurídicas, morais e racionais, isto é, nas totalidades de composição aditiva.

Ao discutir a natureza social ou individual da lógica, Piaget (1973b/1965, p.164, 168, 170) explica que os "'agrupamentos' operatórios" têm um papel na formação da razão. A construção de tais agrupamentos ocorre pelas sucessivas trocas sujeito--objeto e servem para conhecer o mundo nos diferentes aspectos da natureza e da cultura, na qual encontram a coerência e objetividade para sua adaptação social. Existem aí dois "tipos extremos de relações interindividuais", a coação e a cooperação. Assim como a criança tem uma pré-lógica quanto ao desenvolvimento intelectual, também há uma, em relação ao desenvolvimento social, o egocentrismo. Tal qual a criança, uma sociedade que tem uma "socialização inacabada" caracteriza-se por um

estado pré-lógico ou sociocêntrico, no qual a coação não possibilita ao indivíduo desenvolver-se a partir das trocas, conduzindo-o a uma relação de heteronomia. Por outro lado, a cooperação implica “reciprocidade entre personalidades diferenciadas”, em outras palavras, autonomia. Isso só é possível a partir da lógica, pois ela é “uma coordenação de crenças, que afasta as contradições e assegura uma síntese das tendências conciliáveis”. Essa é a função de equilibração da lógica. A busca por uma coerência substitui “crenças frágeis por outras mais sólidas”, e essa é a função de “majoração” da lógica. Ambas as funções possibilitam ao individuo a construção de uma consciência pessoal e, ao mesmo tempo, contribui para a reflexão das crenças da sociedade, contribuindo para uma “lógica social”, em que a unificação e o reforço das crenças sociais transformam e são transformados.

Assim, no construtivismo de Piaget, o sujeito constrói o conhecimento social a partir de suas interações com o meio, sua capacidade cognitiva e participação na vida social. Para compreender os fatores sociais do desenvolvimento intelectual, Piaget (1967/1956, p.203) explica que a natureza das trocas com o meio social depende do nível de desenvolvimento intelectual do indivíduo. O bebê do período sensório-motor efetua trocas com o meio desde seu nascimento, por exemplo, os signos, os valores, as regras têm um caráter de “regularidade próprias do hábito”, mas não há “qualquer intercâmbio de pensamento”, porque o mesmo não existe enquanto tomada de consciência e, sendo assim, a vida social não exerce profundas modificações nas estruturas do pensamento.

No entanto, quando se inicia o período simbólico, observa-se o enriquecimento e transformações proporcionadas pelas interações sociais: construção de um sistema de signos, a partir das representações simbólicas que a criança faz para interpretar o mundo à sua volta; transmissão de conceitos pela linguagem oral; classificações e relações, sendo admitido pela criança aqueles que não ultrapassam o seu nível mental; e as próprias relações que o sujeito mantém com o meio, no sentido sincrônico, consideradas essenciais, pois são vividas no seio familiar e exercem grande influência sobre o pensamento da criança, sob o ponto de vista diacrônico, isto é, do desenvolvimento da inteligência.

A relação egocêntrica e deformante, por falta de descentração, que a criança estabelece com o mundo, tanto físico como social é característica ao período pré--operatório. As assimilações que ocorrem são organizadas sob o seu ponto de vista, porque ainda não o distingue dos outros, há "uma ausência de "agrupamento" das relações com os outros indivíduos e com as coisas". Apesar da imensa pressão e influência que o meio social exerce, a criança acomoda tudo isso sem crítica, por não ter consciência de si. Deste modo, o ambiente não consegue imprimir na criança uma lógica, porque esta é construída internamente pelo sujeito, no estabelecimento de "relações de diferenciação e de reciprocidade simultâneas que caracterizam a coordenação dos pontos de vista", isto é, mesmo que ela saiba falar a respeito de determinado assunto, não significa que raciocine sobre o mesmo, posto que "as estruturas próprias ao pensamento nascente excluem a formação das relações sociais de cooperação, as únicas que determinariam a constituição da lógica". (PIAGET, 1967/1956, p.207, 208).

A partir do período das operações concretas, quando os agrupamentos se tornam possíveis e a reversibilidade se constitui como característica do pensamento, é possível observar na criança uma crescente habilidade para cooperar, que se intensifica ao nível das operações formais, o que implica em admitir diferentes pontos de vista. Assim, a cooperação é considerada importante para a constituição da lógica, esta, em contrapartida, também possui um caráter social, uma vez que se traduz por "um conjunto de estados de consciência, de sentimentos intelectuais e de atitudes, todos caracterizados por certas obrigações" e normas comuns cuja coerência tem "um imperativo hipotético", tanto quanto moral, "exigido pelo intercâmbio intelectual e pela cooperação". (PIAGET, 1967/1956, p. 209).

A cooperação é entendida como uma coordenação de pontos de vista e ações de diferentes indivíduos, mas também pode ser compreendida como uma coordenação de operações, e assim, impossível de ocorrer sem que haja o agrupamento como operação intelectual. Deste modo, há a organização de um todo coerente, possibilitado pela permuta do pensamento e pela cooperação e regido por uma forma de equilíbrio, no caso, o agrupamento, cujas trocas individuais e interindividuais encontram sua "autonomia no seio, mesmo, da vida social". (PIAGET, 1967/1956, p. 210).

A possibilidade de intercambiar ideias com as pessoas favorece o confronto com as opiniões individuais e a possibilidade não só de descentrar, mas coordenar interiormente os mais diversos pontos de vista, o que diz respeito às leis do agrupamento, uma vez que é capaz de assegurar, diante da diversidade, a reciprocidade entre os indivíduos e a coerência entre suas relações. “A atividade operatória interna e a cooperação exterior constituem [...] dois aspectos complementares de um único e mesmo conjunto, posto que o equilíbrio de um depende do equilíbrio do outro”. (PIAGET, 1967/1956, p. 213).

A teoria de Piaget fornece elementos para a interpretação dos novos comportamentos que emergem na sociedade, com destaque àqueles que suscitam discussões a partir do consumo e seu reflexo na formação das identidades. As representações que os “tweens” têm a respeito do mundo caminham em consonância com a construção das estruturas lógicas, demonstrando sua vulnerabilidade às solicitações do consumo, uma vez que ainda não possuem instrumentos cognitivos que garantam a observação do ponto de vista do outro e suas intenções.

A elaboração de um capítulo dedicado à obra tão extensa e complexa como a de Piaget é tarefa árdua, porém fascinante e de muita responsabilidade. Ao longo de sua vida, buscou a regularidade na diversidade e na complexidade, isto é, em tudo que poderia ser inerente ao conhecimento: o biológico, o social, o psicológico, o lógico, o afetivo. As regularidades pressupõem a constatação de diversidades que, por sua vez, passam a ser o centro de interesses ou objeto de estudo para novas regularidades. E deu conta de elaborar uma teoria notável que, hoje, ainda é fonte de produção de novidades, ou seja, abre possibilidades para novas pesquisas. A partir desse princípio, o capítulo quarto, apresenta os assuntos consumo e identidade, de um ponto de vista geral, suscitando reflexões a respeito do lugar do homem nas trocas sociais e, um de seus aspectos - a socialização econômica - e pesquisas da área.

O SER SOCIAL, ENTRE O REAL E O VIRTUAL

Capítulo III

‘

Ao longo da história, o homem passou por diferentes experiências e, em cada época, procurou uma forma de se adaptar para poder sobreviver. A própria sociedade foi responsável pela manutenção dos saberes, dos valores, garantindo o seu desenvolvimento, a sua estabilização, a sua herança cultural ao longo dos anos, que, lenta e laboriosamente, foram construídos nos mais diversos contextos. Hoje o desenvolvimento científico e tecnológico alcançou patamares dignos de ficção científica, atingindo o ritmo das mudanças, que passam a ser muito rápidas e simultâneas. Não dá tempo de o homem adulto assimilar tudo o que está acontecendo. Com crianças e jovens é diferente, isso resulta num impacto muito grande em relação às experiências que eles têm oportunidade de vivenciar. Os avanços tecnológicos têm uma influência muito marcante nessas novas experiências tão rápidas e líquidas.

A sedução de um mundo que se abre para um sem número de possibilidades de roupas, de diversão, de tecnologia, de alimentos, de desenhos e filmes, de música e outras, é impressionante e rápida, rompendo com o tempo necessário para a tomada de consciência do homem sobre si mesmo e o que está à sua volta. Não há compreensão do processo que gera tais possibilidades que, simplesmente, se estabelecem como uma opção de vida. Parece que as pessoas assumem os modos de vida como se eles fossem fruto de suas decisões. Em outras palavras, as pessoas são conduzidas a uma série de comportamentos: a querer, a consumir, a trocar, a ver, a pensar sob tal ou qual ponto de vista, sob o risco de ficar isolado. Talvez esteja aí um dos motivos pelos quais não se compreende a rapidez com a qual os mais jovens assumem papéis e identidades muito diferentes daquelas que os adultos assumiram um dia e, causa um mal estar, pelo menos naqueles que estão observando que as relações e a maneira de lidar com o mundo estão mudando.

O ritmo sociológico se encontra “na análise das formas de equilíbrio social” e é responsável pelas sucessivas transmissões culturais entre uma geração e outra. Cada geração exerce seu papel de agente educativo às novas gerações, na criação de normas e valores, na pressão, sendo a família e a escola seus principais agentes. A quebra desse ritmo, ou mais rápido ou mais lento, resulta numa transformação da sociedade. A ausência ou pouca influência da coação que as gerações mais velhas, ou seja, a família e a escola exercem, poderiam ser notadas na “diminuição de influência das tradições ‘sagradas’”. (PIAGET, 1973b/1965, p.58).

Diante de tanta multiplicidade de ofertas para ser e ter, proporcionadas principalmente pela mídia, observa-se que o indivíduo tem pouca participação na construção de valores como um sujeito ativo num processo de cooperação e reciprocidade mútuas. Assim, o estabelecimento de condutas parece ocorrer num contexto no qual as relações de coerção são o modelo a ser seguido. Ou seja, há reprodução de normas e valores, que são aprendidas daqueles que representam uma autoridade imanente. Parece que o contexto favorece relações de coerção, pois, se um comportamento determinado não é seguido, então, não se faz parte do grupo e, não é possível viver sozinho. Essas reflexões conduzem a pensar sobre qual comportamento se deve assumir diante das múltiplas solicitações que fragmentam a identidade e lembrar que, em momentos na vida, as pessoas querem ser vistas, elogiadas, sentirem-se pertencentes a um determinado grupo ou lugar.

Numa outra perspectiva de análise, a economia de uma sociedade também direciona os comportamentos, aliás, pode ser considerada como sua coluna vertebral, porque dela derivam relações de produção, de poder, entre diferentes segmentos sociais, de distribuição de renda, de políticas públicas, que afetam diretamente o modo de vida local e mundial. Nota-se, por exemplo, um crescente interesse do mercado nas classes socioeconômicas C, D, E, com oferecimento de produtos criados e direcionados para suas características e poder aquisitivo. Novos padrões identitários são criados para satisfazerem à necessidade de ser e pertencer[60].

E assim, o ser humano age economicamente para se adaptar ao mundo. Tomar um ônibus e dirigir-se ao médico, contratar uma condução para fazer o transporte das

[60] Vide reportagem sobre o Programa Bolsa-Família apresentado no capítulo II, assim como as políticas públicas para implementação de renda.

crianças à escola, passar na padaria de volta do trabalho e comprar pão, retirar dinheiro do caixa eletrônico, efetuar o pagamento das compras, ler os bilhetes na agenda das crianças, sair para dar uma volta, comprar um cd de música, de origem duvidosa ou não. Todas essas ações pressupõem conhecer o funcionamento da sociedade e quais são as formas de comportamento necessárias para adequação às normas, valores, atitudes. Ao mesmo tempo, tais ações têm características e implicações sociais, psicológicas e econômicas.

Diante do contexto apresentado, o ser humano se encontra em desvantagem, pois entre o estabelecimento dos fatos e a sua compreensão há uma defasagem de tempo cruel. Compreende-se que é indiscutível a relevância de pesquisas nas ciências sociais para a humanidade, uma vez que lançam alertas, críticas aos sistemas que se estabelecem na vida das pessoas, entre outros. No entanto, as pesquisas não ocorrem sincronicamente aos fatos, uma vez que demandam tempo para seus estudos epistemológicos. Nota-se que o mesmo ocorre com a educação, na qual parece que os saberes construídos a respeito do mundo têm um acesso muito mais tardio, o que dificulta, em muitos casos, o desempenho de seu papel na socialização dos alunos. Assim, compreender vários assuntos como conhecimento social, consumo, identidade, socialização econômica em alguns de seus princípios e sua relação dialética e como as crianças e jovens se encontram nesse contexto é uma das preocupações desta pesquisa.

Esse capítulo está organizado em três blocos. O primeiro expõe os aspectos de consumo e identidade na sociedade contemporânea; o consumo como área de recente estudo no Brasil; a influência da tecnologia na construção da identidade do jovem; a fragmentação da identidade e o estabelecimento de novas relações entre adultos e jovens. O segundo explica os trabalhos de Delval na área do conhecimento social; o processo de socialização da criança e do jovem; as noções econômicas como eixo principal do conhecimento social; a importância de pesquisas psicogenéticas das representações econômicas. Apresenta, também, a socialização econômica e a do consumidor, cujas pesquisas fornecem dados para elaboração de propostas para educação econômica. A primeira área tem estudos psicogenéticos que mostram o desenvolvimento de conceitos econômicos; a segunda se utiliza dos estágios de

socialização do consumidor e mostra como os pequenos consumidores interagem com o mercado. O terceiro, sobre os "tweens", caracteriza sua socialização a partir da identidade que assumem enquanto consumidores, clientes, mas, principalmente como crianças e pré-adolescentes que são; sua inserção na economia e o uso de tecnologias. Os eixos[61] que compõem esta sociallização são: "Identidade e relações interpessoais"; "Cotidiano econômico"; "Mídia".

O homem é um ser social e, desde que nasce, tem todas as condições essenciais para sua realização e progresso. Por ter livre arbítrio, faz suas escolhas, as quais nem sempre consideram o bem estar coletivo ou da própria espécie. Seu processo de adaptação pode favorecer a compreensão do mundo econômico e agir a partir de interesses recíprocos, fundando uma sociedade planetária em novas bases. Entre o homem real e o homem virtual, existe uma lacuna e um longo caminho a ser trilhado. Nele, espera-se que a educação seja uma aliada constante.

3.1 – Consumo e identidade, duas faces da mesma moeda

Questões sobre consumo estão relacionadas ao mundo contemporâneo globalizado e à cultura social. A sociedade moderna estabelece uma relação com o consumo muito diferente de 50 ou 100 anos atrás. Observa-se que vários temas estão relacionados com consumo: identidade, representação, o individual e o coletivo, relações de poder e controle, papel do Estado e outros. Há uma cultura do consumo, que favorece o materialismo, a perda de valores e busca de identidade forjada por padrões "sugeridos" pelas propagandas e outros recursos de convencimento. Essa cultura é, então, estudada sociologicamente dada sua importância na cultura ocidental.

Consumo é uma área de estudos que, de acordo com Barbosa (2006), tem, recentemente, ocupado um relevante lugar nas ciências sociais e nos estudos históricos, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos.

As pesquisas realizadas por Barbosa e Gomes (2000) (apud. Barbosa 2007) relatam que, no Brasil, nenhum pesquisador, até 2000, havia se dedicado a estudar o consumo, a sociedade de consumo e outras linhas relacionadas com o tema. Embora,

[61]Os eixos foram criados para a reorganização das questões desta pesquisa e possibilitar uma análise objetiva, coerente, destacando as variáveis dependentes, conforme explicado no capítulo I.

até então, tenha havido abundantes pesquisas dedicadas às mais diversas particularidades de modos de vida de diferentes classes sociais, elas não contemplaram qualquer análise a respeito de consumo, o qual é uma particularidade do mundo real de todos. Além do mais, quando se trata de consumo, de consumidores e de espaços de consumo, certas interpretações consideradas limitadas para o entendimento do consumo como fenômeno complexo, tornaram-se comuns no Brasil. Tais interpretações veem o consumo como produto direto da produção, ou seja, produziu consumiu, sem levar em consideração o significado do ato de consumir. Os consumidores, por sua vez, são vistos como sujeitos passivos, enquanto que os espaços de consumo e compra tornaram-se palcos por onde desfilam aqueles que, no mundo contemporâneo, assumem diversas identidades.

Barbosa (2007, p.23) aponta que, nos últimos 20 anos, "as ciências sociais passaram a tratar os processos de reprodução social e construção de subjetividades e identidades quase como "sinônimos de consumo", o que suscita perguntas e respostas relevantes. Segundo Barbosa (2007, p.26), ele envolve formas de provisão, além da compra e venda de mercadorias, como por exemplo, os serviços de consumo coletivo proporcionados pelo Estado. No universo familiar também se consome amor, afetividade, etc.. Isso ocorre não somente com a produção de bens, existe uma necessidade afetiva, interior, que necessita ser satisfeita no seio das relações sociais, caracterizada pelo relacionamento entre as pessoas. O termo "consumo" extrapola as definições econômicas, pois

> assim, na sociedade contemporânea, consumo é ao mesmo tempo um processo social que diz respeito a múltiplas formas de provisão de bens e serviços e a diferentes formas de acesso a esses mesmos bens e serviços; um mecanismo social percebido pelas ciências sociais como produtor de sentido e de identidades, independentemente da aquisição de um bem; uma estratégia utilizada no cotidiano pelos mais diferentes grupos sociais para definir diversas situações em termos de direitos, estilo de vida e identidades; e uma categoria central na definição da sociedade contemporânea.

O consumo é considerado como um processo social que possui uma dimensão ideológica e prática, por fazer parte de nosso cotidiano e provocar a definição de comportamentos, valores, regulando relações sociais. Ele é construção da sociedade

moderna e está ligado à ideia de modernidade, o que pressupõe que haja um sujeito moderno. Historicamente, o consumismo avança, de acordo com o desenvolvimento do capitalismo e se aprimoram as maneiras de se produzir e vender bens. (SLATER, 2002/1997; DOUGLAS E ISHERWOOD, 2006/1979).

A sociedade moderna se caracteriza como sendo de consumo. Nela o consumo biológico e universal é substituído por necessidades satisfeitas por cartões de crédito, o que favorece sua organização por valores que são derivados ou inventados por uma cultura de consumo. Esses aspectos abrem espaços para a interpretação de que o consumo é um "sistema de significações" e tem um caráter simbólico, no qual as necessidades e desejos são manipulados por uma cultura de massa que estabelece um elo entre a vida das pessoas e o produto. Como ser social, o homem necessita de bens para se relacionar com os outros e entender o que se passa à sua volta, no entanto, a satisfação de seus interesses pessoais passam bem longe do conceito da suposta racionalidade do "homo oeconomicus". Bem, a economia não conseguiu explicar o comportamento que impele o homem a suprir suas necessidades que o fazem consumir. O ambiente e a influência social afetam as tomadas de decisões racionais. (SLATER 2002/1997; DOUGLAS e ISHERWOOD, 2006/1979).

O consumo pode ser estudado sob diversos aspectos: como hábitos de um hedonista; o moralista, no sentido de julgar o que e quem consome; como superficialidade de uma pessoa; o naturalista, isto é, consumir é natural; como algo que se faz por necessidade. Talvez seja possível analisar a partir dos significados atribuídos ao consumo, uma sociogênese de sua história, ao mesmo tempo, análoga ao comportamento do sujeito epistêmico. O conceito de consumo muda de conotação ou de significado, de acordo com os períodos históricos, cujas concepções econômicas, principalmente, lhe atribuem significados e acabam por orientar o comportamento das pessoas[62]. Assim, considerando as crescentes preocupações que o consumo desenfreado tem provocado, como por exemplo, a depredação de recursos naturais, talvez, o homem esteja num nível elementar de autonomia. Isto é, quando há incapacidade de colocar-se sob o ponto de vista do outro, coordenar suas ações com as trocas que estabelece com o meio e autorregular-se, de modo a preservar ou utilizar-

[62] A teoria Utilitarista de Bentham, tratada no capítulo II, é um exemplo.

-se, parcimoniosamente, daquilo que a natureza lhe dispõe e o discernimento em não se deixar envolver por necessidades criadas pelo marketing. O assunto não se encerra somente nesse exemplo, existem outras questões relacionadas ao consumo que proporcionam dilemas[63] importantes para discussão, mas que não serão objeto de análise.

Slater (2002/1997, p.131, 132) explica que toda forma de consumo é de natureza social e cultural porque envolve um significado partilhado por um grupo, ou mesmo ao nível de preferências individuais, sendo baseado na "língua, valores, rituais, hábitos, etc. [...] É através de formas de consumo culturalmente específicas que produzimos e reproduzimos culturas, relações sociais e, na verdade, a sociedade". Quando os códigos de consumo são conhecidos de uma determinada cultura, há reprodução e participação social, o que contribui, também, para a formação de uma identidade. "O aspecto significativo e cultural do consumo passa a predominar e as pessoas passam a se preocupar mais com o significado dos bens e seu uso funcional", após suas necessidades serem satisfeitas. Os sistemas de consumo acabam por organizar um universo moral, uma vez que possuir ou não determinado bem, pode significar o reconhecimento de um status social mais elevado ou sua exclusão social.

Desse modo, o tema "consumo" tem sido objeto de estudo nas mais diferentes disciplinas: sociologia, economia, psicologia, psiquiatria e é espantosa a profusão de pesquisas, tais como Thogersen, Ölander, (2002); Diclemente, Hantula, (2003); Mantel, Kellaris, (2003); Arnould, Thompson, (2005), só para citar algumas. Tais pesquisas, além de retratarem o perfil de consumidores, caracterizam diversas abordagens sobre o assunto, elaboram um retrospecto de produções na área, detectam comportamento compulsivo e outras tantas especificidades. Nelas é possível identificar a nós próprios e a outros que estão em nosso círculo de relacionamento; reconhecer como os atos consumistas são previsíveis; o despreparo para pensar sobre a avalanche de informações recebidas; ter discernimento para avaliá-las; melhorar as tomadas de decisão. Percebe-se, então, que esse processo avaliativo sobre os hábitos de consumo demanda tempo de reflexão que, no cotidiano da vida, parece ter um espaço cada vez mais diminuto.

[63] Por exemplo, comprar um objeto de desejo (roupa de seda, um tênis de marca), sabendo que são produtos manufaturados por trabalho escravo, inclusive de crianças.

Dittmar (2008, p.1) explica que

> você só precisa olhar, ouvir pessoas a seu redor, particularmente crianças e adolescentes, para entender que a cultura do consumidor tem um poderoso impacto psicológico. [...] Ter as coisas "certas" tornou-se vital, não tanto por causa dos bens materiais por eles mesmos, mas pelos benefícios psicológicos esperados deles: popularidade, identidade e felicidade.

Como exemplo, é necessário citar a pesquisa da Nickelodeon (2007) sobre "Relação das crianças com a tecnologia: playground digital", com 7.000 crianças, de 8 a 14 anos, em 12 países, incluindo o Brasil, caracterizando-as dentro das condições impostas pela atual conjuntura econômica, ou seja, da globalização. Notou-se um panorama preocupante em relação ao comportamento que crianças, pré-adolescentes e adolescentes estão desenvolvendo por meio da utilização da tecnologia. "Ter" e "ser" tornaram-se sinônimos e imprescindíveis para se manter como sujeito reconhecido no meio em que vive, por isso mesmo, aceito socialmente. A inferência dessa idéia é provocada na análise das respostas que as crianças dão, quando perguntadas sobre qual "o papel que tem na minha vida" acessar a Internet; ter um MSN; participar de um site de relacionamento; ter um celular e as respostas serem: não vivo sem; é meu melhor amigo; eu me identifico; é meu parceiro.

Para Dittmar (2008, p.8, 9), a identidade pode ser definida como "o conceito subjetivo (ou representação) que a pessoa tem de si mesmo". Há dois domínios da identidade, o material e o corporal. "Ambos estão altamente perfilados na cultura do consumidor", veiculados como padrões de "estilo de vida" e o "ideal do corpo perfeito", internalizados pelos indivíduos e associados a valores.

As identidades e representações sociais são desenvolvidas na convivência familiar e coletiva, demonstrando importância da influência do meio nas trocas sociais e na maneira que, tanto a criança como o adulto, concebem e organizam internamente o mundo. Compreender o que se passa nessas relações, de modo a perceber o que acontece com o adulto, a criança e o jovem, é um desafio. Para auxiliar nesse estudo, apresenta-se Hall (2005), que discute a mudança estrutural que atinge as sociedades modernas e que ocasiona alterações nas identidades pessoais, provocadas pela descentração dos indivíduos no seu mundo social e cultural. O momento histórico

demonstra que as tradições sociais, culturais, e de ordem, assim como a organização do Estado e da Nação, sofrem alterações significativas. Os conceitos que os regem estão mudando, porque as relações sociais, econômicas, políticas, éticas, familiares e tantas outras, que se estabelecem, são outras.

Bauman (2005/2004, p.17) auxilia a compreensão dessa situação, quando fala de dois tipos de comunidade, nos quais a identidade se define: a de vida e a de destino, envoltas em princípios e ideias que os indivíduos desenvolvem e acreditam. Assim, pode-se dizer que "pertencimento" e "identidade" "não têm a solidez de uma rocha" e nem são para a vida toda, pois passam por constantes negociações e são revogados de acordo com "as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". As múltiplas identidades que uma pessoa assume em sua vida pertencem a inúmeras comunidades: família, escola, amigos, trabalho, igreja, clube e outras, podem ser um exemplo dessa relativização identitária.

Cada vez mais pessoas participam de um sem número de comunidades virtuais, possibilitadas pelos chats de conversa e criam seus códigos de comunicação. É preocupante, pois parece que se está perdendo a capacidade de estabelecer contato com pessoas reais, em conversar presencialmente. Essas comunidades virtuais parecem não dar concretude à sua identidade pessoal, estimulam uma conversa sem eco, uma manifestação solitária, na qual se pode mudar quando a comunidade não atende mais aos seus interesses, sem dano algum, sem conflito, sem mediação, sem persistência, sem a construção dialética que as relações pessoais possibilitam às pessoas reais. O inverso também é verdadeiro, tais comunidades também podem favorecer e/ou impor condutas para se manter conectado ao grupo. Celulares, e-mails, vêm atrelados à frenética necessidade de se estar conectado instantaneamente ao que está acontecendo e entrar em contato com alguém. Os dados da pesquisa da revista Veja, realizada com 527 pais e jovens entre 13 e 19 anos, confirmam essa "tendência", pois 92% dos jovens da classe A têm celular; 61% usam o aparelho, como forma de entretenimento; 20% sentem-se abandonados, quando não recebem nenhuma ligação

ou mensagem no dia; 60% valorizam o aparelho, porque podem ser encontrados a qualquer hora. (BUCHALLA, 2009, 84, 93).

Esse é um processo inevitável, as pessoas estão à mercê de inúmeros valores, princípios que se alteram com muita rapidez e que, de alguma forma, passam a apresentar comportamentos que as mudanças sociais e globais solicitam. Bauman (2005/2004, p.55) explica que a identidade nunca é construída harmonicamente e nem sempre é uma escolha, ela "é guiada pela lógica da racionalidade do objetivo (descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui)".

Nesse sentido, Hall (2005, p.12) explica que a identidade é que "estabiliza tanto sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis". Essa ideia não pressupõe linearidade e nem rigidez, pelo contrário, é um processo dialético, pois a identidade reflete ou responde às próprias solicitações sociais, culturais, estruturais.

> O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como o resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2005, p.12).

Parece que existem forças antagônicas dentro do processo identitário, uma que dá segurança e outra que solicita mudança. As representações sociais, assim como os símbolos que se constroem sobre os contextos sociais, aos quais as pessoas pertencem, vão-se alterando. Woodward (2000/1997) pondera que a identidade é relacional, necessita algo de fora dela para existir, ou seja, para que o indivíduo possa se firmar, ele tem que negar o que o outro é e, ao mesmo tempo, depende do outro para existir.

O sujeito está assumindo várias identidades e fragmentando-se, sendo deslocado de seu ponto de referência, isto é, sua relação com o mundo está se

alterando e, ao mesmo tempo, as relações que se estabelecem no mundo provocam uma alteração individual e coletiva, o que gera conflitos, dissoluções e associações. As teorias sociais e as ciências humanas, segundo Hall (2005), têm-se esforçado para explicarem o impacto que a modernidade tem no sujeito, o que possibilita compreender melhor as relações sociais atuais que se dão no mundo pós-moderno.

Woodward (2000/1997, p.15) aponta que uma das discussões centrais da teoria social é a tensão que existe entre identidade e diferença e, ao mesmo tempo, sua íntima relação. A identidade assume diferentes formas e fundamenta-se tanto na biologia como na história, por exemplo, o corpo é que define uma fronteira de quem somos; os movimentos étnicos reivindicam uma história comum como o fundamento de sua identidade. No cenário atual, a família, o trabalho, a igreja e outras instituições, pilares da identidade, sofrem um abalo estrutural, porque novos grupos emergem e reivindicam visibilidade social, almejando posições cada vez mais influentes, num jogo de poder e de confronto de diferenças.

Os sistemas de representações influenciam na formação das identidades. “A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” e pode ser compreendida como um processo cultural. Pode-se dizer que as estratégias de marketing constroem novas identidades, assim como a influência de telenovelas e seriados televisivos não podem ter sua capacidade de influência semiótica minimizada. Essa globalização de informações influencia a formação de identidades e a homogeneidade cultural promovida “pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local”. O consumo pode ser estudado na influência que provoca nas pessoas, pois os significados que permitem dar sentido às coisas, às experiências e à fala, são formados independentes da vontade do indivíduo, fazem parte de um processo cultural, isto é, a própria representação que cria lugares para que ele fale. (WOODWARD, 2000/1997, p.17, 21).

Assim, podemos entender o apelo que a mídia faz, trazendo ao sujeito uma série de significados e produção de identidade. Observa-se o sucesso de uma campanha publicitária, quando o sujeito assume a identidade que lhe é oferecida. Ocorre, nesse momento, um deslocamento da representação para a identidade. O

poder da representação se manifesta, quando alguns significados são preferidos a outros e, ao mesmo tempo, envolve relações de poder. Em consequência, alguns comportamentos se estabelecem e tomam lugar nas pessoas porque são reflexos de escolhas de identidade, provocados pela cultura que se instala na sociedade, como por exemplo, andar com Mp5 no ouvido, fazer tatuagem, pintar os cabelos. A cultura permite toda essa gama de possibilidades e atrelada a ela, uma série de representações simbólicas. As identidades são marcadas pelas diferenças e isso ocorre tanto pelos significados culturais que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representações e, também, pela exclusão social. (WOODWARD, 2000/1997).

O grupo, seja ele qual for, defende sua identidade como fixa e imutável, assim como sua história e, provavelmente, sua visão de futuro. Mas, as questões que envolvem a identidade apresentam-na relativizada, com presença de simbolismos, interferência de condições materiais e sociais e, inevitavelmente, um sistema classificatório que procura estabelecer quem pertence e não pertence ao grupo: “nós e eles”. Pode-se dizer que o acesso às informações nunca esteve tão “democrático”, e, ao mesmo tempo, tão ditador, pois tal acesso não se dá de maneira homogênea e nem é para todos. Mas, é fato, o homem está em contato com o mundo, seja por meio tecnológico, pela aquisição de produtos vindos do outro lado do mundo por preços irresistíveis e, que são comprados, como ocorre em muitas ocasiões, sem necessidade. (WOODWARD, 2000/1997).

O homem é um habitante do líquido mundo moderno, aponta Bauman (2005), pois as referências e identidades são construídas em movimento, buscando grupos, procurando contatos, falando ao celular e, ao mesmo tempo, desconectados do que acontece à volta, já que se está conectado aos fones de ouvido.Todos têm a mesma necessidade de serem vistos e ouvidos. Segundo Bauman (2005/2004), não há culpados e nem inocentes, isto é, as relações e posicionamentos identitários rígidos, inegociáveis, não podem ser considerados tábua de salvação para influenciar ou tentar mudar essa liquidez de relações num mundo fugaz. Esse tipo de atitude não vai auxiliar a compreender melhor o que está acontecendo. No entanto, o autor também aponta para a incoerência da situação, pois, enquanto se procura uma identidade para se ter segurança, existe uma força de ideias que é sentida ou ouvida textualmente, que

orienta o indivíduo a fugir da segurança, pois a mesma impossibilitará outros investimentos, isto é, seja qual for a relação, a lealdade não será algo recompensado. Se não houver um relacionamento com qualidade, haverá a demanda para a quantidade, isto é, uma "rede de conexões" que atende, cada uma, um aspecto necessário.

Hall (2005/1992, p.46) procurou

> mapear as mudanças conceituais através das quais, de acordo com alguns teóricos, o "sujeito" do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno.

Hall (2005/1992) analisa os cinco grandes avanços no descentramento do pensamento, ocorridos na segunda metade do século XX, nas teorias sociais e nas ciências humanas. O autor inicia com Marx e aborda o homem enquanto ser social, fazendo história nas condições que lhe são dadas. Aprofundando seus pensamentos na abordagem psíquica, com Freud, o pai da psicanálise, e Lacan, encontra-se a noção de identidade como algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes. Com Saussure, a dimensão da língua como um sistema social e não individual demonstra a flexibilidade e mutação dos mundos. Destaca com Foucault o poder da disciplina imposto pelas instituições coletivas e que acaba individualizando pelo próprio poder de controle. Por último, o impacto do feminismo, movimento social que surgiu como uma crítica aos conceitos vigentes em relação ao papel da mulher.

Um dos caminhos para explicar e compreender o processo de globalização está na trajetória de construção da identidade, da noção de pertencimento, que alguns autores defendem, quando explicam sobre o mundo moderno e pós-moderno. Hall (2005, p.50), a respeito das identidades nacionais, comenta que são formadas e transformadas no interior de um sistema de representação cultural. E uma cultura nacional "é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos", para que isso ocorra, várias estratégias são utilizadas para construir a identidade nacional ou senso de pertencimento de todos numa grande unidade.

A capacidade em se estar integrado e conectado, independente do local que vive, nesse processo chamado globalização, substitui a clássica ideia de sociedade como um sistema bem delimitado em “uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço”. O “lugar” concreto e de pertencimento, vai desaparecendo, surgindo o “espaço”, que pode ser singrado a qualquer momento e por todos. (HALL, 2005/1992, p.67, 68).

A identidade é também uma relação de poder, pois fazer parte de um grupo X, permite ao indivíduo uma relação de domínio quanto ao grupo Y. Silva (2000) sugere que se transporte essa questão ao espaço escolar, quando se observa que grupos rivais se enfrentam e “marcam o terreno” com suas roupas, suas músicas e pelas agressões que atingem os que não são do grupo. A diferença aparece no estabelecimento de símbolos e signos. A escola poderia ser um espaço privilegiado para sua discussão. Ali, observa-se em micro escala o que acontece no mundo.

Woodward (2000/1997, p.20) explica que “globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo”. Essas mudanças criam identidades, cuja caracterização simbólica se encontra nos consumidores globais, que consomem as mesmas coisas em todos os lugares. Enquanto globalizada, a identidade se distancia de si mesma, de sua cultura local e comunidade. A identidade que se passa nos apelos das propagandas para crianças e jovens é: “você não pode ficar sem essa coleção”, “essa turma vai fazer com que você se divirta muito”, “agora comer virou brincadeira”, e junto com essas propagandas, respectivamente, vêm Revista Recreio, refrigerante Schin, lanches Mc Donald’s. O consumo é um meio de externar a identidade e se agregar a grupos que compartilhem, globalmente, os mesmos interesses. E ainda, o ritmo que o mundo globalizado estabelece, altera os conceitos sobre o tempo, por exemplo, um minuto, na frente de uma internet, que não se conecta, é um verdadeiro suplício, e pensar que há 50 anos atrás, um telefonema demorava horas para ser efetuado! Tal globalização altera fatores culturais e econômicos e, por consequência, novas identidades são produzidas, porque os padrões de consumo e produção também são alterados.

No mundo todo, o consumo assume significados e status em contextos sociais cada vez mais diversos. Pode-se apontar, em relação ao Brasil, incentivos realizados

pelos vários programas governamentais, disponibilizando o acesso à informatização (Casa Brasil, Centros de Inclusão Digital, Computador para Todos, ProInfo e muitos outros) para a população, em especial crianças e jovens, o que auxilia o processo de mudança nos padrões de produção, consumo e identidade da sociedade brasileira. Em função disso, intensificam-se pesquisas que traçam o perfil de crescimento e de consumo de regiões, como por exemplo, a pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2008, nas seis principais regiões metropolitanas do país, demonstrando que a classe média, que representa mais da metade da população, está com renda maior e comprando mais. Isso está ocorrendo, porque aumentou o percentual, nos últimos seis anos, de famílias com carteira assinada e a perspectiva de ascensão social é muito maior e, consequentemente, a capacidade de consumo. (SARAIVA, 2008).

Outra pesquisa que pode ser citada é sobre o orçamento doméstico, com o qual o Governo Federal tem demonstrado preocupação. O IBGE[64] realizou, então, uma pesquisa entre 2008 e 2009 a nível nacional e selecionou 5 cidades da região metropolitana de Campinas para participarem da POF (Pesquisa de Orçamentos Familiares), que fornecerá informações sobre os hábitos de consumo dos brasileiros, o peso dos produtos e artigos de consumo no orçamento doméstico e hábitos alimentares. A partir dos dados, serão traçadas políticas públicas. (CAMPOS, 2009).

Os indicadores dessas pesquisas brasileiras confirmam as grandes transformações observadas nos diferentes contextos sociais, econômicos, políticos, educacionais e outros do mundo pós-moderno. As pessoas adquirem outros hábitos culturais, apresentam comportamentos diferentes, relacionam-se a partir de outros princípios, lidam com o dinheiro de maneira organizada ou não, criam os filhos. E afinal, como as crianças e jovens se socializam e lidam com o cotidiano diante de um mundo tão diverso?

A relação pais, filhos e escola também mudou. Os conflitos que são travados com crianças e jovens dentro de casa e na escola são perturbadores para os adultos. Alguns desses conflitos podem ser descritos como a dificuldade em fazer com que eles parem de assistir à televisão e jogar vídeo game, que prestem atenção na aula e deixem seus Mp5 de lado, que não se utilizem do celular em sala de aula, que façam a

[64] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

lição de casa. Os eletrônicos passam a ser uma extensão do corpo, pelo menos esse comportamento é confirmado pela pesquisa que a revista Veja realizou, em 2009, em uma enquete com pais e jovens de 13 a 19 anos, identificando hábitos e comportamentos desses últimos. As conversas informais que se ouvem de pais e professores sobre crianças e jovens são muito semelhantes e todos ficam surpresos com a capacidade que seus filhos e alunos têm no manuseio de tecnologia e como sabem falar a respeito disso. A mesma pesquisa confirma “essa fala comum”, pois 87% dos pais ouvem a opinião dos filhos, no momento da compra dos aparelhos eletrônicos da casa. (BUCHALLA, 2009, p.84,93).

É, no mínimo confuso, o que está acontecendo. Parece que não se dispõe de estratégias de ação e conhecimento para coordenar as informações que circulam diariamente entre essas crianças e jovens. O termo “globalização”, que acaba por absorver a responsabilidade da fluidez do tempo, que passa rápido demais e não se consegue alcançá-lo, não é o único fator a ser considerado, faz-se necessário apontar algumas questões sobre consumo no processo de globalização, procurando compreender alguns comportamentos e refletir, como pais e professores, para melhor encaminhar ações com filhos, alunos, ou consigo mesmos. Os “tweens” fazem solicitações com muita frequência, às vezes são coisas de criança, às vezes são coisas de “gente grande” e, o comportamento flutua entre um limite e o outro e fica a dúvida se eles se identificam com aquilo que querem ter ou tentam ser aquilo que têm! Essa situação desorienta o adulto, pois, com essa idade, seu universo era muito diferente.

Parece que nos avanços e atropelos do dia-a-dia, há um distanciamento de relações humanas, um esfriamento da compreensão do outro, mesmo que esse outro seja um filho ou um aluno. Uma profusão de coisas acontece ao derredor, novos conceitos e habilidades tecnológicas, os quais, nem sempre, conseguem-se compreender. Eles invadem diariamente o cotidiano e os pensamentos, o que pode ocasionar um sentimento de não pertencimento. Há situações nas quais os “tweens” parecem manipular com seus desejos de compra, e são, muitas vezes, tratados como adultos em miniatura, principalmente, nas compras de artigos e serviços, como os de beleza, que fazem da criança, por exemplo, um mini-adulto, e os pais se encantam com

tanta maturidade, afinal seus filhos estão ficando “gente grande”! Existe um “consenso” de pensamento, a criança quer ser adulto e o adulto concorda em tratá-la como tal.

A reportagem de Ming (2006), “Nascidas para se maquiar”, aponta o interesse de meninas em bandas de rock, cantores internacionais, roupas de marca, visual à la “High School Musical[65]” ou Rebeldes[66], maquiar-se para sair de casa, usar salto alto, frequentar salão de beleza para fazer as unhas e cabelos, solicitação de eletrônicos como presente de aniversário. O texto destaca a precocidade, uma vez que esses traços deveriam ser de adolescentes, contudo pertencem à faixa etária de 4 a 7anos. Antes, provavelmente, as mães dessas garotinhas, com a mesma idade, brincavam de ser “mamãe”, usavam, esporadicamente, as coisas de suas mães, mas depois devolviam tudo e voltavam a ser crianças, num faz de conta pertinente à faixa etária e num processo saudável de assimilação das normas e regras sociais. Hoje o jogo simbólico não tem um limite entre a fantasia e o real, porque a primeira se prolonga no dia a dia. As meninas têm os seus batons, os seus celulares, a sua roupa de marca.

Consumo, identidade, globalização, pertencimento, hábitos, cultura, relacionam-se num contexto de mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, afetando o comportamento das pessoas e, ao mesmo tempo, sendo afetados por ele, como já foi abordado no capítulo II, sobre Psicologia Econômica.

Esse cenário possibilita a retomada de um significativo referencial teórico que é o de Piaget, para o estudo do conhecimento social, em especial, do econômico, por ser este o que rege as muitas e complexas relações sociais. Destaca-se nessa categoria de estudo, os trabalhos contemporâneos de Delval e os de Denegri, com foco na Psicologia Econômica, que serão tratados a seguir.

3.2 - Noções econômicas como eixo do conhecimento social

O homem é um ser social e, por isso, faz e aprende coisas com seus pares. Esse comportamento caracteriza-se por trocas, as quais são fundamentais tanto para o desenvolvimento da inteligência como para a capacidade de adaptação ao meio em que vive. Essa adaptação, por sua vez, não ocorre passivamente, é fruto das interações

[65] Filme americano sobre adolescentes.
[66] Novela mexicana.

que o sujeito estabelece com o objeto, transformando-o e sendo transformado por ele. Nesse processo, os aspectos biológicos, sociais, cognitivos afetivos, intervêm, influenciando-se mutuamente. Assim, chamam atenção as relações sociais, políticas, econômicas, culturais, de consumo, isto é, as condutas sociais que os seres humanos têm desempenhado em pleno século XXI e como influenciam na construção de identidade individual e coletiva, como já abordado no item 4.1 desse capítulo.

A conduta social se altera, de acordo com a idade, e é substituída e/ou ampliada, tornando-se mais complexa, conforme a criança cresce, o que demonstra o caráter indissociável do desenvolvimento psicológico e social, ou seja, individual e coletivamente. Delval (1989) explica que há vários objetos de estudo do conhecimento relacionados ao mundo físico, biológico, das estruturas lógico-matemáticas, da linguagem, do conhecimento social e acrescenta que o conhecimento tem uma origem social. Significa dizer que o indivíduo constrói solidariamente os instrumentos intelectuais e as representações do mundo que o rodeia, uma vez que não dispõe deles ao nascer.

As representações sociais se estabelecem a partir de uma relação intrinsecamente social e de sentido prático entre o sujeito e o objeto, é a representação de algo para alguém, estabelecida num contexto histórico, ideológico e cultural. Castorina, Barreiro e Toscana (2005, p.217) enfatizam que elas são estruturação significante da realidade e que acabam por "se converterem para os indivíduos em "uma realidade mesma" e ainda explicam que ocorrem num triplo sentido, pois se originam

> das experiências de interação e de intercâmbio comunicativo nas instituições; por outro lado, as práticas sociais são condições para as representações sociais, porque a exigência em assumir novas situações ou atividades dos agentes leva à formação de representações sociais; finalmente, porque são utilizadas pelos indivíduos para atuar sobre outros membros da sociedade ou para ajustar seu comportamento na vida social.

As representações sociais se modificam de acordo com os movimentos das trocas culturais e sociais, são fruto de construções coletivas e também resultados do desenvolvimento cognitivo, o que implica estudo sob a perspectiva genética e com os

níveis de análise sociogenético, ontogenético e microgenético. A sociogênese diz respeito ao caráter histórico e social de sua produção e também é possível situá-la numa perspectiva diacrônica e num processo de desenvolvimento mais amplo. A ontogenia "se refere ao processo pelo qual os indivíduos reconstroem as representações sociais existentes, previamente, no grupo social a que pertencem, quando se apropria das mesmas", é a constituição das identidades sociais. A microgênese "se refere ao modo no qual as representações sociais são evocadas e construídas nas interações sociais", é o modo com o qual os indivíduos "comunicam, discutem, resolvem conflitos, etc.". (CASTORINA, BARRERO, TOSCANA, 2005, p.224).

Desse modo, quadros de representações sociais e modelos de situações são construídos sobre a realidade à qual o sujeito pertence, estando intimamente vinculados com as capacidades cognitivas e apresentação de comportamentos adequados. A constituição de um modelo de mundo se dá pela construção simultânea e solidária dos instrumentos intelectuais e das representações que, no princípio da vida, são fundamentais para a sobrevivência do indivíduo. Elas dizem respeito a distintos aspectos do mundo: o natural, o psicológico, o social. No natural, a criança desenvolve representações a respeito dos aspectos físico, químico e biológico, conhecendo o resultado de suas ações sobre os objetos e o crescimento dos seres vivos. O psicológico constitui um modelo de representações, a princípio, simbólicas e que permite entender as ações de outros e as suas próprias, como estados mentais e de comportamento; descobre, também, relações de amizade e autoridade. Quanto ao mundo social, a criança elabora representações de como a sociedade funciona, o comportamento estabelecido pelas diversas instituições das quais faz parte (Estado, família, escola, igreja, etc.) e as trocas sociais. (DELVAL, 1989, 1998).

As representações sociais são resultado de uma atividade construtiva, por isso implica numa elaboração individual da criança, a partir da coordenação dos inúmeros fragmentos vivenciados no meio. Pesquisas com esse teor são importantes para a compreensão de como elas são elaboradas. Com esse tema, destacam-se as desenvolvidas no Laboratório de Psicologia Genética/UNICAMP/Brasil: Godoy (1996), etnia no contexto pré-escolar; Tortella (1997), amizade; Saravalli (1999), noções de direito das crianças; Barroso (2000), noções de direito de sujeitos entre 8 e 17 anos;

Cantelli (2000), noção de escola com sujeitos entre 7 e 15 anos; Baptistella (2001), conteúdos de um comercial televisivo entre 5 e 11 anos; Borges (2001), noção de família em crianças pré-escolares; Braga (2003), noções de meio ambiente entre professores e Pires (2005), noções econômicas, envolvendo transações comerciais e lucro entre crianças de 6 a 10 anos, que, de modo particular, têm contribuído para um maior conhecimento de como as crianças e adolescentes compreendem o mundo social e, para a reorientação do trabalho pedagógico, indicando aos educadores caminhos mais coerentes com uma prática educativa comprometida com a diversidade. Tais trabalhos confirmam a existência de evolução na compreensão das noções sociais, podendo ser interpretadas como um enriquecimento das informações dos sujeitos, mas, principalmente, como um processo de mudança conceitual, resultante de progressivas abstrações e coordenações entre ações reais ou possíveis, a partir das experiências vivenciadas.

As pesquisas descritas vêm ao encontro das investigações pioneiras, citadas por Delval (1998): Strauss (1952,1954); Danziger (1958); Adelson (1971); Adelson, Green e O'Neill (1969); Connell (1971); Jahoda (1959, 1964, 1979, 1984); Furth (1980); Berti e Bombi (1981,1988); Tan e Stacey (1981); Delval, Soto, Fernandez et al (1971)[67], e destacam-se duas obras de Piaget "El juicio y el razionamiento en el niño (1924); El juicio moral en el niño (1932). O papel do adulto na socialização da criança é fundamental e, em relação a conceitos que vão alterando-se, há duas situações que devem ser evidenciadas. Primeiro, as diferentes representações que a criança tem a respeito de coisas que estão no seu entorno não é fruto de diferentes explicações do adulto, é uma elaboração interna, de acordo com os instrumentos cognitivos que possui. Segundo, cada geração, pelo menos a ocidental, introduz mudanças nas ideias, condutas, culturas que lhe foram transmitidas. É compreensível que adultos considerem jovens e crianças diferentes do que eles próprios foram um dia. O processo de construção das noções sociais é dialético, ocorre a partir dos elementos que o adulto proporciona e as construções próprias do sujeito, entre o que é individual e o que é social. Isso leva tempo para ser organizado. É fruto de um bombardeio de informações provenientes da mídia, do grupo, da família, da sociedade e, por isso, com uma série de

[67] Algumas dessas pesquisas serão apresentadas a partir do estudo de Delval.

significações próprias que são organizadas em contextos cada vez mais amplos e coerentes. (DELVAL, 1989; 1998).

O conhecimento social tem sido estudado a partir de três problemas distintos: o psicológico, que abrange o conhecimento dos outros e de si mesmo; o moral, que diz respeito a regras, normas e convenções sociais; o conhecimento das instituições sociais, que são "relações entre indivíduos ou grupos que transcendem ao indivíduo", pois é um conhecimento "de relações institucionalizadas". Em relação ao social, deve-se, contudo, fazer uma distinção entre a consciência (do que se deve fazer) e a conduta (o que de fato se faz). (DELVAL, 1998, p. 465; 1989).

Desde muito cedo, a criança demonstra capacidade para atuar com o meio e interpretar adequadamente as informações que estão implícitas nas condutas das pessoas. A capacidade de fazer inferências é reconhecida, desde as primeiras trocas do organismo com o meio, sendo possível identificar nas interações sociais as formas construtivas do conhecimento. As interações que ocorrem se dão tanto por explorações no meio físico como no social. Delval (1989, p.253; 1998) cita vários exemplos de crianças até dois anos que experimentam vários comportamentos de resistência, proibição, engano deliberado e desordem, para saber até que ponto as provocações direcionadas à mãe são toleradas. Isso demonstra as regulações às quais o sujeito é submetido, a construção de "regras implícitas que expressam regularidades sobre o funcionamento da natureza e das pessoas".

No processo de socialização da criança, observam-se duas forças antagônicas, mas complementares, isto é, ao mesmo tempo em que a sociedade influencia a criança, por outro lado, isso não ocorre passivamente, ou seja, a sua imersão no mundo social ocorre de maneira ativa. Desde que nasce, e antes mesmo, enquanto a mãe está grávida, está sob a influência de um sem número de hábitos e condutas socioculturais que farão parte de sua vida. A princípio, a relação que se estabelece com o adulto é de dependência e resignação, pois suas ações são cerceadas por um conjunto de regras que começa a conhecer. O mundo externo, ou seja, a realidade oferece-lhe resistências físicas e/ou sociais, a partir desse conflito, constroem-se representações e ocorre o desenvolvimento do conhecimento. (DELVAL, 1989, 1998).

Conforme a criança cresce, as relações sociais com os adultos vão tendo menor importância e vai-se ampliando o contato com amigos, irmãos e mesmo outros adultos além dos pais. Isso possibilita criar sua independência, começar a ocupar um papel no grupo e desenvolver sua capacidade para cooperar e colocar-se sob o ponto de vista do outro. A necessidade de estar em contato com o grupo inicia-se a partir dos três anos. O grupo, a partir dos 6/7 anos, tem uma influência significativa na socialização "e é um método muito eficaz para submeter a conduta do indivíduo às normas sociais", além de proporcionar sentimento de pertencimento, por ser formado por causa de suas semelhanças. "A semelhança e o que é parecido constituem importantes fatores de coesão social [...] ao mesmo tempo os grupos têm um efeito regulador na conduta do indivíduo", pois o não cumprimento da norma estabelecida pode levar o indivíduo a ser reprovado ou expulso do grupo. (DELVAL, 1998, p. 423).

Pouco a pouco, as crianças ampliam seu relacionamento com indivíduos de outro sexo, diversificando as atividades em conjunto. Os meninos valorizam a solidariedade, fidelidade ao grupo; já as meninas, a intimidade, partilhando-a em dupla (com outra garota). Com 6/7 anos, compartilham jogos, sentimentos e amizade. Os conflitos surgem, mas a cooperação consegue resolvê-los. Há antecipação dos sentimentos do outro, que possibilita melhor ajustamento de sua conduta, graças ao desenvolvimento cognitivo. Há, também, condutas agressivas físicas que, quando diminuem na quantidade, aumentam na intensidade, e aparecem as agressões verbais. A origem da agressividade está relacionada à frustração e esta pode ser ocasionada pelo próprio sujeito, família, cultura e comunidade. A aprendizagem da conduta agressiva também ocorre pela imitação, tanto de modelos reais como de modelos apresentados em alguns filmes. A influência da mídia torna-se um fator de grande importância na análise de tais comportamentos. (DELVAL, 1998).

A socialização se desenvolve no contato próximo com os outros e são os adultos que orientam as condutas sociais das crianças, a respeito das "normas sociais, dos valores, atitudes e formas de comportamento que caracterizam os membros dessa sociedade", o que importa é que as crianças se comportem como o esperado. Essa é uma primeira etapa do processo de socialização, no qual as convenções são ensinadas. No decorrer de seu crescimento, a criança irá construir ressignificações. As

normas e **regras** são as primeiras aprendizagens que os adultos acreditam ser importantes para os pequenos, o que garante, no futuro, o desempenho de uma conduta social. As regulações de tais condutas ocorrem com a manifestação do que seja desejável ou não que a criança faça. Isso acontece desde muito cedo e aquelas são caracterizadas como valores. Há outras informações a respeito de fenômenos concretos da realidade social que intervêm nessa socialização, ademais, há também as interações que proporcionam situações nas quais a criança se autorregula, reflete e modifica suas interpretações como comportamentos. Essa última conduta proporciona o desenvolvimento das explicações de como se dá o funcionamento social. Têm-se, então, elementos normativos e descritivos que compõem os modelos ou representações "que as crianças elaboram sobre o mundo social", sendo categorizados em três tipos: as regras, os valores e as noções. (DELVAL, 1998, p.466, 467; 1989).

As **regras** podem ser entendidas como um conjunto de relações que fazem parte da vida da pessoa, desde que nasce. Estão relacionadas com aquilo que não se pode fazer ou o que se deve fazer, como não comer doces antes do almoço, escovar os dentes antes de dormir; são feitas para obedecer, para regular o comportamento. E, deste modo, a criança aprende a se comportar em diferentes situações sociais. Além disso, há regras de "múltiplas utilidades, umas servem para preservar a integridade e a saúde da criança, outras para conseguir algum fim e outras governam as relações com os outros e são as normas que expressam as convenções sociais". Os **valores** sociais e morais são aprendidos juntamente com as regras e, a partir deles, distinguem-se as coisas que são socialmente desejáveis e outras que não são. Os valores modificam-se, de acordo com o grupo ou comunidade a que se pertence, sendo possível verificar a íntima relação que há entre regras, valores e costumes. (DELVAL, 1989, p. 259).

A escola, a família e os meios de comunicação exercem uma importante tarefa de transmissão de informações, ensinando o porquê das coisas, porém não explicam o processo de mobilidade social, de produção, os motivos que causam as guerras e, mesmo assim, as crianças constroem por si próprias as explicações, utilizando-se dos instrumentos intelectuais que dispõem sobre esses conteúdos. As crianças são estimuladas a imitarem tais modelos, constatando-se uma apropriação passiva de sua parte, no entanto, elas também buscam por si e as explicações elaboradas são

semelhantes, independente do meio social ou país a que pertençam, constituindo as **noções**. Conseguem aprender, desde muito cedo, uma **regra**, por exemplo, para comprar algo, é necessário dinheiro. O que não significa que saiba **explicar** para que serve o dinheiro e o processo de atividade econômica. É importante lembrar que, para Piaget, explicar significa compreender. Quando conseguem explicar as **normas e valores**, já têm condições de reorganizá-las num patamar superior de compreensão, sendo possível, inclusive, questioná-las. (DELVAL, 1989, 1998).

Há **informações** que não podem ser compreendidas pelas crianças, porque, dependendo do nível de operação em que se encontrem, torna-se impossível inteirá--las, por exemplo, sobre o significado de "capitais" "em suas explicações de organização administrativa de um país". As experiências sociais da criança são muito reduzidas e fragmentadas em relação às do adulto, uma vez que ela não participa diretamente de muitas atividades da vida social. Tais experiências estão atreladas à insuficiência de instrumentos intelectuais, e esta influencia diretamente as representações que constroem sobre o mundo social. Como já foi dito, a assimilação ocorre com a criança elaborando explicações, isto é, recorrendo a noções sobre os diversos assuntos do convívio social, que constituem seu sistema de significação. (DELVAL, 1998, p. 469; 1989).

> Dois fatores, como sempre, muito estreitamente ligados, são então, responsáveis pela representação parcial que a criança vai constituindo do mundo social. Por uma parte, o caráter fragmentário e indireto de sua experiência social, e por outra, a insuficiência de seus instrumentos intelectuais. [...] A falta de informação, experiência e a debilidade dos instrumentos intelectuais são dois aspectos indissociáveis que explicam o caráter da representação infantil do mundo social. (DELVAL, 1989, p. 257, 258).

É importante lembrar que as normas e valores são adquiridos, a princípio, heteronomamente pela criança, sendo transmitidos pelo adulto. Conforme se desenvolvem as noções sobre normas e valores, tais noções são reorganizadas e o grau de compreensão aumenta, permitindo observar a descentração de pensamento. As explicações que a criança organiza, entram em contradição "com a de outros aspectos relacionados", mas nem sempre elas têm consciência dessa contradição, que

será possível no período das operações formais, às vezes, somente um observador externo consegue percebê-las. Assim, vão-se constituindo noções sobre a compreensão dos processos sociais, do funcionamento econômico e outros. Normas e noções são coordenadas pela criança, de modo que possa se justificar e explicar. (DELVAL, 1989, p. 260).

As **noções**, de modo geral, apresentam três níveis. Num primeiro nível, os elementos sociais estão isolados. O segundo apresenta um conjunto de fatos que são organizados em sistemas independentes. No terceiro, a sociedade é compreendida em suas múltiplas relações. A pesquisa de Piaget (1998) sobre noção de passado demonstra que as crianças o compreendem como um decalque do presente, assim, nessa construção, a princípio, elas concebem o mundo social como algo estático, têm grandes dificuldades em descentrar-se do mundo que as rodeia. O mesmo acontece com as relações interpessoais, a criança demora tempo para perceber as "relações neutras", objetivas, despersonalizadas, assim como entender as pessoas e seus diferentes papéis sociais. Delval (1989) explica que a criança representa a sociedade como idílica e de cooperação mútua, talvez porque essa é a característica que ela observa dos adultos para com ela no cotidiano. Os conflitos coletivos, a imperfeição, a injustiça, não são facilmente admitidos por ela, porque é amparada pelos adultos em suas necessidades. Então, os adultos - as pessoas que mais sabem - são as que têm mais autoridade. Outro pensamento infantil é o de que há abundância de coisas e é possível pegar no banco o dinheiro que se quer, demonstrando a não compreensão do mundo econômico. A criticidade e a formulação de ideias a respeito do mundo caracteriza o período da adolescência.

As representações que são construídas a respeito do mundo social são amplas "e com limites difusos, em que se podem distinguir aspectos centrais e aspectos periféricos". A ordem política e a econômica podem ser consideradas como a coluna mestra, porque daí derivam ou se incluem outros aspectos que possibilitam observar o mais amplamente possível as relações que se estabelecem na sociedade. Apresentam-se alguns campos de representações sociais: economia, política, família, nação, diversidade social, guerra e paz, nascimento e morte, religião, a escola como conhecimento, a história. O estudo das representações sociais pode favorecer a

compreensão dos conceitos que os homens têm sobre o lugar onde vivem, como por exemplo, conhecer as razões que determinam o comportamento do consumidor. (DELVAL, 1998, p. 471; 1989).

O homem sempre procurou explicar a sociedade, seu funcionamento, a organização social e os múltiplos aspectos que dela fazem parte. Delval (1989, p. 263) enfatiza as semelhanças entre as ideias das crianças e as de um determinado período histórico, esse estudo pode ajudar a "compreender as ideias ingênuas sobre o funcionamento da sociedade, que subsistem em muitos adultos".

Dentre os campos descritos, o que interessa mais diretamente a essa pesquisa é o do desenvolvimento das noções econômicas, por "constituírem um eixo da organização social e porque a criança está em contato com elas desde muito cedo", abrindo um leque de possibilidades de estudos sobre as representações a respeito do mundo à sua volta, em especial, da socialização econômica. O mundo econômico também permite um contato mais concreto da criança com a realidade, em suas idas ao supermercado, compras na cantina da escola, conhecimento do dinheiro para lidar com essas situações. Esse tal mundo econômico possui um funcionamento complexo que, no entanto, apresenta aspectos estreitamente relacionados entre si. (DELVAL, 1998, p. 475; 1989).

A repetição da mesma ação com regularidade possibilita à criança a formação "de novos esquemas que constituem regras acerca do que se faz em distintas situações". A generalização de uma regra ocorre a partir da repetição. No início, não há consciência das regras, surgem em momentos específicos e com "estímulos adequados". As regras incluem expectativas e antecipações, porque possuem um sistema de significações, organizado, desde muito cedo, pela criança e ampliado num processo sincrônico e diacrônico. As regras podem ser morais e relacionadas às convenções sociais. Aparecem as condutas a respeito do outro e de si mesmo, que possibilitam formar a noção dos papéis sociais, que, por sua vez, forma as regras e "a criança vai descobrindo que há tipos de pessoas que se comportam de uma determinada maneira". Ela aprende a ser irmã, filha e assim sucessivamente, pois, mesmo enquanto adulto, continua a aprender a ser professora, esposa, mãe. Com a tomada de consciência do que é social, "inicia a construção do conhecimento social no

sentido estrito". Os valores são construídos a partir do que se valoriza socialmente (roupas, objetos, por exemplo), e são constituídos e reforçados pela aprovação social. Eles não se dão de imediato, são "organizados para compreender a realidade social". Tal compreensão ocorre pelas sucessivas reorganizações das situações concretas das quais a criança participou e que passou a ter um novo significado, construindo assim, os princípios gerais de organização social. O processo é dialético, pois pressupõe a utilização dos processos construtivos do conhecimento, em que as diferenciações possibilitam a inclusão das informações num todo mais coerente e organizado. (DELVAL, 1998, p. 494, 495, 496).

Conforme as relações sociais se ampliam, a criança começa a estabelecer diferenciação entre as relações de autoridade, de amizade, de trabalho, econômicas, e, ao mesmo tempo, começa a estabelecer diferentes tipos de relações com as pessoas. O processo de socialização acontece em várias etapas simultâneas e é, também, indissociável do desenvolvimento biológico, cognitivo, afetivo. Considerando-se a socialização econômica como um dos aspectos desse processo de socialização, pode-se dizer que está atrelada ao mesmo processo de desenvolvimento. Muito cedo, a partir dos 2 ou 3 anos, às vezes até menos, as mães começam a levar seus filhos às compras, o que proporciona um modelo poderoso, uma vez que elas orientam as crianças em procedimentos de compras, ou, até pode não orientá-las de maneira sistemática, como foi verificado na pesquisa de Cantelli (2009).

3.2.1 - Socialização econômica, um grande desafio

A compreensão da realidade econômica e também a da política[68], pela criança, segundo Delval (1989), é de grande importância para o estudo do desenvolvimento da psicologia infantil, por ser um eixo da organização social e por estar em contato com essa realidade diariamente, desde muito cedo. Os pequenos têm conhecimento sobre o dinheiro e também fazem perguntas sobre como os produtos surgem, isso demonstra o interesse que têm ou possam vir a ter. Os conceitos econômicos pressupõem muitas variáveis e o pensamento infantil não possui ainda condições cognitivas suficientes

[68] Fazem parte desse tema: poder e autoridade, sistemas de governo, partidos políticos, instituições, leis e justiça, conflito: guerra e paz.

para relacioná-las e elaborá-las em cada idade, demorando muito tempo para compreendê-las, necessitando sempre do apoio do adulto para as primeiras representações que elabora. Os estudos de tais conceitos, realizados na área de socialização econômica, consideram com qual idade a criança entende e pensa sobre: consumo, dinheiro, mesada, mercadorias, preços, poupança, valor de bens, troca, lucro, trabalho e emprego, propriedade, bancos, renda, pobreza e riqueza, justiça, fontes de riqueza, riqueza das nações, valores econômicos, e são tratados por diversos pesquisadores, com diferentes metodologias de pesquisa, cujos resultados demonstram, de uma maneira que parece ser universal, uma evolução, do mais simples ao complexo, do concreto ao abstrato, do passivo ao ativo, do imaginário ao real, do indiferenciado ao diferenciado, do rígido ao flexível, do absoluto ao relativo. Dinheiro, fábrica, supermercado, existência de pobres e ricos, são, para Delval (1989), os primeiros aspectos do mundo econômico com os quais as crianças entram em contato. (PIAGET, 1973; WARD, 1974; DELVAL, 1989; NG e CRAM, 1999; GUNTER e FURNHAM, 2001/1998).

Desde muito nova, a criança acompanha os pais ao supermercado. Mas é em casa que vê o dinheiro pela primeira vez e começa a conhecer sua função social. A princípio, a noção de dinheiro não é clara, porque não entende a sua troca por mercadoria, o troco, os preços. Outras questões são levantadas pelas crianças sobre a proveniência das mercadorias: como o dono do supermercado as obtém, quem paga os funcionários do supermercado, quem coloca preço nas coisas, qual o valor das coisas, para que servem os bancos, quem fabrica o dinheiro e o que é ser rico ou pobre. “O problema das classes sociais está vinculado” aos donos dos meios de produção e o processo de fabricação das mercadorias. (DELVAL, 1989, p.27).

Delval (1989, p.280, 281, 288) explica que o conhecimento sobre a realidade ocorre a partir da construção dos modelos de representação, fruto das observações e inferências estabelecidas, as quais dão sentido aos fenômenos vivenciados pela criança. Ao tentar dar sentido aos elementos que observa, organiza-os num sistema, ou num todo coerente, “que geralmente não pode fazer sem a ajuda da aprendizagem escolar”. São diversos os fatores que dificultam a compreensão dos conceitos econômicos. O autor propõe analisar tais dificuldades em dois tipos, o cognitivo e o

sociomoral. O primeiro tipo de dificuldade é o grande número de informações que se refere ao conhecimento econômico. A criança, em função de sua capacidade cognitiva, só consegue centrar-se em um deles, por exemplo, é difícil compreender que o vendedor é, ao mesmo tempo, também comprador. E que, ao comprar mais, consegue preços mais baratos. Quanto ao segundo tipo, a criança apresenta dificuldade em entender algumas relações sociais características do mundo econômico. Ela atribui às relações econômicas e às pessoas que desempenham papéis inerentes, características altruístas na interpretação, ou seja, o vendedor vende coisas, porque é nosso amigo. E para ela, os preços são justos, talvez porque "é mais fácil entender o preço como fixo do que vê-lo como resultado de um equilíbrio entre oferta e demanda". Desse modo, a construção do mundo econômico ocorre considerando, principalmente, a idade, do que classe social ou cultura. O ambiente também tem influência, mas "em estreita e complexa interação com o nível do desenvolvimento do sujeito que, sem dúvida, é, por sua vez, produto, entre outras coisas, do ambiente".

Nos estudos das concepções sociais, observa-se que as crianças se baseiam em aspectos concretos (ou visíveis) das situações, o que caracteriza uma representação da realidade como elementos isolados entre si. Com o tempo, ocorre a coordenação desses elementos, o que possibilita inferir "a partir das informações que dispõem". As inferências ocorrem em níveis cada vez mais complexos, dando visibilidade a processos ocultos do mundo social, em especial, do econômico, devido à capacidade que o sujeito tem em "coordenar seus pontos de vista e refletir sobre o possível", diferenciando o domínio das relações pessoais e das instituições. (DELVAL, DENEGRI, 2002, p.42).

A socialização econômica ocorre pela influência-chave de pais, colegas, meios de comunicação e a experiência direta e, como o consumo "preenche necessidades simbólicas, bem como as corporais", as mensagens relacionadas ao consumo podem influenciar nas normas e valores morais de uma sociedade. (GUNTER, FURNHAM, 2001/1998, p. 24).

A respeito da compreensão dos conceitos econômicos pela criança, Lewis, Webley e Furnham (1995, p.12) explicam que há quatro grandes áreas na psicologia que desenvolvem pesquisas e devem ser analisadas conjuntamente. A

desenvolvimental, que estuda as concepções econômicas das crianças, banco, dinheiro e outras; a cognitiva, que procura explicar "como as pessoas tomam decisões econômicas, o que levam em conta, o que ignoram"; a social, o quanto as decisões econômicas são influenciadas pelos próprios valores; a experimental, que se utiliza da heurística para investigar o processo de tomada de decisão, pois parece haver uma lacuna entre as decisões racionais e emocionais que impulsionam as pessoas, por exemplo, o que explica uma pessoa decidir por uma das duas opções a seguir: aceitar jogar uma moeda, cuja chance seja 50% de dar cara ou coroa, para ganhar 200 reais, caso der cara, e, pagar 100 reais, se for coroa? Tais áreas de pesquisa demonstram procedimentos diferentes de investigação, porém todas têm a preocupação em entender o que, como, onde, quando, quanto, por que, em qual idade, as pessoas se socializam e o que isso significa em termos de mudanças em suas relações sociais, atitudes, valores, em seus hábitos culturais e de consumo, que, por sua vez, impactam e são impactados pela economia.

Webley e Young (2006a) apresentam três áreas principais de estudo da socialização econômica: a compreensão do mundo econômico pela criança; o comportamento econômico da criança; regras entre pares, família e escola. No entender desta pesquisadora, a organização da socialização econômica realizada por Denegri e vários pesquisadores, em especial, aquela que será apresentada a seguir, proposta por Amar et al (2008), possui uma estrutura completa de divisão de áreas e melhor definida: socialização econômica, como grande área; práticas de socialização econômica; estratégias de alfabetização econômica; hábitos de compra, comportamento econômico infantil até o do adulto, em relação aos pares, família, escola, grupo, mídia. Esta pesquisadora acrescentou, em conjunto com "prática de socialização econômica", a "socialização do consumidor", por entender que são processos em conexão simultânea. As pesquisas de Denegri e colaboradores, pioneiras na América Latina, investigam a compreensão dos complexos sistemas que fazem parte do processo de funcionamento econômico de uma sociedade, os quais estabelecem relações entre si e entre os demais sistemas sociais.

Os trabalhos sobre **socialização econômica** procuram "mapear" as atitudes dos pais em relação ao manejo com o dinheiro e como tais práticas influenciam o

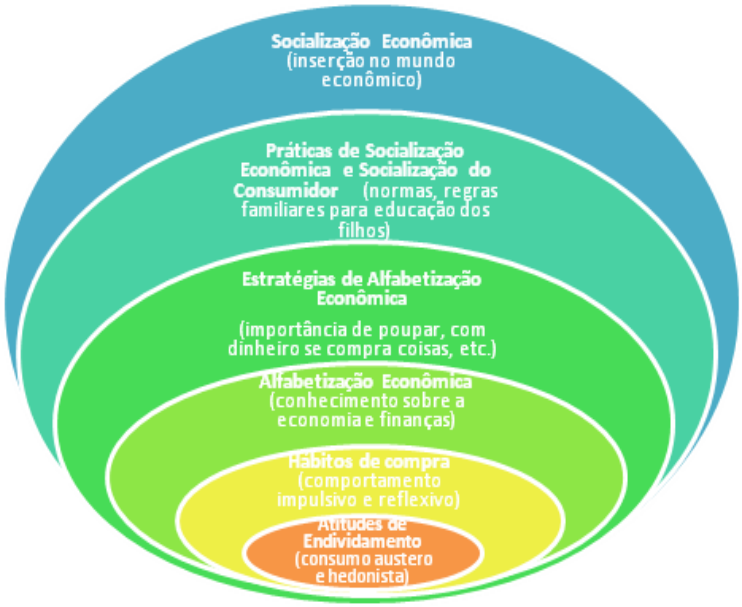
comportamento dos filhos. Investiga como a criança aprende economia, como tem noção para gastar e comprar e se o nível socioeconômico interfere nas concepções sobre o mundo econômico. A socialização econômica abrange as ações que se desempenham na sociedade, relacionadas à compra, ao endividamento, à educação que se passa aos filhos e às atitudes, coerentes, conscientes ou não com o que se fala. A partir da observação desse processo, é possível apontar as **práticas socializadoras** de que as famílias se utilizam, de maneira a orientar e regular o comportamento dos filhos. O objetivo de tais práticas é garantir que eles possam se integrar e atuar na sociedade à qual pertencem, e, para isso, é necessário interpretar, conhecer as **normas, regras, valores,** que estão implícitos nas relações que se estabelecem ao seu entorno, somadas às **informações** que vão recebendo da família, escola, igreja, meios de comunicação, entre outros. Estas são práticas que as crianças assimilam e as transformam, conseguindo **explicá-las,** a partir das ferramentas intelectuais de que dispõem e elaborando concepções divergentes das dos adultos. Desse modo, as **estratégias de alfabetização econômica** implicam em compreender as regras, as ações, os valores, num conjunto coerentemente organizado, que os pais utilizam para inserir seus filhos no mundo econômico, ou seja, como se ensina a maneira pela qual se poupa, gasta-se o dinheiro e quais são os hábitos de consumo. (AMAR, et al. 2008).

O processo de **alfabetização econômica** deve vir ao encontro dos conceitos econômicos e financeiros básicos que existem na sociedade: consumo, gastos, poupança, leis de oferta e demanda, o valor do dinheiro, juros, conceitos esses que permitem compreender o mundo econômico, e "interpretar os acontecimentos que os afetam direta ou indiretamente, possibilitando tomar decisões racionais e possuir controle sobre seu futuro econômico". Proporcionar condições para o desenvolvimento da alfabetização econômica da criança, significará

> um capital humano instruído desde tenra idade em assuntos econômicos, tomando decisões informais e responsáveis, buscando assim, que as crianças se convertam logo em trabalhadores produtivos, cidadãos responsáveis, consumidores bem informados, poupadores e investidores prudentes, sendo participantes efetivos na vida econômica e tomando decisões adequadas. (AMAR, et al. 2008, p. 162).

Os **hábitos de compra** são adquiridos pela experiência e caracterizam-se como hábitos de consumo reflexivo e hábitos de consumo impulsivo, que permitem estabelecer o perfil do consumidor. Quanto às atitudes em **direção ao endividamento,** existem, também, dois padrões ou estilos de comportamento, o padrão de atitude austera e o hedonista. O Esquema 7, elaborado por esta pesquisadora, mostra o processo de socialização econômica, a partir de Amar et al (2002); Ward (1974); Moschis e Churchill (1978).

Esquema 7 – Socialização Econômica



A análise das práticas, estratégias e alfabetização econômica indicam a necessidade de uma organização educativa para proteger os pequenos consumidores e orientar famílias para um consumo consciente e responsável e, nesse sentido, o conhecimento da psicogênese de conceitos econômicos contribui para elaboração de propostas de educação econômica.

Delval (1989) explica que os primeiros estudos sobre dinheiro, moeda e poupança, com crianças e jovens, variando a idade de 6 a 16 anos, tinham preocupação pedagógica. O autor cita vários pesquisadores: Kholer (1897), que realizou uma pesquisa “O sentido do dinheiro nas crianças”; Monroe (1898/1899), sobre reconhecimento do valor do dinheiro e moedas e do troco numa situação de compra; Decroly (1929), que descreve as observações, acompanhando o desenvolvimento de

uma menina de 3;1 a 6;10 anos, em relação às suas descobertas sobre o dinheiro, de seu valor, troca, processo de compra e venda.

Os próximos estudos, diferentemente dos anteriores, passaram a ter um caráter sistemático de investigação. Entre eles, Delval (1989, p.272) destaca Schuessler e Strauss, (1950); Strauss e Schuessler, (1951); Strauss, (1952); Strauss, (1954). Delval explica que a investigação de Strauss (1952), aponta nove estágios de desenvolvimento da compreensão econômica pela criança: dinheiro, valor, relações de trabalho e compra e venda. O estudo é importante pela época em que foi desenvolvido[69] e porque antecipou um tema que, hoje em dia, é amplamente investigado pela psicologia, ou seja, as tomadas de decisão das pessoas no contexto econômico, sob "o enfoque do processamento da informação". Danziger (1958) estudou as concepções sobre as relações econômicas de crianças: o significado de rico e pobre, o uso da moeda e as funções do chefe. De acordo com Delval (1989), ambos os pesquisadores deram sua contribuição, porém o primeiro foi influenciado pela concepção interacionista de J.H. Mead e detalhou muito os estágios. O segundo apresentou interpretações incompatíveis a respeito dos últimos estágios, uma vez que seus sujeitos eram muito jovens para alcançá-los.

Delval (1989, p. 275), juntamente com Soto e Fernandez et al (1971), investigaram o processo de compreensão econômica infantil, sob três aspectos, distribuição de capital, relações de intercâmbio e processo de produção, além de um estudo sobre as fontes de riqueza e riqueza das nações. Neles, os autores encontraram estágios evolutivos de desenvolvimento nas concepções infantis, "desde uma compreensão estática, com elementos desconexos, até uma compreensão de processos múltiplos que interagem uns com os outros".

Em relação a Furth (1978, 1979), Delval (1989) comenta que suas pesquisas versaram sobre a concepção do mundo social pela criança: compreensão de dinheiro, dos papéis sociais, do governo e comunidade, encontrando quatro estágios evolutivos. Seu trabalho é rico em sugestões, porém não apresentou sistematização adequada para a comparação de resultados e replicação da pesquisa.

[69] Esse período coincide com o pós-guerra e com as primeiras pesquisas da Psicologia Econômica.

De acordo com Delval (1989), Jahoda (1953, 1959, 1962, 1963, 1964) foi o pioneiro nas investigações sistematizadas sobre conhecimento social, com estudos a respeito da ideia de nação, percepção das diferenças sociais, o tempo e a história e, ainda, sobre diversos aspectos das noções econômicas. Em 1979, ele realizou um estudo sobre as relações de compra e venda e, em 1981, sobre a função do banco, observando que as crianças progridem de uma menor para uma maior compreensão. Ele replicou as pesquisas em diferentes culturas, confirmando que sua hipótese de que o nível socioeconômico e a cultura não eram variáveis de influência na compreensão da noção investigada. As diversas experiências de cada sujeito representaram diferença significativa nos resultados.

As pesquisas de Tan e Stacey (1981), sobre conceitos econômicos, foram realizadas na Malásia: dinheiro, trabalho, banco, nível socioeconômico, desigualdades sociais. “Os autores explicam que os resultados são muito semelhantes aos encontrados nas crianças ocidentais, apesar da diferença de cultura, educação, expectativas dos pais”. As diferenças socioeconômicas não foram consideradas significantes. (DELVAL, 1989, p. 279).

Delval (1989, p.279) destaca que as italianas Berti e Bombi desenvolveram inúmeras pesquisas sobre a “compreensão dos problemas econômicos, assim como de outros aspectos da representação do mundo social”. Investigaram sobre o “pagamento pelo trabalho: quais trabalhos são pagos, quem paga pelo trabalho, como se obtém dinheiro, o que se faz em diferentes trabalhos, etc.”. Estudaram também a origem do dinheiro, noções de rico e pobre, as funções do banco, os meios de produção, ideia de propriedade, compra e venda, circulação de mercadorias, o estabelecimento de preços, o conceito de lucro. As pesquisas de Berti (2009) contaram com a participação de outros pesquisadores como De Beni (1988), conceito de compra vantajosa (lucro); Monaci (1998), conhecimento de banco; Ugolini (1998), conhecimento sobre o sistema judicial; Garattoni e Venturini (2000), sobre tristeza, culpa e vergonha; Vanni (2000), guerra e outros temas como o conceito de chefe, capitalismo e socialismo, propriedade e valor do dinheiro, produção e distribuição de bens, compreensão sobre sociedade e política. Sobre a natureza do dinheiro, difícil para a compreensão tanto de crianças como adultos, os estudos de Delval e Denegri (2002, p.41) procuraram demonstrar

como crianças e adolescentes lidam com ele, pois “é um fenômeno social objetivo por não depender de opinião e “havendo um correlato material que permite estabelecer uma quantificação”.

Os trabalhos de Burris (1983, p. 797) também encontraram estágios evolutivos de desenvolvimento nos conceitos econômicos: mercadorias, valor, troca, propriedade, trabalho e renda, com crianças entre 4 e 12 anos. Seus estudos apresentaram a existência de três estágios de desenvolvimento, com progressiva compreensão dos conceitos econômicos, tal qual a teoria piagetiana.

Num estudo com crianças de 6 a 12 anos, Webley, Levine, Lewis (1991, p.144), analisaram as estratégias infantis para poupar, através de “brincar de economia”. Para isso, organizaram, por três dias, um espaço preparado para que as crianças pudessem vivenciar situações que envolviam transações de compra, depósito bancário, poupar para atingir um objetivo. Nele, os autores perceberam que as “estratégias que as crianças usaram, foram muito similares e previsíveis, desde as mais novas”. As crianças de 9 e, principalmente, de 12 anos, pouparam mais e utilizaram estratégias mais elaboradas para fazê-lo. Para as crianças, gastar e poupar são atividades sociais, porque necessitam serem negociadas com os pais.

É interessante notar que todas essas pesquisas são encontradas no resgate histórico sobre o assunto e como referencial de outras pesquisas que Delval (1989), Lewis, Webley e Furnham (1995, p.17), Gunter e Furnham (2001/1998), Denegri et al (1998), Delval e Denegri (2002), realizam. Esses autores reconhecem que os estágios evolutivos de conceitos sociais, dentre eles, os econômicos, são importantes, pois “é na infância e adolescência que os hábitos dos adultos de gastar, poupar, investir, apostar e comprar” são estabelecidos.

Os estágios de desenvolvimento, apontados nas pesquisas citadas, proporcionam conhecimento sobre a compreensão de conceitos sobre o mundo econômico pela criança. Denegri et al (1998, p.293, 296, 299) e Denegri (1999) também encontraram tais estágios e sua contribuição foi a construção de um instrumento - o teste de alfabetização econômica para crianças – TAE-N, que possibilita verificar o nível de conhecimento a respeito do mundo econômico. O estudo realizado envolveu crianças e jovens de 6 a 18 anos, na Espanha e Chile, e seu objetivo foi o de “elaborar

um modelo evolutivo da psicogênese do conhecimento econômico sobre aspectos da compreensão global do funcionamento macroeconômico". Estudos dessa natureza elucidam os processos pelos quais o sujeito constrói "um modelo coerente e organizado do mundo social" e demonstram a compreensão infantil sobre a origem e circulação do dinheiro, símbolo de valor e intercâmbio. Foram encontrados três níveis de desenvolvimento do pensamento econômico "que apresentam diferentes graus de estruturação e complexidade nas explicações e na forma de conceber a economia": pensamento extraeconômico; pensamento econômico subordinado; pensamento econômico inferencial ou independente. Os resultados demonstraram que as crianças conceitualizam "o mundo econômico, desde uma perspectiva extraeconômica e voluntária e, à medida em que crescem, constroem uma nova representação que incorpora informações mais precisas e novas formas de organização cognitiva". Nesse estudo, apareceram diferenças na variável socioeconômica, pois os sujeitos pertencentes a níveis mais baixos tiveram uma frequência maior no nível do pensamento extraeconômico.

É visível que a sociedade do consumo cresce cada vez mais, principalmente, entre crianças e jovens, o que suscita investigações, que permitam conhecer como, onde e quanto, as crianças utilizam o dinheiro que recebem e se tal comportamento indica destreza de administração de dinheiro.

Nesse sentido, na América Latina, Denegri et al (2008) investigam as "práticas de poupança e uso do dinheiro em pré-adolescentes ("tweens") chilenos para demonstrar a socialização econômica em diferentes fases da vida, assim como "a aquisição de conceitos e estratégias que permitem o conhecimento e uso do dinheiro". E outras pesquisas envolvendo crianças e jovens foram realizadas com os seguintes temas: o desenvolvimento e a compreensão do pensamento econômico na infância e adolescência (Denegri, 1998a, 1999); caracterização psicológica do consumidor entre 15 e 34 anos, na IX Região, Chile (Denegri et al, 1999); a construção de representações sociais sobre a pobreza e desigualdade social em crianças (Amar et al, 2001); o pensamento econômico de crianças colombianas, utilizando o teste de alfabetização econômica para crianças (TAE-N) (Amar et al 2002); os efeitos da televisão sobre o comportamento dos jovens, sob a perspectiva das práticas culturais

(Sandoval, 2006); prática do uso de dinheiro em crianças de nível socioeconômico alto, médio e baixo, de Temuco/Chile (Córdova, Fuica e Milaleo, 2006); a compreensão do funcionamento bancário por jovens adolescentes (Denegri, Matínez, Etchebarne, 2007); prática de poupança e uso do dinheiro em "tweens"(Denegri el al 2008); consumo televisivo e práticas no uso de dinheiro (Denegri, [ca 2004]); desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças e jovens cegos escolarizados (Keller, Denegri, Palavecinos, [ca 2007]).

Desenvolvem-se também inúmeras pesquisas em outros países com os temas[70]: hábitos de poupar e gastar de pré-adolescentes e adolescentes britânicos (Furnham, 1999); a compreensão infantil da força do mercado (Leiser, Halachmi, 2005); estratégias infantis para poupar (Otto et al, 2006); atitudes em direção a possessões materiais entre crianças chinesas (Chan, Hu, 2008); atitudes monetárias dos jovens chineses que influenciam o comportamento compulsivo de compra (Li, el al, 2009).

Em relação à influência dos pais sobre seus filhos, quanto ao manejo do dinheiro, trabalhos desenvolvidos nas décadas de 60 e 70, investigando esse tema, são citados por Amar et al (2007, p.160), tais como Marshall e Magruder (1960) e Prevey (1965). Os estudos de Kerry e Cheadle (1997); Lunt e Furnham (1996); Furnham e Thomas (1984); Godfrey (1995); Sonuga–Barke e Webley (1993); pesquisaram o quanto de dinheiro os pais acham que seus filhos devam ter para seus gastos, a regularidade com que devem receber dinheiro, outras formas de obter dinheiro "e as regras e responsabilidades que os pais devem negociar com seus filhos". A importância de pesquisas com essas temáticas têm sido amplamente reconhecidas e intensificam-se cada vez mais e, na América Latina, encontram-se as seguintes: compra impulsiva e materialismo de jovens universitários (Luna, Puello, Mercedes, 2004); validação de perfis consumidores de adultos jovens (Ortega et al, 2005); socialização econômica em famílias (Denegri et al., 2005); construção do conhecimento social na infância (Denegri, 2005a); estratégias de socialização econômica de pais (Amar et al, 2007); desenvolvimento de teste de alfabetização econômica para adultos (TAE-A) (Gempp et al, 2007); influência familiar nas futuras tendências infantis para poupar (Webley, Nyhus, 2006).

[70] Essas e outras pesquisas são citadas no capítulo V, dedicado à apresentação e análise de dados.

Ortega et al (2005, p. 119), pautados na ideia de Van Raaij (1993), apresentam duas tendências de mudanças sociais: a individualidade e a fragmentação. A primeira provoca uma mudança no consumo de bens familiares e individuais. A segunda, com o surgimento de uma pluralidade de valores e normas, vincula o consumo com a autoestima do indivíduo, e o produto que deveria ter uma "propriedade funcional" também apresenta "benefícios de caráter psicológico e social que reportam a seus usuários". O estudo sobre atitudes de endividamento permite a investigação de perfis do consumidor, que podem ser organizados em

> dois componentes independentes: atitudes hedonistas – proativas a contrair dívidas - e austeras – proativas a evitar dívidas. Ao combinar as dimensões ortogonais de ambas, podem-se definir quatro perfis atitudinais distintos: ambivalente, hedonista, difuso e austero. (ORTEGA ET AL, 2005, p.120).

Em sua investigação sobre a "Segmentação psicoeconômica: validação e obtenção de perfis para consumidores adultos jovens", Ortega (2005) encontrou, nos diversos perfis, as seguintes situações: aqueles que não planejavam compras; outros, em que o poder aquisitivo baixo não lhes permitia endividar-se, porque não conseguiam créditos maiores, por causa da renda; e, outros, de poder aquisitivo médio, endividados, que utilizavam o crédito para obter bens e serviços de que necessitavam. Considerando a importância do meio e sua influência na socialização econômica das crianças, essas atitudes podem influenciar o modo como aprender a lidar com o dinheiro e favorecer o desenvolvimento de valores atrelados ao consumo.

Há estudos e movimentos para desenvolver estratégias e propostas de intervenção, como os citados a seguir: investigação sobre a capacidade que estudantes da escola elementar têm em aprender conceitos econômicos e formação de educadores voltada para intervenção educativa (Sosin, Dick, Reiser, 1997); experiência sobre educação de consumidores, fundamentos, estratégias e programas utilizados (Iturra, 1999); experiência chilena na organização dos consumidores no contexto de Estado (Fernández, 1999); a importância da teoria construtivista para a educação para o consumo (Denegri e Martínez, 2004); proposta de intervenção para educação econômica em escola (Denegri et al, 2006a); a compreensão do mundo econômico

como necessidade de adaptação (Denegri; 2006b); a base da psicologia educacional nas propostas de educação econômica (Denegri et al, 2006d).

O estudo da socialização econômica dos “tweens” e o seu potencial econômico, assim como o dos adolescentes, têm sido mensurados e considerados de grande importância, tanto pelo impacto na economia como pelo interesse do marketing, devido ao grande poder de compra que eles têm. (GUNTER E FURNHAM, 2001/1998, LEWIS, WEBLEY, FURNHAM (1995); MCNEAL (1992); SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON (2001)).

As crenças e o comportamento econômico a respeito de negócio, trabalho, consumo dos adolescentes e dos “tweens” podem ser estudados sob outros aspectos, como, “em que idade os conceitos mais sofisticados são adquiridos; quais experiências de socialização determinam a extensão e estrutura das crenças econômicas e a natureza do comportamento econômico”. Num quadro de análise dos comportamentos, em que ocorrem interações complexas, não é possível descartar qualquer variável: sexo, nível socioeconômico, composição da família, atitudes sociais diversas, diferentes níveis de escolaridade, idade dos pais, localização geográfica e muitas outras que compõem o universo social. Quanto mais experiência direta a criança tem com um determinado conceito econômico, mais avançada é sua compreensão sobre o mesmo. (LEWIS, WEBLEY, FURNHAM, 1995, p.18).

As pesquisas apresentadas demonstram o endividamento, a falta de estratégias e conhecimento econômico que as pessoas têm para lidar com seu próprio dinheiro. Essas mesmas pessoas constituem família, têm filhos, estes entram em contato com o mundo econômico, a partir das experiências que vivenciam no seio familiar. A ausência de estratégias, por parte dos adultos, implica em não alfabetizar economicamente as crianças e, a esse cenário, acrescenta-se o fato de receberem dinheiro desde muito cedo, assim como decidirem sozinhas o que fazer com ele. Isso as tem tornado consumidoras exigentes e, conforme a idade aumenta, também cresce sua independência em relação às compras. A crescente consciência de satisfação proporcionada pelas compras vai aumentando, conforme crescem e é possível observar, entre adolescentes, a influência dos comerciais em relação à marca, o que demonstra um gosto mais apurado para as compras. Considerando que os pais são os

provedores da sua sobrevivência, quais são as necessidades que uma criança poderia ter para necessitar de dinheiro? Elas possuem necessidade de ter dinheiro tão cedo? Considerando a socialização econômica que vivenciam, a formação de hábitos precoces, a insuficiência de instrumentos intelectuais necessários em estabelecer relações que envolvam variáveis complexas, como por exemplo, colocar-se no papel do vendedor e do comprador ao mesmo tempo, a exposição à mídia e constantes solicitações para compra, não é difícil inferir que elas estejam propensas a adquirir hábitos impulsivos de compra, e que estes têm probabilidade em permanecer para o resto de suas vidas. (MCNEAL, 1992, GUNTER e FURNHAM, 2001/1998).

Ao longo da vida, as preferências das crianças vão-se modificando e são explicadas por vários argumentos: pela sua utilidade prática, “experiências emocionais, autoexpressão, símbolos e relações interpessoais, história pessoal [...] que correspondem ao modelo simbólico” dos bens para o estabelecimento da identidade. As crianças têm tendência em adquirir produtos semelhantes de acordo com sua faixa etária, sendo possível observar um padrão de categorias, mas é conveniente acrescentar que todos os produtos adquiridos também são fornecidos por seus pais. (GUNTER e FURNHAM, 2001/1998, p.69).

Denegri e Martinez (2004, p.112) partilham da opinião de que é fundamental para a criança, pré-adolescente, adolescente, compreenderem, a partir de sua própria ação, o mundo econômico, pois a sociedade contemporânea apresenta quatro aspectos que necessitam ser objeto de tomada de consciência dos adultos, mas principalmente, dessa faixa etária: o que diz respeito à abundância de bens; estes são destinados a satisfazerem necessidades limitadas; apresentados por estratégias de marketing sofisticadas e adquiridos pela facilidade em obter crédito que incita um consumo fácil e instantâneo. Aliados a esses fatores, a produção de bens segue a lógica de “primeiro criar o produto, depois a necessidade de obtê-lo” (sendo que a veiculação é realizada com competência pela mídia), o que transforma o ato de consumo em “uma possibilidade de adquirir status, autoestima [...] cada vez que se compra o produto que está revestido de características desejáveis ou desejadas”. Esse panorama, no qual a criança, pré-adolescente e adolescente se encontram, é objeto de várias pesquisas da

área de socialização econômica, já citadas, e as da socialização do consumidor, as quais serão apresentadas no próximo item.

3.2.1.1 - Lição aprendida, os estágios da socialização do consumidor

Se socialização é o processo no qual o indivíduo interage com a sociedade em todos os seus aspectos, destaca-se dentre eles, o econômico, que é entendido como socialização econômica, então, a socialização do consumidor é aquela cujas ações envolvem o conhecimento do mundo econômico, porém, direcionada especificamente ao consumo. Este se refere "à aquisição [...] de conhecimentos, crenças, valores, atitudes e condutas relacionadas ao consumo". Para que o consumidor possa interagir de maneira consciente, eficiente e satisfatória, a educação do consumidor poderá educá-lo quanto à formação e/ou mudança de hábitos, condutas adequadas para sua qualidade de vida e do entorno. (DENEGRI, 2007, p.2).

Os estudos sobre socialização do consumidor infantil são realizados a partir de várias situações que fazem parte desse processo. Eles serão organizados, didaticamente (Gunter e Furnham, 2001/1998; McNeal, 1992, 1999, 2000; Webley, et al.2001), de modo a observar sua inter-relação e a vulnerabilidade dos envolvidos, principalmente, os mais jovens. Pesquisadores da psicologia econômica, em específico da socialização econômica, bem como estudiosos da área do marketing, também se debruçaram sobre o assunto.

A dimensão do mercado infantil e sua importância econômica favoreceram o crescente interesse em estudar o processo pelo qual as crianças tornam-se consumidoras. Os trabalhos de McNeal (1992, 1999), compilados em livros ou apresentados em artigos, objetivando o marketing, foram importantes para a visibilidade do potencial crescente das crianças como consumidoras. O Quadro 18 apresenta as "Etapas de desenvolvimento do comportamento do consumidor infantil", elaborado por McNeal (2000).

Quadro 18 – Etapas de desenvolvimento do comportamento do consumidor infantil

Estágio	Sumário	Idade média	Resultados significativos	Produtos envolvidos	Lojas envolvidas
Observação	Primeira visita a uma fonte comercial provedora de bens e serviços	2 meses	Primeiras impressões do mundo mercantil através de cores, formas, sons, odores, texturas.	Nenhum	Supermercado (78%) Lojas maiores (9%)
Pedido	Pedido de um produto quando se está diante dele, gesticulando, indicando com palavras	2 anos	Primeira entrega de produtos que satisfazem suas necessidades a partir de uma fonte comercial	Cereais (47%) Guloseimas (30%) Jogos (21%)	Supermercado (76%) Lojas maiores (23%) Lojas de brinquedos (11%) Centro comercial (7%)
Seleção	Pegar produtos, independentemente, nas prateleiras	3 anos e meio	Primeiro recebimento de objetos que satisfazem suas necessidades de uma fonte comercial através de seus próprios esforços físicos	Cereais (35%) Jogos (28%) Guloseimas e lanchinhos (30%) Livros (6%) Roupas (5%)	Supermercado (56%) Lojas maiores (23%) Lojas de brinquedos (11%) Centro comercial (7%)
Coaquisição	Primeira compra de um produto desejado com ajuda dos pais	5 anos e meio	Primeira experiência com o processo de intercâmbio em que se dá dinheiro em troca de produtos	Jogos (54%) Guloseimas e lanchinhos (24%) Artigos de presente (8%) Roupas (5%) Cereais (5%)	Lojas maiores (43%) Lojas de brinquedo (20%) Supermercado (19%) Mercado (10%) Centro comercial (6%)
Compra independente	Realiza o ato de compra completo, de maneira independente	8 anos	Efetua a primeira compra de um produto desejado sem qualquer ajuda	Guloseimas e lanchinhos (53%) Jogos (19%) Comida (12%)	Mercado (50%) Supermercado (14%) Centro comercial (12%) Lojas maiores (11%) Lojas de brinquedo (8%)

(MCNEAL, 2000, p.17).

A socialização dos consumidores infantis inicia-se com os agentes de socialização, ou seja, pais, colegas e mídia, os quais desempenham papéis no comportamento da criança, tanto presente como futuro. As variáveis socioestruturais (classe social, sexo e idade), entre outros aspectos, determinam estilos parentais

(carinho, restrição, envolvimento emocional ansioso, controle rígido, negligência, autoridade compartilhada e autoritária) de consumo. Por consequência, estabelecem níveis de "autonomia de consumo das crianças; comunicação entre pais e filhos sobre consumo e restrição e vigilância à exposição dos meios de comunicação". Os colegas, por sua vez, passam a ter influência, a partir dos 7 anos, e podem contribuir para a "aprendizagem de valores materialistas", diferenciando-se também, em relação ao sexo e idade. (GUNTER e FURNHAM, 2001/1998, p.48, 55; MCNEAL, 1992, 1999; WEBLEY, et al, 2001).

Como a criança representa um mercado potencial, há pesquisas que fornecem informações sobre o comportamento do consumidor infantil, tais como padrões de aquisição de consumo; bens favoritos; padrões de aquisição de adolescentes; identidade e relação com produtos; aspectos do comportamento aquisitivo; o significado de ir às compras; preferências quanto a lojas; seletividade nas compras; centro comercial; a influência de mercado da criança sobre as compras dos pais e os motivos para que isso ocorra; os comerciais televisivos e o aborrecimento dos pais; tipos de produtos e pedidos; fontes de informações que subjazem os pedidos; influência das crianças sobre onde os pais devem comprar; como os pais respondem aos pedidos das crianças. É interessante observar que, em 1986, McNeal escreveu um livro intitulado "A criança como consumidora" (Kids as consumer), em 1992, escreveu outro, cujo título é "A criança como cliente" (Kids as customers), em um curto espaço de tempo, a criança passou a ser considerada como um pequeno e sofisticado consumidor, merecedor de status de cliente. (GUNTER E FURNHAM, 2001/1998; MCNEAL, 1992, 1999; WEBLEY, et al 2001).

Todo esse processo de inserção da criança no mercado como cliente, pressupõe a utilização do dinheiro e a compreensão do meio econômico, estudados pela socialização econômica e do consumidor. Pode-se ainda analisar a publicidade na socialização do consumidor infantil quanto à compreensão, atenção, consciência e sua influência no comportamento da criança. Temas como: desejos criados e conflitos com os pais; influência dos colegas nas solicitações feitas aos pais; consciência da intenção persuasiva da propaganda; a interpretação do conteúdo de um anúncio; a exposição cumulativa; a verdade do conteúdo; a inteligibilidade; a memória das crianças para a

publicidade; efeitos sobre atitudes, conhecimentos, valores, comportamento alimentar; comportamento aquisitivo, são dados relevantes, como demonstram a seguir os estudiosos da área.

Ward[71] (1974, p.1) explica que, historicamente, os pesquisadores de marketing e de comportamento do consumidor não têm demonstrado interesse no comportamento do consumidor infantil e jovem, porque consideram que esse segmento tem pouco dinheiro para gastar e direcionam suas metas para os adultos. O autor comenta que esse desinteresse também atinge os pesquisadores que investigam a socialização e o comportamento infantil do consumidor, pois ignoram a aprendizagem e comportamento do consumidor entre as crianças. Em sua opinião, esse assunto é relevante "para aquisição de orientações fundamentais para uma ampla série de pesquisas sobre comportamento, tais como a aprendizagem do papel do sexo e o desenvolvimento moral". E, os poucos estudos sobre os "efeitos das propagandas na criança, tomada de decisão da criança, sua influência nas compras dos pais e o cumulativo processo pelo qual elas se tornam socializadas ao ambiente de consumo", têm sido realizados pela área do marketing, pela necessidade de dados empíricos para compreender a "pressão" das propagandas televisivas nas crianças e o padrão de comportamento de consumidor dos jovens. O autor destaca que "se ou não as experiências infantis, de alguma forma, influenciam os padrões posteriores de comportamento de consumidor é uma hipótese importante, por duas razões". Primeiro, pela possibilidade de predição do comportamento adulto, a partir do conhecimento do comportamento infantil. Segundo, porque

> os processos de compreensão pelos quais as crianças adquirem habilidades, conhecimento e atitudes em relação ao consumo é importante para a formulação de políticas públicas e para o desenvolvimento de programas de educação para o consumidor.

Além disso, o estudo da socialização do consumidor se faz necessário para compreender o comportamento, "a mudança e consistência intergeracional e o impacto de tendências sociais nos padrões de compra do comportamento de consumidor de jovens e da família". Significa compreender quais comportamentos de consumo as

[71] Vide Glossário.

novas gerações recebem de seus ascendentes; desses comportamentos quais se modificam face ao avanço tecnológico e tendências sociais; e o quanto os padrões de consumo são afetados pelas aprendizagens anteriores de uma pessoa. As pesquisas de desenvolvimento infantil e de socialização também podem ser beneficiadas por terem seu arcabouço teórico aplicado a outras áreas. A teoria dos estágios é utilizada tanto para compreender o conteúdo como o processo de aquisição de conhecimento, assim, "as aplicações dessas noções de teorias dos estágios, para esse aspecto da socialização do consumidor, podem ampliar a teoria por si mesmo". (WARD, 1974, p.1, 2).

Vale a pena lembrar que os estudos de Ward datam de 35 anos atrás. No entanto, os conceitos que apresenta são válidos até hoje, mesmo porque, as pesquisas realizadas confirmaram as ideias expostas por ele. É importante observar que o número de pesquisas sobre a socialização do consumidor multiplicou-se assustadoramente, mas, a grande maioria delas, realizadas por profissionais do marketing. Siegel, Coffey, Livingston (2001, p.XIII), enquanto publicitários, relatam que, na década de 80, somente as empresas de brinquedo haviam percebido que poderiam comunicar-se diretamente com as crianças. Apesar de tentarem vender essa ideia a outros fabricantes de produtos para crianças, não conseguiram, pois o mercado era voltado para a dona de casa, que representava a pessoa da casa que decidia sobre as compras. Essa situação mudou, principalmente depois da publicação das pesquisas de James McNeal, respectivamente, "Children as consumers: insight's and implications" (1987) e "Kid as customers: a handbook of marketing to children" (1992), que apontaram que as crianças são "consumidores e compradores do dia de hoje; futuros consumidores que formam opiniões numa tenra idade e, podem impactar os ganhos futuros, uma vez que crescem; influenciam nas compras de suas famílias". Esse e outros estudos embrionários provocaram uma mudança de concepção a respeito das crianças como consumidoras.

A respeito da perspectiva de socialização, Ward (1974); Moschis[72] e Churchil[73] (1978); Moschis e Moore[74] (1979), explicam que esta é uma abordagem recente e

[72] Professor assistente de Marketing da Georgia State University -EUA.
[73] Professor de Marketing da University of Wisconsin-Madison-EUA.
[74] Professor assistente de Jornalismo da Universidade Estadual da Georgia-EUA.

fornece subsídios para fazer distinção entre socialização e socialização do consumidor. A socialização é um processo, como já foi visto, pelo qual crianças e jovens adquirem vários padrões de conhecimento e comportamento. A **socialização do consumidor** trata de todo o processo de aprendizagem especificamente relacionado ao consumo de crianças e jovens. É possível observar este processo, quando McNeal (1992) aponta a crescente inserção e envolvimento das crianças como clientes do mercado, ao tomarem e influenciarem as decisões de compra, ao realizarem tais compras acompanhadas e sozinhas, desenvolvendo capacidade de julgamento e tomada de decisões, a respeito de diferentes aspectos do consumo. A socialização do consumidor é o processo de aquisição de tais competências.

Ward (1974) explica que os estudos nessa área despertam o interesse em vários segmentos da sociedade: o do governo, para formulação de políticas públicas de conscientização; o dos profissionais do marketing, para auxiliarem os fabricantes a venderem mais; os educadores de consumidores, para auxiliar os jovens a interagirem com o mercado; os estudantes de socialização e do comportamento do consumidor, pelas novas perspectivas de pesquisas.

Por causa dessa variedade de interesses, Moschis e Churchill (1978, p.599) e Moschis e Moore (1979) apontam que os estudos foram desenvolvidos a partir de vários e diferentes objetivos que envolvem examinar a influência da mídia de massa no desenvolvimento da família, jovens, crianças enquanto consumidores específicos; observar o desenvolvimento de crianças pequenas “quanto à capacidade de processar informações e avaliar o estímulo do marketing”; avaliar a eficácia de materiais e práticas para a educação do consumidor; comparar a eficácia de aprendizagem dos comportamentos de socialização do consumidor nos modelos de desenvolvimento cognitivo e social; “examinar a influência das variáveis demográfica e socioeconômica na aprendizagem do consumidor”.

A socialização do consumidor é tipicamente baseada em dois processos de aprendizagem humana: o processo de desenvolvimento intelectual e o processo de aprendizagem social. Segundo Moschis e Moore (1979, p.103), o primeiro se baseia na teoria piagetiana dos estágios para explicar as mudanças qualitativas de cognição e comportamento “que ocorrem entre a infância e a idade adulta”. O segundo explica a

socialização como “função de influências do meio aplicadas às pessoas”, isto é, a aprendizagem se dá pela interação entre o indivíduo e agentes de socialização. Ward (1974, p.5, 7) destaca os estudos de McNeal que, em 1964, já alertava sobre a importância de se desenvolver pesquisas para compreender os processos de aprendizagem que estão envolvidos na socialização do consumidor. Por meio de um estudo, McNeal percebeu que as crianças “apresentavam sérias dificuldades conceituais sobre o papel do consumidor”. A prioridade era verificar as “habilidades de aprendizagem especificamente associadas ao consumo e, em segundo plano, aprendizagem de motivações sociais em relação ao comportamento do consumidor”. McNeal notou que as crianças desde 5 anos aprendem pela observação a fazerem compras e se lembram as idas ao shopping com os pais em detalhes. Em relação às de 9 anos, elas compram independentemente e utilizando os seus “próprios recursos”. Na opinião de Ward (1974), apesar de McNeal não ter interpretado os dados em termos de uma literatura de socialização, seus dados “poderiam ser interpretados em três áreas de teoria e pesquisa: desenvolvimento cognitivo, aprendizagem pela imitação e observação e influência interpessoal”. Quarenta e cinco anos depois, McNeal e Chan (2006, p.51), ao realizarem uma pesquisa sobre a compreensão da comunicação de comerciais por crianças chinesas, comparando dois modelos de aprendizagem, o de desenvolvimento cognitivo e o de aprendizagem social, vieram a confirmar que

> usando uma amostra de survey de 1751 crianças e 1665 pais, nós encontramos evidência de que o modelo de desenvolvimento cognitivo fez uma contribuição maior do que o modelo de aprendizagem social na previsão da compreensão de comunicação de comerciais das crianças.

Ward (1974, p.7) também aponta a pouca frequência de estudos sobre como os pais influenciam os filhos no desenvolvimento de atitudes e habilidades relacionadas ao consumo “e menos estudos ainda sobre as influências relativas de pais, pares, mídia de massa nos processos de socialização do consumidor”. Juntamente com Wackman, desenvolveram e analisaram pesquisas, verificando a influência interpessoal, observação e aprendizagem por imitação. Numa delas, observaram que pais e mães não apresentam procedimentos frequentes para orientarem seus filhos como consumidores e, no caso de crianças mais velhas, fazem alguma orientação sobre

preço e qualidade. Algumas poucas diferenças são encontradas entre nível socioeconômico, idade e sexo.

> O treino, como propósito para o consumo, raramente ocorre nas famílias [...] mães e pais sempre esperam que seus filhos aprendam pela observação. [...] Para resumir os estudos analisados, parece que a socialização do consumidor procede mais através de um sutil processo de aprendizagem, do que por intenção e sistemático treino da família.

Essa descoberta vem ao encontro das críticas que Piaget faz à educação passiva, por valorizar o verbalismo em contraposição à ação e experimentação que a criança poderia realizar para descobrir o mundo, coordenando informações, descobrindo propriedades, enfim, testando suas hipóteses com um esforço intelectual genuíno, provocados por situações desafiadoras proporcionadas tanto pela escola como pela família.

Ward (1974, p.11) acredita que os temas para pesquisa na área de socialização do consumidor terão prioridade, de acordo com os campos de interesse: políticas públicas, educação, marketing. O autor observa que deve ser de interesse para a educação conhecer “os tipos de conhecimentos e habilidades que as crianças aprendem imperfeitamente e que não ocorrem em casa ou em cursos sobre educação para o consumo”. Mesmo sendo mínimo, o que as crianças aprendem é em casa, e que vale a pena entender melhor esse processo. E outras perguntas surgem como sugestão de futuras investigações, por exemplo, “Como as crianças aprendem o significado social das coisas? As crianças são diferentemente motivadas a adquirir bens baseadas no seu ‘significado social’?” É mais importante as crianças avaliarem as marcas ou conhecerem muitas marcas? De modo geral, o autor demonstra sua preocupação no sentido de que a socialização econômica seja um campo de pesquisa que possa contribuir, principalmente, para o conhecimento e novas aprendizagens significativas dos pequenos consumidores.

Moschis também desenvolveu várias pesquisas na área de socialização do consumidor, que vieram ao encontro daquilo que Ward (1974) destacava como temas importantes a serem investigados: Mochis (1976) faz uma comparação social com um grupo informal de influência; Moschis e Churchill (1978) analisam teorica e

empiricamente a socialização do consumidor; Moschis e Moore (1979) realizam um estudo da perspectiva de socialização sobre a tomada de decisão de jovens; Moschis (1985) pesquisa a comunicação de regras da família para a socialização de crianças e adolescentes, entre outras.

Moschis e Churchill (1978) definiram um modelo conceitual de socialização do consumidor, apontando cinco variáveis: agentes de socialização, todos aqueles que têm frequência de contato com o indivíduo; processos de aprendizagem; variáveis socioestruturais; idade ou posição no ciclo de vida; propriedades de aprendizagem. Moschis e Moore (1979, p. 103) partilham da opinião de que o processo de tomada de decisão é tanto social, quanto "um processo de desenvolvimento cognitivo de ajuste da pessoa ao mundo", com esse foco, o estudo descreve "os efeitos dos vários agentes de socialização como importantes fontes de aprendizagem do consumidor". Sob a perspectiva da socialização, os autores analisam os três estágios do processo de tomada de decisão. O primeiro estágio é a procura por informação; o segundo, a avaliação do produto e o terceiro é a compra em si.

As descobertas de Moschis e Churchill (1978, p.605) revelam que realmente as crianças aprendem várias habilidades de consumidor em idades distintas "através de seus pais e dos diferentes processos de aprendizagem". Os autores sugerem ao marketing que, ao formular estratégias, considerem: diferentes motivações das classes socioeconômicas para o consumo; idade e sexo dos jovens consumidores. Também orienta-o a argumentar contra as críticas que recebe a respeito dos efeitos da propaganda em cima dos jovens. Para as políticas públicas, sugerem que também deveria ser considerada a influência dos programas e não somente das propagandas na população. Trinta anos depois, encontram-se, em profusão, pesquisas desenvolvidas sobre todas as "orientações" de Moschis e Churchill. O marketing seguiu o conselho.

Uma outra pesquisa interessante foi realizada por John (1999), que organiza uma retrospectiva de vinte e cinco anos de pesquisas voltadas para a socialização do consumidor infantil. Seu trabalho registra as descobertas sobre o desenvolvimento da criança como consumidora, em especial, a caracterização da sequência dos estágios de crescimento das habilidades e conhecimento sobre o consumo e valores, ou seja,

“como crianças amadurecem desde a infância até a adolescência”, tanto social como cognitivamente. A autora realiza a proposta de Moschis e Churchill (1978), ao integrar as teorias de estágio de desenvolvimento cognitivo e social.

“As mudanças que ocorrem na criança se movem através de três estágios da socialização do consumidor, os quais são chamados de estágio perceptual, estágio analítico e estágio reflexivo”. Em cada estágio, há várias dimensões de conhecimento, como habilidades de tomada de decisão e estratégias de compra, que se movem de um estágio para outro. O pensamento perceptual caminha rumo ao reflexivo, por movimento do concreto para o abstrato. Ampliando as dimensões e contingências das representações que vão das mais simples às mais complexas, da perspectiva egocêntrica à social. A autora descreve os estágios de desenvolvimento, a partir da teoria piagetiana e, assim como Siegel, Coffey e Livingston (2001), estabelece relações com aquilo que o marketing pode utilizar-se, no entanto, a diferença entre os autores, é que a primeira apresenta nomenclaturas dos estágios a partir da socialização do consumidor. (JOHN, 1999, p.186).

John (1999, p. 187) explica a importância da proposta para se analisar a socialização do consumidor a partir de seus estágios e que consiste na observação das mudanças que ocorrem com as crianças em relação a seu pensamento e às interações sociais que estabelecem com pares e família. Esse contexto teórico contribuiu para o “plano exploratório de revisão de descobertas empíricas sobre a socialização do consumidor”.

Foram elaborados dois quadros de estágios, a partir da revisão teórica das descobertas das pesquisas a respeito dos estágios da socialização do consumidor (Quadro 19) e dos “conhecimentos infantis de produtos, marcas, propagandas, compras, preços, estratégias de tomada de decisão, influência das estratégias dos pais, motivação de consumo e valores” (Quadro 20). (JOHN, 1999, p.183).

Quadro 19 – Estágios da socialização do consumidor

Características	Estágio Perceptual 3 - 7anos	Estágio Analítico 7 – 11 anos	Estágio Reflexivo 11 – 16 anos
Estrutura de conhecimento			
Orientação	Concreta	Abstrata	Abstrata
Foco	Característica perceptual	Funcional/Características sutis	Funcional/Características sutis
Complexidade	Unidimensional	Duas ou mais dimensões	Multidimensional
Perspectiva	Egocêntrica	Contingente (se-então)	Contingente (se-então)
Tomada de decisão e estratégia de influência			
Orientação	Por conveniência	Refletida	Estratégico
Foco	Características perceptuais e concretas	Funcional/Características sutis Características relevantes	Funcional/Características sutis Características relevantes
Complexidade	Atributos simples Repertório de estratégias limitadas	Dois ou mais atributos Expansão do repertório de estratégias	Múltiplos atributos Completo repertório de estratégias
Perspectiva adaptativa	Egocentrismo emergente	Duplas perspectivas	Duplas perspectivas em contextos sociais

(JOHN, 1999, p.186).

Quadro 20 – Sumário das Descobertas a partir dos Estágios da Socialização do Consumidor

TÓPICO	Estágio Perceptual 3 – 7 anos	Estágio Analítico 7 – 11 anos	Estágio Reflexivo 11 – 16 anos
Conhecimento sobre propaganda	- Distingue propaganda de programas baseada nas características perceptuais. - Acredita que as propagandas são honestas, divertidas e interessantes. - Atitudes positivas em relação à propaganda.	- Distingue propagandas e programas, baseada na intenção persuasiva. - Acredita que a propaganda mente, tem intenções e decepcionam, mas não utiliza suas "defesas cognitivas". - Tem atitudes negativas quanto à propaganda.	- Entendimento da intenção persuasiva da propaganda, assim como táticas e apelos específicos; - Acredita que a propaganda mente e que ela sabe como observar as tendências ou decepção. - Atitudes céticas em relação à propaganda.
Conhecimento sobre transação:			
Conhecimento sobre produto e marca	- É capaz de reconhecer nomes de marcas e começa a associá-las com categorias de produtos. - Dicas perceptuais são utilizadas para identificar categorias de produtos. - Começa a entender aspectos simbólicos do consumo, baseada nas características perceptuais. - Visão egocêntrica de lojas de varejo como uma fonte de desejo.	- Aumento da percepção de marca, especialmente para categorias de produtos relevantes à criança. - Dicas funcionais ou sutis são usadas para definir categorias de produtos - Aumento da compreensão dos aspectos simbólicos do consumo.	- Conscientização substancial de marca dirigida para o adulto, assim como categorias de produto relevantes à criança. - Dicas subjacentes ou funcionais utilizadas para definir categorias de produto. - Compreensão sofisticada sobre o simbolismo de consumo para categorias de produto e nomes de marca. - Compreensão e entusiasmo por lojas de varejo.
Conhecimento sobre compras e habilidades	- Entende a sequência de acontecimentos num roteiro de compra básica. - O valor dos produtos e seus preços são baseados em características perceptuais.	- Entende que lojas de varejo têm por objetivo vender coisas e ter lucro. - Os roteiros de compra são mais complexos, abstratos e contingentes. - Preços são baseados nas teorias de valor.	- Roteiros de compra complexos e contingentes. - Preços baseados no raciocínio abstrato, tais como as variações de informações e preferências do comprador.
Habilidades em Tomada de decisão:			
Capacidade de procura de informação	- Percepção limitada de fontes de informação. - Foco em atributos perceptuais. - Emergente habilidade de se adaptar a situações de compras e custo--benefício.	- Aumento da consciência da força pessoal e da mídia. - Colhe informações funcionais, assim como atributos perceptivos. - É capaz de adaptar-se a situações de compra e custo-benefício.	- Uso contingente de diferentes fontes de informação, dependendo do produto ou situação. Informação reunida nos aspectos funcional, perceptual e social. - É capaz de adaptar-se a situações de compra e

			custo-benefício.
Avaliação do produto	- Uso da informação perceptual mais saliente.	- Foca na informação do atributo mais importante – Atributos funcionais e perceptivos. - Uso de dois ou mais atributos.	- Foca nas informações de atributo importante: em aspectos funcionais, perceptuais e sociais.
Estratégia de decisão	- Uso de atributos simples. - Repertório de estratégias limitadas.	- Aumento do repertório de estratégias, especialmente aquelas não compensatórias.	- Uso de atributos múltiplos. - Pleno repertório de estratégias.
Estratégias de Influência em compras e negociação	- Emergente habilidade para adaptar estratégias a incumbências, geralmente precisa de dicas para se adaptar - Uso constante de pedidos e apelos emocionais. - Habilidades limitadas para adaptar estratégias à pessoa ou situação.	- Capaz de adaptar estratégias a incumbências. - Expansão de repertório e estratégias com persuasão e barganha emergente. - Desenvolvimento de habilidades para adaptação de estratégias para pessoas e situações.	- É capaz de adaptar estratégias a incumbências da mesma maneira que os adultos. - É capaz de adaptar estratégias, baseada na efetividade percebida para pessoas e situações.
Motivos de consumo e valores:			
Materialismo	- Valor de posse, baseada em características superficiais, tais como "ter mais" de uma coisa.	- Emergente compreensão de valor, baseada no significado e significância social.	- Compreensão de valor plenamente desenvolvida, baseada no significado, significância e escassez social.

(JOHN, 1999, p.204).

A faixa etária visada por esta pesquisadora, como já foi dito anteriormente, encontra-se entre 8 e 14 anos. Os pré-adolescentes, "tweens", têm sua faixa etária entre 8 e 12 anos. Optou-se por acrescer dois anos, com o objetivo de estabelecer comparação entre as diferentes idades e os dados obtidos com o questionário aplicado. Esses "tweens" estão numa faixa que não são crianças e não são adolescentes. Ainda possuem e brincam com bonecas e carrinhos, entretanto não o fazem sempre perto dos amigos. Seu comportamento é muito diferente daquele que é característico do adolescente.

Siegel, Coffey, Livingston (2001, p.4) compreendem que a faixa etária mais adequada para caracterizar os "tweens" é de 8 a 12, sendo possível considerar duas subclasses, antes dos 11 anos e depois deles. A diferença de um ano, nessa faixa etária, é significativa quanto à definição de hábitos e preferências. Os autores

entendem que, como “base mais obrigatória para o segmento de mercado do tween, vem do psicólogo desenvolvimental Jean Piaget (1896-1980)”, e nele, Jean Piaget, encontram fundamentação para direcionar as estratégias de marketing baseadas nas características dos períodos de desenvolvimento da inteligência, sensório-motor, pré--operacional, operacional concreto e formal. Por isso, agora serão apresentados alguns aspectos dos estágios, sob o ponto de vista de interesse dos publicitários, isto é, como se apropriaram da teoria para “falar com a criança e o jovem”.

No período pré-operacional, o grande ganho para a criança é a utilização da linguagem, mas as percepções e o egocentrismo limitam o estabelecimento de relações lógicas. A criança considera o que ela vê como algo imutável, isto é, não é possível que aquilo que era comprido, possa ser redondo agora. Como Piaget destaca que, nesse período, a criança centra-se numa característica de cada vez, então, o marketing se utiliza desse conhecimento da seguinte maneira “a lição aqui para os produtores é que você tem que identificar a característica mais atraente ou comovente do produto e focar nisso em sua publicidade e propaganda”. A criança, nesse estágio, caracterizado como perceptual, desenvolve familiaridade com os conceitos de mercado, marcas e varejo. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p. 8; JOHN, 1999).

Uma segunda limitação de percepção explorada pelos publicitários foca “estados X transformações”. Exemplificando, um comercial deve ter claro o início e o final, se quiser atingir a criança pré-operacional, pois, conforme demonstra Piaget numa prova em que ela deveria escolher, entre vários cartões, um que correspondesse ao processo da queda de uma barra, escolhe aquele que corresponde ao seu início e ao seu final, mas não aquele que demonstra o processo. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001).

Conhecer o desenvolvimento cognitivo das crianças e sua compreensão sobre produtos lançados no mercado, tem sido objeto de estudos das mais variadas áreas, como por exemplo, da Engenharia de Alimentos, ilustrada pela pesquisa da engenheira química brasileira Da Re (2006), que avaliou o desempenho de crianças de 8 a 11 anos, comparando e discriminando em escalas de ordenação a intensidade de estímulos e grau de aceitação de alimentos. Esse tipo de estudo é estimulado pela crescente influência de decisão de compra que as crianças têm dentro das famílias. As

indústrias de alimentos têm se preocupado com a avaliação sensorial de seus produtos entre as crianças para definição de um produto ótimo. A aplicação de testes como esses requer conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, além de exigir preparo do pesquisador para comunicar-se com ela adequadamente.

O período que mais interessa aos publicitários é a partir das operações concretas, porque é o estágio do segmento "tween". É o período no qual os "tweens" desenvolvem, em termos de consumo, conhecimentos e habilidade. O egocentrismo dá lugar ao estabelecimento de relações lógicas e por reciprocidade e as trocas com os pares caracterizam sua inserção no mundo real, é possível agora confrontar o seu ponto de vista com o do outro. Outras características do pensamento se definem, como por exemplo, a seriação e a classificação. Na primeira, a criança já consegue observar aquele que é mais magro, mais alto, mais rápido, mais devagar, mais gordo, etc.. Na segunda, as crianças conseguem atribuir características a diversas classes, pessoas, acontecimentos e objetos. Os autores destacam que, quando a criança consegue classificar mais sistematicamente, é porque já desenvolveu a capacidade cognitiva, que é fundamental para a "compreensão de marca, além de meras características de produtos". A lógica infantil que se manifesta dá condições ao aparecimento de um humor óbvio, mas não sutil, porque ainda não é capaz de sarcasmo ou sátira; e, um aumento significativo da capacidade de "acompanhar e dominar seriados de histórias", como Pokémon e Harry Potter. Além disso, tal lógica proporciona condições para a criança observar novos detalhes ao seu redor, ampliando sua curiosidade e o domínio sobre o mundo que a rodeia. É uma criança muito positiva e energizada e está muito interessada em seriar, classificar e "estar de acordo com seus pares". (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p. 10; JOHN, 1999).

John (1999, p. 187) explica que, com o desenvolvimento do pensamento simbólico, a habilidade da criança em "processar informações resulta num entendimento sofisticado de mercado". Ela considera as categorias de produtos e preço de modo funcional e "os produtos e as marcas são analisados e discriminados com base em mais de um atributo, a partir da generalização de suas próprias experiências".

Quando o publicitário desenvolve novos conceitos de produtos, percebe que a criança ainda não tem condições de lidar com a abstração em sua totalidade e fica

limitada pela percepção. Se a idéia do produto "é totalmente única, sem alguma razão lógica para ser [...], a criança a rejeitará", pois ela só aceita, se a lógica proposta não está em desacordo com o que ela conhece. Por volta de 11 anos, há uma alteração significativa nos gostos e percepções dos "tweens", por exemplo, mudança do tipo de lanche, brinquedos, programação de TV, demarcando, assim, uma diferença entre os mais novos e mais velhos. Nesse período, há também maior maturidade e compreensão social. Os autores citam a pesquisa de Berk (1989) sobre os estágios da amizade, uma vez que as características que aparecem nos três níveis interessam como informação para o marketing[75]. A altura e peso dos "tweens" oferecem informações que direcionam totalmente o "lay out" de uma loja para que sejam acolhidos e se sintam como especiais. Suas características físicas "têm um enorme impacto em como eles se relacionam com o mundo", a proximidade com a puberdade faz as meninas quererem ser mais femininas e os meninos, mais masculinos. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p.11).

No período das operações formais, por volta da adolescência, há a grande novidade de pensar a partir de hipóteses e conceitos, numa crescente capacidade de abstrair. Destaca-se aí a preocupação do que os outros estão pensando, criticamente, em relação a ele. Essa característica diferencia-o do "tween". Inicia-se o questionamento da autoridade adulta, por causa de seu crescente poder cognitivo e a separação da família torna-se um passo para a independência. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p.16).

A ampliação da consciência das perspectivas de outras pessoas faz com que o adolescente necessite ajustar sua identidade de acordo com as expectativas do grupo e, consequentemente, há mais atenção "ao aspecto social em ser um consumidor, tomar decisões e consumir marcas". (JOHN, 1999, p.187).

Siegel, Coffey, Livingston (2001, p.12) valorizam a teoria de Piaget e utilizam-na, pois consideram que os "tweens", ao mesmo tempo em que saem de um estágio particular de desenvolvimento, possuem as características do próximo estágio que começam a emergir. "Esse modo de pensar é a base de nosso modelo de mercado de

[75] Estágios de Amizade (Berk, 1989) vide glossário.

‘tween’ com dois subsegmentos – o ‘tween’ que emerge e o ‘tween’ de transição”. A linha divisória do segmento de “tween” começa aos onze anos.

A partir dos estudos de Piaget, os autores Siegel, Coffey, Livingston (2001) explicam que os “tweens” são os mesmos daqueles de gerações passadas, considerando-se suas características psicológicas e fisiológicas, no entanto, a experiência que eles desfrutam, é substancialmente diferente, assim como é diferente a maneira como interpretam o mundo e atribuem significados. Como exemplo, pode-se citar a constituição familiar, a crescente utilização de tecnologia, escolas que ensinam mais, novas realidades econômicas. Os pais mudaram no decorrer de todos esses anos e, a cada geração, possuem características e conhecimentos diferenciados, assim como criam seus filhos de outra forma em relação a que foram criados. Essa conjuntura de comportamentos pode ser demarcada por coortes. O primeiro deles, trata-se daqueles que são considerados “maduros”, de 65 anos ou mais; e seus descendentes são os Baby Boomers, que, por sua vez, geraram os Gen-X, nascidos entre 1965 e 1976. “Há 40 anos, os Baby Boomers definiram as fortunas e as falências de muitas marcas e companhias. Porque os Boomers foram uma força populacional de um tamanho nunca antes visto. Agora, é a vez de seus filhos e netos”. Os Baby Boomers geraram um grande e poderoso grupo de crianças, a Geração Y, que são os dirigentes da nova economia. E qualquer um que queira se manter no negócio, tem que estar ao lado dos “tweens”. A Geração Z representa os adolescentes nascidos na metade dos anos 90. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p.21; VEJA, 2001).

A respeito da força socializadora das gerações, Ward, em 1974, já a apontava como uma das importantes razões para o estudo da socialização do consumidor, ao lado do “impacto das tendências sociais nos padrões de compra, de comportamento de consumidor de jovens e da família. (p.1).

Em cada geração, houve um contexto econômico, social, político, que influenciou o que seus descendentes acreditavam e que passaram para seus filhos como valores e modo de vida. Acontecimentos como desenvolvimento econômico excelente; o medo da AIDS; a droga como sinônimo de vício; morar em dois lares, devido à separação dos pais; altas taxas de divórcio; problemas econômicos nacionais e problemas ambientais, afetam significativamente a vida das pessoas. Entre as

gerações existem concepções diferentes a respeito do mesmo assunto, por exemplo, uma geração anterior considera o trabalho a sua vida, a próxima quer ter um “bom trabalho e uma boa vida”. A geração atual quer ter mais tempo livre para cuidar de seus filhos. Mas, o que chama atenção é que os “tweens” são consumidores mais sabidos que seus predecessores; têm melhor conhecimento sobre a ecologia; são usuários de tecnologia, e em casa, possuem o melhor computador da casa; são viciados em tecnologia e sistemas de comunicação on-line; valorizam as marcas, independente do custo mais alto; gostam de sair e iniciam seus relacionamentos afetivos mais cedo que os irmãos mais velhos. A novidade aí é que a fala comum dos adultos de que os “tweens” são diferentes, passa a ser também a fala daqueles que não são tão velhos assim, como os adolescentes que, com 4 ou 5 anos de diferença da idade dos irmãos mais novos, percebem hoje, uma significativa mudança em relação ao que foram quando “tweens”. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p.17).

Os acontecimentos mundiais e locais afetam os “tweens”: o mundo não tem sofrido com guerras mundiais, em contraposição a insegurança está dentro de casa, das escolas; decadência de modelos de “heróis”, pois constantemente líderes políticos, esportistas se envolvem em escândalos; a família tem um perfil de separações, com um só genitor responsável pela casa; todos querem ser milionários; os “tweens” têm acesso ao mundo num apertar de tecla, tudo isso proporciona mudança na maneira pela qual se comunicam, compram e se relacionam. A palavra que os define hoje é AGORA. Além do que, seus pais fazem de tudo para dar-lhes o querem. O que melhor conhecem é a gratificação imediata. Frequentemente, as pesquisas mostram que eles são um misto de valores sociais conservadores e liberais. Os “tweens” tendem a adotar como modelo a “motivação de realização de seus pais”, em que o mundo é composto de “possibilidades ilimitadas e uma delas é a de que todos devem ter montes e montes de dinheiro”. Outra “lição” é a de que não se pode errar. “Falhar não é opção”. E, a previsão desses fatos pode ser “patética ou profética, porque depende de como os “tweens” vão internalizar os acontecimentos significativos que possam vir a ocorrer. Ou seja, os próximos anos poderão ser significantes e até poderão mudar o olhar dessa geração. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p.27).

Face a tudo isso, há uma sensação de ausência de visão prática a respeito da vida atual, quando se trata da Educação. Há excelentes pesquisas sobre a educação, no entanto, parece que falta compreensão sobre o "funcionamento" do mundo e como as mudanças ocorrem. Os espaços escolares se fecham em si em conteúdos e parecem ter pouca relação com o contexto em que as crianças se desenvolvem. Os argumentos que Siegel, Coffey, Livingston (2001) apresentam em relação aos "tweens" estão ambientados na realidade socioeconômica-político-cultural dos Estados Unidos. No entanto, pesquisas realizadas por Nickelodeon Business Solution Research (2007); Veja[76] (1995, 2001, 2003, 2004, 2009); Datafolha (2009), apresentam tendências e comportamentos semelhantes dos jovens brasileiros, entre a faixa etária de 13 a 25 anos, com exceção da Nickelodeon, que foi de 4 a 17 anos e entrevistou sete mil crianças, em 12 países. Apesar de cada pesquisa ser dirigida a um grupo, especialmente os acima de 15 anos, os dados demonstram uma tendência geral de hábitos culturais, familiares e de consumo. É possível observar nas pesquisas da Veja, por exemplo, que a tendência para utilização de eletrônicos aumentou o percentual de usuários da mesma faixa etária, como também ampliou a abrangência para uma faixa etária menor que os utiliza. Os dados a seguir demonstram brevemente o teor de algumas pesquisas. Vale informar que as pesquisas da Nickelodeon, Veja e Datafolha foram as que esta pesquisadora conseguiu encontrar, depois de muito procurar por pesquisas acadêmicas sobre o assunto, sem sucesso.

Em 1995, a revista Veja realizou uma pesquisa sobre "O mundo dos adolescentes - Como eles pensam, sentem, agem". Foram entrevistados 6.547 jovens, entre 15 e 18 anos, das classes A e B, de 26 países dos cinco continentes. No Brasil, foram entrevistados 448 alunos de escolas particulares do Rio de Janeiro e de São Paulo. A geração dos anos 90 indica um jovem global que não quer ficar rico, mas deseja uma vida boa. No entanto, o conforto pretendido indica ter bens de consumo sofisticados: computador com recursos multimídia ao celular. Esse é um dos exemplos. O intervalo de 14 anos entre a pesquisa de 1995 e a de 2009 demonstra um crescente avanço do consumo de eletrônicos e a influência dos jovens em casa. Na pesquisa de 2009, identificaram-se como hábito e comportamento dos jovens os seguintes dados:

[76]VEJA (1995); VEJA (2001); VEJA (2003); VEJA (2004); BUCHALLA (2009), conforme Referências. Não foram encontradas, por esta pesquisadora, pesquisas acadêmicas sobre os mesmos temas.

87% dos pais ouvem a opinião dos filhos, no momento da compra dos aparelhos eletrônicos da casa; 81% acessam o Orkut; 81% conversam pelo MSN; 73% ouvem música; 69% baixam música. Aos 13 anos, recebem o mínimo de R$100 e aos 14, R$150; 77% citam que a casa é o melhor lugar do mundo; 31% passam praticamente a tarde inteira em casa. (BUCHALLA, 2009, p. 84, 93).

Já a pesquisa da Datafolha foi com 1541 brasileiros, entre 16 e 25 anos, em 2008. 71% acham que o que se aprende na escola tem utilidade; o maior sonho de 18% é trabalhar/formar-se numa profissão, ter uma casa, terminar os estudos, ter uma família; 63% frequentam shoppings; 87% assistem a filmes; 72%, novelas; 70%, humorístico; 67%, desenhos; 63%, musicais; 60%, esportes. 61% baixam música pela Internet. Quem você gostaria de ser: 28%, ninguém; 12%, não sei; 8%, atriz; 8%, jogador de futebol; 7%, apresentador de TV; 6%, cantor; 3%, eu mesmo. (DATAFOLHA, 2008).

Gunter e Furnham (2001/1998) consideram a família como uma importante fonte de influência na socialização dos filhos enquanto consumidores: nas orientações sobre preço-qualidade; os valores nutricionais de produtos alimentícios; em relação à marca de produtos; a poupar ou gastar; elaborar lista de compras e outros aspectos que demonstram que a família é responsável pelas primeiras lições “racionais” de consumo. A esse respeito, os estudos de Amar et al (2007), Cantelli (2009) e do Consejo National de Televisión (2003) demonstram as estratégias de socialização e alfabetização econômica de famílias de diferentes estruturas familiares (monoparental, biparental e recomposta) e níveis socioeconômicos. Os pesquisadores constataram que o comportamento econômico das famílias e os procedimentos de educação econômica dos filhos são intuitivos e não planejados. Os dados quanto à variável estrutura familiar, não representaram significância estatística, mas o nível socioeconômico apareceu como um fator de diferenciação entre os grupos em vários aspectos. Os pais tendem a transmitir os conhecimentos e valores trazidos de suas famílias de origem, evidenciando a influência do meio no processo de socialização econômica. Considera--se, então, a importância do papel da família como agente no processo de socialização econômica de seus filhos e a emergência em utilizar essa influência para educação econômica consciente.

A respeito da educação do consumidor, Bauman (2005/2004) acredita que esta é um exemplo de educação continuada bem sucedida, pois tem seu início muito cedo na vida da criança e perdura a vida inteira. Moschis e Churchill (1978, p.607) já indicavam que, futuramente, os estudos da socialização do consumidor deveriam partir de um conjunto de "perspectivas multiteóricas". Parece que o marketing seguiu esse conselho. Essa reflexão aponta a necessidade de aprofundar-se nos estudos dos novos consumidores, os "tweens". Haja vista o sucesso das estratégias de marketing que se fundamentam, na maioria das vezes, na psicologia, em especial, na do desenvolvimento e que estão há anos-luz de distância do conhecimento que temos sobre nossos próprios atos de consumo. O interessante é que o marketing nos seduz, mas essa sedução tem consequências desastrosas nos orçamentos familiares, na formação de valores, no meio ambiente, na formação da identidade das crianças e jovens, na utilização do dinheiro e outras, o que leva a acreditar na necessidade de que tanto crianças como adultos precisam ser educados economicamente.

3.3 – Pré-adolescentes - "tweens" - do mundo contemporâneo

Ao nascer, o ser humano não aprende as coisas por si mesmo. Se isso ocorresse seria impossível que desenvolvesse sua capacidade de falar, de escrever, de construir regras de condutas e de receber o conhecimento de seus antepassados, transmitidos e acumulados durante séculos. Diferentemente do animal, o homem não dispõe dos mesmos recursos inatos que permitem detectar perigo, identificar alimentos, acasalar. Ele é extremamente frágil e necessita de cuidados de outros por muitos anos e da existência de um meio social que é indispensável para seu desenvolvimento. Um dos reflexos do meio, observado em suas ações, é o da cultura que, ao mesmo tempo, também é fruto de sua criação. Desse modo, as formas de cuidar de suas crianças e de incentivar o seu desenvolvimento são resultado de sua própria história. Desde os primórdios, sistematicamente, o aprender e o ensinar fazem parte da vida do homem, bem como criar e modificar o ambiente, de acordo com suas necessidades. Isso o diferencia, significativamente, de todo o reino animal. (DELVAL, 1993,1994, 2001).

Cuidar da prole significava satisfazer as necessidades básicas de comer, beber, dormir, garantindo a sobrevivência da espécie. Mudanças ocorridas, através dos tempos, tornaram, cada vez mais sofisticadas as formas de viver. Uma delas diz respeito à concepção da infância, de atitudes e de cuidados dispensados às crianças. (DELVAL, 1993, 1994).

A concepção de infância é relativamente nova. Até o século XVIII, a criança era considerada “algo” semelhante a um animal. Com altíssima taxa de mortalidade, por isso, não era comum se “apegar” a ela. Nas classes altas, possuía preceptores e nas baixas, participava das atividades e trabalhava nos ofícios das famílias. Lentamente, essa concepção vai mudando e, com a industrialização, o processo acelera-se, principalmente, com a escolarização obrigatória. Mas, a desvalorização das crianças ainda continua, mesmo aumentando-se sua perspectiva de vida, fruto do avanço das ciências. Elas começam a trabalhar em fábricas em jornadas exaustivas. A partir do surgimento de movimentos para regular o trabalho infantil, a vida da criança melhorou. O estudo sistemático do desenvolvimento infantil tem pouco mais de um século. (DELVAL, 1994).

Hoje, existe um outro conceito de infância e de criança, decorrente das transformações sociais, principalmente, pós-guerras mundiais, e das novas estruturas sociais, dentre elas, a familiar. Os tempos são outros. A família também é outra, mas sua importância para a criança não pode ser subestimada, pois desconsiderar seu papel, significa menosprezar a criança e retroceder às mesmas condições injustas e sub-humanas do passado. A família é o primeiro grupo de pertencimento e o mais próximo agente de socialização.

O século XX foi marcado por vários avanços com relação aos direitos das crianças, passando a ser o centro das atenções, pelos motivos mais diversos. Em relação às suas necessidades básicas, nada mudou, pois continuam necessitando ser alimentadas, cuidadas e, sobretudo, respeitadas nas etapas de seu desenvolvimento. O aparato tecnológico, criado para atender as necessidades humanas, não substitui o papel dos pais. O contexto familiar é diferente e proporciona situações para que a criança se torne independente mais rapidamente. A independência pressupõe uma série de sentimentos e comportamentos, com os quais a criança ainda não é capaz de

lidar, não há equilíbrio cognitivo e emocional suficientes para regular todo esse processo precoce. Elas estão expostas pela família, pela mídia, pela sociedade globalizada, que altera as relações, provoca fragmentação de identidade e da imagem de si, cria valores materialistas internalizados pelo indivíduo, a partir de seu sistema de crenças pessoais e que afeta o bem estar físico e psicológico.

3.3.1 – Identidade e relações interpessoais

Consumidores, clientes e, sobretudo, crianças e pré-adolescentes. Esses são os "tweens".

A visibilidade econômica do segmento "tween" emerge num momento da história em que o mundo vivencia grandes transformações políticas, econômicas, culturais, sociais, marcadas pelas duas Grandes Guerras, que foram responsáveis pelo incentivo de produção acadêmica voltada para o comportamento humano ou para a psicologia do comportamento, como já foi descrito no capítulo II, Psicologia Econômica. A princípio, com fins militares e, posteriormente, os estudos voltaram-se para a área empresarial. As Ciências Econômicas também desenvolveram vários estudos com o objetivo de compreender o que influencia o comportamento humano em suas competências como funcionário, consumidor, cidadão. Por isso, é o foco desse item a apresentação de alguns fatores que contribuíram para colocar crianças e jovens como alvo de mercantilização e a compreensão da socialização dos "tweens" a partir de três eixos: "Identidade e relações interpessoais", "Cotidiano econômico"; "Mídia". Os dados desta pesquisa serão apresentados, analisados e discutidos, a partir desses eixos no capítulo V.

O interesse pelos jovens consumidores toma vulto a partir da II Guerra Mundial, a princípio, nos Estados Unidos e, quase que simultaneamente, na Europa. Após, acabou-se estendendo para quase todos os países industrializados. Os jovens adolescentes passaram a trabalhar, as famílias melhoraram a qualidade de vida e, o crescimento econômico, a partir de 1950, tornou-se muito promissor. O que chama atenção é que, em 20 anos, 1960-1980, os jovens americanos triplicaram seu potencial econômico, passando de 2 para 6 bilhões de dólares ao ano. A partir da década de 80,

a estrutura familiar também mudou, diminui o número de filhos por casal, ambos os pais trabalham, trazendo maior estabilidade financeira ao lar. Tem início, então, um processo de socialização econômica dos filhos, que passam a ser consumidores a partir do modelo dos pais, só que mais sofisticados e cada vez mais jovens. Esses pré--adolescentes e crianças adquirem uma diversidade grande de produtos: doces, brinquedos, roupas, eletrônicos, passatempo, etc.. Com o tempo, percebeu-se que eles podem influenciar nas compras familiares. No entanto, o que se coloca é que deve haver uma distinção entre o potencial que eles têm como consumidores, a capacidade de participar como tais e de influência que exercem na família na hora das compras. As crianças começam, cada vez mais novas, suas primeiras compras, treinadas por seus próprios pais. Em 1992, McNeal estimou que, nos Estados Unidos, a renda dos pequenos girava em torno de 9 bilhões de dólares. (GUNTER, FURNHAM, 2001/1998).

Os “tweens” são as crianças que não se acham mais crianças. Estão na faixa etária de 8 a 14 anos. O de 8 anos é o “tween” emergente e o de 11 é o “tween” de transição. Eles possuem uma série de capacidades cognitivas, afetivas, motoras e de conhecimento social, que marcam uma etapa de seu desenvolvimento que realmente os faz diferentes de crianças um ou dois anos mais novas que eles. Sua autoconfiança aumenta, porque têm consciência de que sabem mais, compreendem melhor as coisas e essa capacidade natural para o desenvolvimento é intensamente vivida. Estar feliz, porque se percebe no mundo e o “compreende”, é uma de suas principais características. Demonstram interesse em aprender e fazer coisas novas, tanto que gostam de brinquedos que solicitam habilidades para montagem e raciocínio. Interessam-se pelos eletrônicos e sabem manuseá-los em toda sua complexidade, com as várias combinações de funções. No entanto, saber fazer não significa ter consciência ou conseguir explicar. Fazem muitas coisas ao mesmo tempo: assistem à TV, jogam vídeo-game e conversam com os colegas.

Gostam de estar junto com outros “tweens”, relacionam-se via web, com todo o aparato tecnológico que possuem, independente de seu nível socioeconômico. Ouvem música e sabem o que acontece no mundo. Têm opiniões e gostam de estar com a família. Gastam muito e poupam, quando necessário, para poder gastar mais depois. A pesquisa do Consejo Nacional de Televisión (2003), realizada no Chile, com “tweens”,

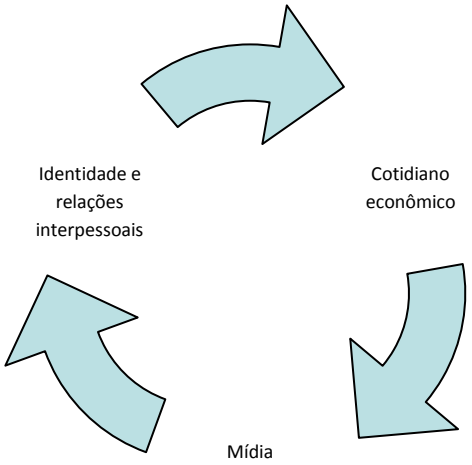
concluiu que, além de participarem do mundo do dinheiro, têm um poder de consumo que não se pode subestimar, sobretudo em relação à influência em sua família e também a seus próprios gastos.

Eles são persistentes em suas ações, principalmente, as de convencer os pais do que querem, têm uma influência muito grande na família e esta, por sua vez, abre o espaço para essa participação, pois as relações familiares estão mudando, isto é, uma grande parcela dos pais é solteira; têm menos filhos; pai e mãe trabalham fora e, os filhos nascem em famílias cujos pais têm mais idade. Os “tweens” vivem num contexto tão contagiante de descobertas e prazer pela vida, demonstrando uma crescente independência de suas ações. Decidir o que, onde e como comprar, seja para casa ou para si próprio, não garante que eles conheçam ou mesmo compreendam os vários processos que implicam essas ações: obter matéria-prima, produção, contrato de funcionários para produzir, colocar o produto no mercado por meio de marketing, o transporte, o custo do produto para quem produz e para quem compra, venda e compra de mercadorias e tantas outras coisas envolvidas nesse processo.

Sua capacidade cognitiva em compreender o mundo depende das experiências que têm, as quais podem torná-la cada vez mais ampla e significativa. Nesse sentido, a família e a escola podem proporcionar os desequilíbrios e/ou situações necessários para que pensem a respeito de determinado assunto: Por que preciso de mais dinheiro? O que acontece com os brinquedos que comprei e que joguei no lixo? Por que preciso de um tênis de marca ou de mais um tênis? Por outro lado, se a família exerce influência em sua socialização econômica, as experiências que proporciona às crianças para lidar com o dinheiro são fundamentais para construírem esse conhecimento. Compreendê-los não é tarefa fácil e deve ser realizada dentro de um contexto, pesquisando-se as famílias, os hábitos de endividamento, como as pessoas se organizam em relação às compras, caracterizando, assim, o processo de socialização e alfabetização econômica que interferem na maneira como as pessoas se organizam, constroem identidades, num mundo onde o apelo ao consumo é muito grande e pode comprometer a existência do ser humano. (DELVAL, 1989; DELVAL, DENEGRI, 2002).

É preciso entender como a economia e as mudanças econômicas ocorrem na cabeça das crianças, mas principalmente, como elas estão vivenciando, trocando, aprendendo como “tweens” do século XXI. O Esquema 8 apresenta a socialização dos “tweens”, que se encontra sob a influência de três grandes eixos: identidade e relações interpessoais, cotidiano econômico, mídia. O primeiro eixo, “identidade e relações interpessoais”, caracteriza as ações, interesses, gostos, sentimentos dos “tweens” sobre todos os assuntos, porque diz respeito ao seu modo de ser e estar no mundo. Ao mesmo tempo em que eles recebem influência do mundo econômico e da mídia, também os influenciam porque as características pessoais, psicológicas, sociais de sua faixa etária faz com que a mídia e a economia dirijam seu olhar a eles. Conforme os “tweens” vão apresentando mudanças em seu comportamento e modo de pensar, a reação do mercado e da maneira de conduzir a linguagem, por meio da propaganda a eles, é instantânea. O segundo, “cotidiano econômico”, revela como esses pré-adolescentes utilizam o dinheiro e como o concebem, suas rotinas de compras, os produtos consumidos, a falta de consciência de sua necessidade ou não, de seu benefício ou malefício para sua saúde e, como podem ser facilmente influenciados, seja pela mídia ou amigos. O terceiro, “mídia”, é o encantador mundo do “fazer sentir-se especial”, isto, por si mesmo, já demonstra o alto poder de persuasão que procura exercer sobre os “tweens”, com a utilização de linguagem simbólica que afeta a construção do “eu”, ou seja, da sua identidade. A mídia é a revista, o jornal, a TV, a Internet e todos os meios que estabelecem um canal de comunicação com as pessoas. Onde um ou outro eixo começa é impossível determinar, tamanha a rede de infinitas relações que se constituem e se influenciam mutuamente.

Esquema 8 – Socialização dos “tweens”



Como já foi dito, os “tweens” desta pesquisa têm de 8 a 14 anos, são pré-adolescentes, estudados em seus hábitos de consumo, televisivos e culturais, na relação com a família e pares, delineando um perfil de como pensam, compreendem, identificam-se, influenciam e são influenciados. Eles têm contato diário com o universo televisivo, gostam de programas divertidos e identificam-se com as mensagens de propagandas. Elegem seus programas e personagens favoritos. Assistem a comerciais, lembram-se deles e constroem interpretações a respeito de seus conteúdos. Interagem com professores, colegas e outros adultos. Possuem opiniões a respeito do mundo adulto. Priorizam as relações familiares e gostariam de estar mais com a família. E com esta aprendem sobre o dinheiro, o que e onde comprar coisas, enfim, sobre o mundo econômico. Pensam sobre o futuro do país e o seu próprio. Recebem dinheiro, gastam em produtos específicos e se organizam para adquirirem produtos mais caros, poupando. Relacionam-se com o mundo de um modo particular e estão disponíveis para compreendê-lo. Essas são algumas das características observadas no grupo de participantes desta pesquisa. (GUNTER, FURNHAM, 2001/1998; SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, Consejo Nacional de Televisión, 2003; GUNTER, FURNHAM, 2001/1998; BUCHALLA, 2009; DENEGRI, 2006a).

Os fatores que influenciam a formação de sua identidade; o modo como ocorre sua socialização, em especial, a econômica, fornecendo subsídios para pensar em qual

idade é possível iniciar uma formação econômica; a influência da família e meios de comunicação na aquisição de padrões de consumo e utilização do dinheiro; “quais as variáveis que devem ser consideradas para o delineamento de intervenções educativas com objetivo de educação econômica na escola”, tudo isso é percebido pela família, comunidade escolar, religiosa e outras, como algo que causa surpresa, o que leva a crer que os adultos, em especial, os professores, provavelmente, necessitem de novas e específicas habilidades para lidarem com essa faixa etária. (DENEGRI, 2006, p.103).

A Fundação PROCON[77] realizou uma pesquisa com 50 adolescentes paulistanos de 15 a 19 anos, em 2000, sobre hábitos de consumo. Apesar dessa faixa etária não ser o perfil estudado por esta pesquisa, há dados interessantes a serem mostrados como: 78% relatam que o item “roupas e acessórios” é o de maior frequência nos gastos, seguido por 55% “calçados e tênis e 47% “guloseimas; na decisão de compra, há influência do “gosto pessoal” 41,2%, seguido de “família 26,6%, “amigos” 22,9%. Os adolescentes paulistanos têm quatro visões básicas sobre a sociedade de consumo: positiva, associada a prazer e satisfação pessoal, 11%; natural /necessária, associada a algo inevitável, 28%; negativa, associada à injustiça, desperdício, exibição, manipulação, compulsão, 46%; crítica social, 11%.

3.3.2 – Cotidiano econômico dos “tweens”

Dinheiro, produto e compra são os três temas a serem tratados nesse item. Denegri et al (2006a, p.105) explicam que, para que as crianças possam compreender conceitos-chave do funcionamento econômico do mundo, é fundamental a reflexão sobre os problemas econômicos reais. Tais conceitos dizem respeito a dois aspectos. Primeiro, sobre a diferenciação entre a concepção da vida como a sucessão de fatos sobre os quais os indivíduos não têm controle; e as “conceitualizações de fenômenos sociais como resultado das escolhas de indivíduos e coletividade”. Segundo, é a avaliação do custo-benefício de qualquer decisão, ou seja, a sua tomada de consciência. Essas ações implicam em desenvolver a capacidade de relacionar e refletir sobre os processos e suas consequências. Isso é possível a partir da utilização de

[77] Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado de São Paulo

"competências cognitivas, de comportamento e de valor, necessárias para a instalação de uma lógica cidadã, em contraposição a uma postura passiva frente à realidade social". A experiência dos autores permite defender uma intervenção educativa, por mostrar-se impactante ao proporcionar situações nas quais as crianças são desafiadas a pensar, analisar e tomar decisões "sobre os problemas de seu ambiente".

Denegri et al (2006a) comentam que a América Latina ainda não dispõe de dados sobre o montante de dinheiro que os "tweens" recebem. A pesquisa realizada pelo Consejo Nacional de Televisión (2003) estimou um total de $749 milhões, o que demonstra que, muito cedo, os "tweens" chilenos participam do mundo do dinheiro, sendo capazes de decidir sobre as suas compras pessoais e influenciar a família. É na família que ocorre a socialização econômica, se nela há analfabetismo econômico, então ele é reproduzido, já que as crianças imitam seus pais nas atividades de compras e expressão de outros valores.

Na socialização econômica estão implícitos valores que são construídos ao longo da existência de cada um. Já foi ressaltado que uma geração é diferente de sua antecessora, ou seja, constrói valores, hábitos e, a partir do que aprendeu com seus ascendentes, modifica seu modo de pensar. Os atos de consumo também passam por esse processo e, o agravante, no caso, diz respeito à falta de consciência de como ocorre a manipulação pelo poder da publicidade, que é o mecanismo pelo qual se conversa com as pessoas, em especial, com as crianças. Como a publicidade está presente dentro e fora dos lares e, sob as mais diferentes formas, atinge a todas as classes socioeconômicas, despertando desejos de consumo, de modo geral, de coisas. Tais "objetos de desejo" podem ser completamente inúteis, provocando a necessidade de ter aquilo que todos têm ou de, até mesmo, substituir o que se tem, cujo modelo se encontra "ultrapassado", porque apresenta um novo dispositivo em relação ao anterior. Esse processo perverso coloca a todos, crianças, jovens e adultos como reféns da necessidade de ter. As famílias têm, muitas vezes, suas estruturas abaladas pelos incessantes pedidos de seus filhos; os adultos que, também são alvos da publicidade, têm, no entanto, maior autonomia para satisfazer seus desejos. Até que ponto, ambos, adultos e criança, têm condições para avaliar o que ocorre consigo mesmo nesse

processo? O quanto a tomada de consciência de situações, que podem ou prejudicam sua vida, auxiliaria a uma mudança em suas ações?

As inferências que são possíveis de serem feitas sobre os “tweens” e o mundo econômico ultrapassam o apenas lidar com dinheiro. Elas estão diretamente relacionadas com valores, estabelecimento de laços de amizade ou não, convívio familiar, autoimagem positiva de si e em relação à própria família, à escola, aos amigos e ao futuro. A compreensão da criança e os estágios do desenvolvimento sobre dinheiro, conceitos econômicos, propagandas, entre outros, a partir da epistemologia genética de Jean Piaget, possibilita ter um raro conhecimento de como ela pensa sobre tais assuntos e onde possa estar a sua vulnerabilidade, quanto ao poder de persuasão de mecanismos externos que mobilizam o querer interno.

O fato de os “tweens” manusearem dinheiro, pouparem e, às vezes, doarem, significa que consomem. É importante lembrar que eles não têm fonte própria de recursos, não trabalham, mas recebem dinheiro e, via de regra, possuem liberdade para suas decisões e sua fonte de recursos é proveniente da própria família. Os motivos pelos quais se dá dinheiro aos “tweens” vão desde ordem “prática”, porque precisam comprar uma refeição, tomar condução, até para satisfazer pequenos gostos, comprar um docinho, um salgadinho, figurinhas.

Existem outras fontes geradoras de consumo. Para Linn (2006, p.29,30) “o consumismo é anunciado às crianças mesmo em forma de brinquedos”, coleções de bonecas são lançadas com o tema “consumo”, por exemplo, “Barbie vai às compras”. O marketing influencia, além das opções de compra de brinquedos, comidas ou bebidas, a imersão na cultura comercial e esta, por sua vez, afeta “valores essenciais como as escolhas de vida: como definimos a felicidade e como medimos nosso valor próprio”. O marketing se aproveita da vulnerabilidade das crianças. Os pais tendem a reparar em um só aspecto deste efeito, ou seja, o pior efeito será sempre aquele relacionado às fraquezas ou predileções de seu filho,

> [...] se seu filho tende a comer excessivamente e tem maus hábitos alimentares, então o marketing de alimentos pouco saudáveis (ligados à obesidade infantil) parece ser o pior. Se o seu filho tem algum transtorno alimentar, então o marketing da imagem é o que lhe chama a atenção.

> [...] O mesmo acontece com relação ao materialismo, à diminuição da criatividade, ao stress familiar e assim por diante. (LINN, 2006, p.30).

O que é pior: a obesidade ou a anorexia? A violência ou a precocidade sexual? A questão, do ponto de vista desta pesquisadora não é o que é pior e sim, o que fazer para que o pior não aconteça. É muito difícil que a família consiga, sozinha, educar seus filhos contra "uma indústria de US$ 15 bilhões". Ela precisa de ajuda de outros profissionais e instituições. (LINN, 2006, p.30).

O estudo sobre os gastos dos "tweens" se justifica pelas características emocionais, sociais, afetivas, cognitivas, físicas em que se encontram e que podem estar ameaçadas "quando seus valores como consumidores superam seus valores como pessoas". (LINN, 2006, p. 31).

3.3.3 – Mídia

A globalização exerce uma profunda mudança nas relações entre pessoas, instituições, empresas, ao nível local e mundial e pressupõe uma integração econômica, política, social e cultural. Ela é fruto do sistema capitalista e sua ação integradora é tamanha, que mesmo os países de sistemas políticos divergentes têm sido conduzidos à sua adesão. Por consequência, é assustadora a ampliação de mercados, assim como o aumento acirrado da concorrência em que todos lançam mão para manter seus lucros e sua estabilidade e, um dos instrumentos utilizados para atingir esses objetivos é o marketing. O aspecto dominante desse novo processo de transformação, ou seja, da globalização, se encontra nos meios de transporte e, principalmente, na tecnologia de comunicação e informática, que fazem com que o mundo "encurte distâncias". Estas duas tecnologias rapidamente se desenvolvem e se expandem, lançando aparelhos eletrônicos sofisticados, que se tornam objeto de desejo das pessoas, independente do nível socioeconômico. De modo geral, esse processo produz novos modelos de relações interpessoais.

Focando o desenvolvimento da tecnologia de comunicação e informática, nota-se o alargamento da ação da "mídia", que influencia o estabelecimento de novos padrões de comportamento. Abrangendo os sistemas de comunicação social de

massa[78]: jornais, revistas, emissoras de rádio e televisão. Apesar da Internet ter características diferentes dos sistemas apontados, será acrescida nesse bloco por viabilizar a comunicação e possuir uma variedade ampla de recursos e serviços que podem ser disponibilizados em diversos tipos de aparelhos como celulares, ipod's, palm top's, entre outros. O destaque à mídia se faz necessário por dois motivos, primeiro, nesta pesquisa, os dados relacionados ao tema apresentaram um envolvimento significativo dos "tweens", seja no acesso e exposição ou como objeto de consumo, no caso de eletrônicos; segundo, o marketing invade o cotidiano com solicitações diversas e, julga-se importante conhecer alguns aspectos inerentes dessa área, para se entender um pouco porque sua relação com as crianças é tão especial.

James McNeal[79] (1999), em 1962, apresentava sua primeira pesquisa sobre o comportamento consumidor da criança como um "filão" do marketing. Siegel, Coffey e Livingston (2001), no início da década de 80, também vislumbravam esse segmento como um potencial consumidor. Todos eles não foram levados a sério. Em 1987, McNeal publica seu primeiro livro, "Children as Consumers", quando obteve uma calorosa recepção e, a partir daí, passou a ser convidado para várias conferências. Ao longo de trinta e cinco anos de pesquisas, McNeal (1999, p.12) demonstra o grande potencial de marketing das crianças e as caracteriza como três mercados,

> como mercado de gasto corrente com seu próprio dinheiro para seus desejos e necessidades; como um mercado que influencia os gastos com o dinheiro de seus pais para seus desejos e necessidades; e como futuro mercado para todas as coisas e serviços.

O rol de produtos que existe para crianças hoje, não existia há 10, 15 ou 20 anos atrás. E até uma nova área de marketing está se desenvolvendo, o marketing social que, ao mesmo tempo, divulga ações para preservação do meio ambiente, também vende seus produtos. O marketing é considerado um processo social porque seus profissionais e consumidores buscam uma relação cujo produto é a satisfação de ambas as partes. "A satisfação para as crianças é o preenchimento de suas necessidades e desejos, de modo socialmente responsável" e elas são "consumidores

[78] Existem conglomerados nacionais e internacionais de mídia, por exemplo, a rede Globo; SBT; AOL; Disney.
[79] McNeal é um dos pioneiros na área de marketing infantil. Suas pesquisas envolvem a faixa etária que vai até 15 anos aproximadamente.

em treinamento" e, juntamente com elas, os pais devem também ser satisfeitos, para que a mensagem seja aceita por ambos. (MCNEAL, 1999, p.24).

Valentine (2003, p.9) explica que, qualquer um que faça marketing para crianças e jovens, deve estar atento ao contexto cultural, englobando revistas, comércio, brinquedos, moda, web sites, música, tecnologia, filmes, TV, os quais eles vivenciam. A autora destaca que a semiótica permite focar e fornecer ferramentas para "ver a relação entre crianças, seu desenvolvimento e cultura que estruturam o caminho que eles pensam e sentem". A semiótica também oferece bases para a construção de marcas. A autora, com a preocupação em demonstrar o objeto da semiótica, comenta a clássica frase de Descartes, "penso, logo existo", ou seja, as pessoas constroem sua cultura a partir de seus próprios pensamentos e sentimentos, porém, em semiótica, não é bem assim que ocorre,e, a autora pondera que

> em termos de semiótica, a cultura nos apresenta uma imagem de um espelho de como nós queremos ver a nós próprios [...]. uma imagem construída do "eu". Podemos, por certo, aceitar ou recusar esta imagem – ou talvez, negociar com ela para ajustá-la um pouco mais a nosso gosto. Esta é a dinâmica da escolha do consumidor.

Crianças e jovens constroem essa "imagem de si" com o que sua cultura determina qual "imagem de si" devam ter. "Eles olham como se fosse dentro de um espelho cultural para encontrar o que são". Assim, várias coisas à sua volta são a chave da semiótica para o marketing infantil. A semiótica mostra os signos e símbolos codificados em diferentes linguagens (palavras, imagens, moda, cores, música, etc.), os quais representam as profundas suposições e crenças das crianças. Por exemplo, os "tweens" sabem que os tons pastéis são para bebês e rejeitariam um produto com cores que os fizessem crer que são bebês. O mesmo acontece com palavras que lembrem uma linguagem direcionada a bebês ou crianças pequenas, por exemplo, no caso americano, palavras terminadas em "y" (happy, pretty, etc.). Com sete anos, as cores fortes e modelos rebeldes significam que eles estão crescendo. "As mudanças sociais são sempre manifestas através da cultura". Ou seja, a mudança de códigos sociais implica em uma marcha social diferente ou uma sociedade que está se embrenhando num novo território de crenças e valores. Os jovens e as crianças "captam, com suas

antenas permanentemente sintonizadas, tais mudanças", o novo rumo que vem se estabelecendo. Convém às marcas de produtos ficarem acima das mudanças, assim, planos de ação semiótica são executados pelas empresas para desenvolver as "poderosas marcas para as crianças". (VALENTINE, 2003, p.10, 11).

Além do contexto cultural, há o familiar a ser considerado, pois as famílias não têm mais a característica de nuclear, composta de mãe, pai, filhos. O número de famílias que passam por separação conjugal é crescente. A mudança também envolve os pais e a relação pais-filhos. E hoje, observa-se que ambos compartilham as mesmas músicas, as mesmas marcas e modelos, ou seja, as marcas para adultos têm a versão infantil. Os pais apresentam uma tendência maior a perguntar aos filhos suas opiniões a respeito das coisas, encorajando-os a falar o que pensam. (GREENHALGH, 2002).

As informações fornecidas por Valentine (2003) e Greenhalgh (2002) dizem respeito à prática do marketing nos Estados Unidos e Inglaterra e, caracterizam o contexto social, político, econômico e cultural desses países. No entanto, é possível encontrar algumas características desses padrões, seja na ação do marketing ou no comportamento das famílias, na sociedade brasileira.

Para compreender melhor o contexto brasileiro, observa-se que os dados do PNAD[80], coletados pelo IBGE, demonstram a infraestrutura e aquisição de bens de consumo da população brasileira. O PNAD 2007 também informa que 20,2% dos lares estão conectados à Internet, cuja concentração de equipamentos está na região Sul e Sudeste. Em especial, a região Sudeste apresenta o maior índice de residências com computadores, 39,5%, e Internet, 24,7%. Tais números destoam do panorama nacional. O motivo que se atribui à crescente aquisição do item "telefone" observada ao longo dos anos, é devido aos celulares.

As informações do PNAD caracterizam a população brasileira, contribuindo para uma análise comparativa e contextualizada de dados coletados nesta pesquisa e, em relação a outros países, possibilitam situar o contexto do consumo brasileiro. No Quadro 21, são apresentados os elementos que compõem a análise de infraestrutura e bens de consumo do Brasil, nos anos de 2005, 2006 e 2007. Os mesmos serão utilizados ao longo das análises de dados desta pesquisa.

[80] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

Quadro 21 – PNAD – Infraestrutura e bens de consumo

	2005	2006	2007
Rede de água	82,3	83,2	83,3
Rede de esgoto	69,7	70,4	73,6
Coleta de lixo	85,8	86,6	87,5
Rede elétrica	97,2	97,7	98,2
Telefone	71,6	74,5	77
Fogão	97,5	97,7	98,1
Filtro de água	51	50,3	51,1
Geladeira	88	89,2	90,8
Freezer	16,7	16,4	16,3
Máquina de lavar roupa	35,8	37,5	39,5
Rádio	88	87,9	88,1
Televisão	91,4	93	94,5
Computador	16,6	22,1	26,6

No mundo todo, os “tweens” de hoje estão vivendo o momento mais rico de mídia da história. Eles têm acesso a uma tecnologia avançada de televisão, rádio, computador, Internet, celular, utilizando uma quantidade de mídia muito superior a de seus pais, quando eram “tweens” e muito superior ao próprio segmento juvenil de hoje. Cabe informar que o celular é um dos mais importantes e influentes produtos desta época. Ele é mais do que apenas um aparelho, ele é um ícone para a nova geração e para os seus pais também, mais do que um meio para acessar dados. O uso dessa tecnologia e sua propriedade centra-se fortemente nos fatores sociais e psicológicos, associados com o crescimento e com a interação dos pares. Na sociedade pós-moderna, os jovens encontraram na Internet e celular a possibilidade de uma interação mais estreita com pessoas as quais nunca viu do que com os grupos que estão próximos. Essa exposição também os torna alvos mais fáceis para os fabricantes alcançá-los via propaganda. O acesso à mídia faz parte do cotidiano e auxilia os “tweens” a conhecerem, a desenvolverem preferências e a se adaptarem ao mundo. Sabino (2002, p.20) cita a “survey” da National Tweens Study (2001/2002) de

> crianças americanas com idade de 8 a 14 anos, onde 100% delas relataram assistir à TV; 100% leram ou olharam revistas, nos últimos seis meses; 97% ouviram rádio; 70% usaram Internet, [...] mais da

> metade das crianças preferem informações da mídia integrada, TV, revistas, on-line.

Às análises das questões que compõem este estudo, são acrescidos dados de pesquisas acadêmicas e de outras, realizadas e/ou organizadas por instituições, como IBGE (2007); Nickelodeon (2006; 2007; 2007a); IBOPE (2007); Consejo Nacional de Televisión (2003). O procedimento se faz necessário por não terem sido encontradas referências acadêmicas para todas as questões.

Em todas as pesquisas estudadas, os dados mostram que a televisão tem um espaço privilegiado nos lares. Esse meio de comunicação é um dos mais populares no Brasil. As imagens conseguem monopolizar a atenção daqueles que assistem a ela e representa, também, um poderoso canal de informação e de socialização. Permite conhecer lugares em qualquer parte do mundo; comove e conduz o comportamento das pessoas; apresenta termos rapidamente assimilados pela população; lança moda, tudo isso, por meio de telenovelas, comerciais, programas humorísticos, telejornais, talk shows, seriados, filmes, sitcons, entre outros.

O índice de pessoas que possui televisão no Brasil é 94,5%, o que representa um percentual muito alto e assustador, quando comparado com os itens do PNAD 2007, tais como rede de água, 83,3%; rede de esgoto, 73,6%; filtro de água, 51,1%. Esses dados mostram acessos desiguais e possivelmente diferentes compreensões dos conteúdos das mídias, os quais também devem ser analisados num contexto econômico, cultural, histórico, social, político. Espera-se que os meios de comunicação tenham uma função social, no entanto, seguem o mesmo padrão de “lobby” de outros setores e carecem de políticas públicas que garantam sua democratização. A crítica que se faz é a limitação do modelo regulatório brasileiro ao setor comunicacional, quando comparado ao de outros países. (BRASIL, 2006).

> Os meios de comunicação poderiam desempenhar papel central para transformar esse cenário: oferecendo espaço igualitário para modelos alternativos de desenvolvimento do País, ao cumprir sua tarefa de informar contextualizadamente a população, e exercendo um controle social mais efetivo das atividades do Estado e de sua relação com os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2006, p.13).

As empresas de mídia têm uma resistência muito grande em estabelecer um controle de qualquer tipo, no entanto, o governo não pode isentar-se da responsabilidade em estruturar políticas públicas que minimizem a exposição da população a qualquer sorte de programação, por exemplo. Considerando, então, o papel cada vez mais proeminente que emissoras de tevê e rádio, jornais, revistas e internet ocupam "na veiculação de informações e conteúdos de diversos tipos, modelando opiniões, difundindo valores e veiculando modos de ser e viver, que são incorporados de diferentes maneiras pelo público", torna-se necessário um instrumento regulatório, no caso a Classificação Indicativa, que aponta "quais conteúdos audiovisuais são apropriados ou inapropriados para crianças e adolescentes, de acordo com suas faixas etárias e com seus lugares de inserção biopsicossocial". Em outros países, como França, Alemanha, Itália e Canadá, tal classificação se encontra regulamentada como sinônimo de responsabilidade social. No Brasil, a Classificação Indicativa data de julho de 2006 e há ainda um longo caminho a se percorrer, pois existem questões de legislação a serem revistas e interesses escusos a serem eliminados. (ANDI, 2006, p.13, 15).

O fato de o Estado ser responsável pela regulamentação da programação televisiva, não diminui o papel da família, que também deve ter uma ação reguladora. Os dados demonstram que 94,5% da população têm acesso à televisão e os menores assistem diariamente à televisão e a programas nos mais variados horários. Assim, considerando

> a importância dos conteúdos midiáticos na socialização de crianças e adolescentes, por um lado, e a crescente ausência dos pais no acompanhamento da interação de seus filhos com a tevê, por outro, indicam que uma regulação estatal configura-se como altamente desejável. Esse modo regulatório deve objetivar proteger os direitos de crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, assumir uma função informativa e pedagógica. (ANDI, 2006, p.57).

A luta necessária pelo estabelecimento de marcos reguladores, a necessidade de políticas públicas e legislação que envolvam não somente a programação, mas também as propagandas, Internet e tudo o que esteja relacionado ao assunto, deve fazer parte de uma ampla discussão por todos os envolvidos e demonstrar, a partir de

dados, a utilização, a compreensão, a apropriação e a influência das informações sobre a população, em especial, sobre crianças e jovens. Na presente pesquisa, como contribuição aos problemas apontados nesse item, “Televisão: “a rainha da mídia”, os hábitos dos “tweens” são aqui caracterizados quanto à utilização, compreensão, apropriação e influência da televisão: quantidade de horas assistidas; programas; compras de produtos; notícias que chamam atenção; programas favoritos, personagens; pessoas admiradas; comerciais.

O alto índice de exposição dos “tweens” à televisão, somando-se à habilidade de pessoas do marketing, fazem da propaganda o meio mais eficiente e rápido para se “fazer um “tween”. A faixa etária dos “tweens” permite uma grande criatividade por parte do marketing, descentrando-se do aspecto concreto do produto, algo que com crianças mais novas não é possível, uma vez que estas não conseguem permanecer atentas, pois se distraem facilmente com os elementos do comercial. Os “tweens”, por causa de sua capacidade cognitiva, “podem reagir bem a mudanças visuais rápidas e significantes, por isso é possível usar as técnicas de cortes rápidos, lapsos de tempo e humor. Enquanto consumidores, os “tweens” querem ver o produto que se lhes oferece. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p.146).

São identificados seis pilares para o sucesso de propagandas de TV para eles: agarre-o; fantasia X realidade; o lado luminoso dos adolescentes; mostre-me o produto; música; amor, no estilo dos “tweens”. Cada um desses pilares revela a “alma do tween”. Primeiro, os “tweens” veem na propaganda suas identidades, como pessoas que entendem o que lhes é direcionado, isto é, a mensagem que se oferece é que eles não são mais crianças, aliás, são muito diferentes de criança e, especiais, porque são “os crescidos”, por exemplo, “quando eles entendem uma piada, significa que já são crescidos”, não são mais criancinhas que não entendem piada de adulto. Segundo, eles sabem o que podem ou não fazer. Uma fantasia pura é considerada coisa de criança, mas fantasia misturada com a realidade permite que o “tween” aceite o seu lado criança e transforme a realidade, pela fantasia, a partir do seu potencial de dominar o mundo de forma mais efetiva. Terceiro, motivar os “tweens” a serem o que há de mais luminoso nos “teens”, isto é, diversão, liberdade e confiança, próprias dos adolescentes; as características de rebeldia, mau humor, melancolia, são descartadas. Quarto, há

interesse em entender com o que o produto se parece, como usá-lo e, principalmente, quem o utiliza, ou seja, o próprio “tween”. Quinto, a música é um instrumento que os “tweens” trazem para si como identidade e, quando ela está relacionada com o humor, é uma importante “ponte emocional entre os tweens e o seu produto”. Sexto, os “tweens” aceitam que um comercial seja sexy, desde que menino e menina estejam separados, pois a situação “juntos” não é admitida. Eles querem ver na propaganda seus pares, suas músicas populares, o produto em uso, celebridades, isso simboliza ícones de construção de sua identidade. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001, p.148, 150).

Há cinco regras para um novo produto: faça-o divertido; é só para você; as mães devem estar satisfeitas; o poder é o que eles estão procurando; usar os cinco sentidos. Esses conselhos e sugestões são dados aos produtores, empresários, fabricantes, que querem ampliar e/ou manter suas vendas. As ações decorrentes desse interesse interferem na imagem de si que as crianças têm e na afetividade. Há indícios muito fortes de que isso contribui para a formação de modelos sociais. Estes são fruto de mudanças que ocorrem na vida do sujeito no contexto social em que vive. Os exemplos já citados das gerações Baby Boom, X, Y, Z demonstram que as crianças assimilam e se adaptam a novas situações, de maneira peculiar e diferente da de seus pais na sociedade. O que demonstra que o sujeito não se apropria passivamente de condutas externas, há uma atividade que estrutura o real por meio de coordenações intermediárias. Isso leva a considerar que ações que provoquem desequilíbrios às mensagens que são veiculadas, possam contribuir para que a estruturação do real seja suscitada por uma atividade de adaptação, criadora de inovação. (SIEGEL, COFFEY, LIVINGSTON, 2001).

Os eixos “identidade e relações interpessoais”, “cotidiano econômico”, “mídia”, apresentados neste capítulo, compõem o questionário que foi aplicado aos participantes desta pesquisa e cujos resultados serão apresentados no capítulo V, a seguir.

A PESQUISA

Capítulo IV

Esse capítulo tem por objetivo demonstrar a organização da pesquisa, a contemporaneidade e importância do assunto para a sociedade e, principalmente, para aqueles que se interessam pela educação.

Os procedimentos da pesquisa estão em conformidade com as exigências da Resolução 196/96 - CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde), sendo submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas, obtendo análise favorável à sua realização, expressa no parecer nº 063/2008, com posterior apresentação de relatório de andamento, também homologado.

4.1 – Justificativa

Esta pesquisadora sempre procurou observar o comportamento dos alunos de ensino fundamental da escola onde ocupa o cargo de diretora, desde 2001. Assim como também sempre procurou analisar as falas dos professores, todas confluindo para comentários de que nossas crianças e adolescentes têm um comportamento muito diferente daqueles de 10 a 15 anos atrás.

Ao conhecer as pesquisas de Denegri (Chile), com fundamentação teórica piagetiana, através do Laboratório de Psicologia Genética, compreendeu que estava aí a oportunidade de investigar o processo dessa mudança de comportamento e ampliar a análise.

Para tanto, iniciou uma pesquisa bibliográfica que permitisse compreender o que é Psicologia Econômica, qual a relação possível de ser estabelecida com a teoria piagetiana e o desenvolvimento de pesquisas correlatas. Uma das primeiras descobertas diz respeito ao alerta que pesquisadores da Psicologia Econômica fazem

quanto ao consumo excessivo, gastos, influência da motivação na conduta econômica das pessoas e o impacto que gera na própria economia e sustentabilidade do planeta. Esses comportamentos são fruto de um contexto mais amplo, que é o da globalização mundial. Esta, por sua vez, tem provocado profundas mudanças nos padrões das relações sociais; nas necessidades humanas, que estão cada vez mais revestidas de simbolismos criados por estratégias eficientes de marketing; na construção de identidade alicerçada no consumo. Deste modo, condutas consumistas têm aumentado assustadoramente, assim como o endividamento individual e familiar. O consumo incontrolável traz outras consequências às pessoas, em especial, às crianças, aos pré-adolescentes e aos jovens, como obesidade, violência entre pares, desajustes familiares, consumo compulsivo. (DENEGRI, 1999).

Descobriu ainda: Organizações Não-Governamentais, empresários, profissionais liberais, economistas em especial, que, preocupados com desenvolvimento econômico, elaboraram propostas alternativas para políticas públicas que garantam o desenvolvimento local e combatam a desigualdade social. Também, encontram-se ações do governo federal em programas de redistribuição de renda, como o Bolsa-Família e o Projovem (2009), desde que a criança e/ou jovem estejam ou retornem à escola. Essas ações são necessárias, porém, não suficientes. As pesquisas da área da Psicologia Econômica demonstram que ter acesso a recursos financeiros não garante que as pessoas ajam como consumidores conscientes, ou mesmo que saibam gerir sua renda e despesas.

Considerar o que ocorre com as crianças e jovens, ao lidarem com situações de compra e organização econômica, apresenta-se como um dos primeiros passos para teorizar sobre esses comportamentos e para o estudo de programas a serem aplicados em unidades escolares, instituições, pastorais e em todos os segmentos da sociedade. A amostra estudada nesta pesquisa pode ser considerada economicamente importante, uma vez que recebe dinheiro com frequência e tem autonomia em suas compras.

Do mesmo modo, a contribuição teórica da Psicologia Econômica traz informações sobre o comportamento psicológico e econômico das pessoas. O capítulo destinado a esse assunto é fundamental para compreender essa nova área de atuação que, ainda no Brasil, possui escassas pesquisas. Não é possível analisar apenas uma

faceta da conjuntura mundial que passa pelo fenômeno da globalização. A Psicologia Econômica se propõe a estudar o homem a partir da microeconomia e seus reflexos na macroeconomia, que, por sua vez, voltam a refletir no comportamento do próprio homem.

Nesse sentido, a teoria piagetiana pode muito contribuir. Primeiro, pelas várias pesquisas na área do conhecimento social, demonstrando a gênese do conhecimento em temas como dinheiro, mercadoria, entre outros. Segundo, o modelo teórico de Piaget é um sistema aberto que assegura a possibilidade de novas pesquisas, incluindo o tema que se pretende abordar.

Desse modo, esta pesquisadora tem por intenção, ao menos, iniciar um debate a respeito de como os "tweens" pensam e se comportam em três aspectos, ou eixos, de seu convívio social: identidade e relações interpessoais, cotidiano econômico e mídia, o que contribuirá na compreensão e conhecimento daqueles que terão melhores condições de mudar os rumos do planeta.

4.2– O problema

Considera-se que cada família, em suas múltiplas organizações[81], ao receber uma criança recém-nascida, se organiza em seus hábitos, valores, costumes para educá-la e, assim, ela passa a conviver de acordo com as crenças, valores e conhecimentos sociais que aquela família tem a respeito do mundo.

Tais crenças, valores e conhecimentos são ampliados, quando a criança passa a conviver com outras comunidades ou instituições, como a escola, clubes, igreja, amigos e a sua identidade vai-se constituindo, passando a se conhecer, relacionar-se e situar-se no mundo.

No início da vida da criança, segundo Delval (1994, p.410), as regras não são cumpridas de acordo com o vigente; posteriormente, com o crescimento, a conduta da criança será orientada para o cumprimento de normas sociais mais rígidas. Isso acontece porque os adultos têm uma expectativa em relação a condutas desejáveis das

[81]Famílias monoparentais, biparentais e recompostas.

crianças. O autor explica que a criança é capaz, desde muito cedo, de “interagir com os demais e interpretar adequadamente a informação que está implícita na conduta dos outros, não só para interpretar as informações diretamente transmitidas, como também aquelas que se desprendem do que os outros fazem”.

Desse modo, o contexto atual exige da criança e do jovem uma adaptação que provoca semelhanças no comportamento, nos interesses. Isso é inusitado para o adulto, pois não passou por esta experiência, quando tinha essa mesma idade, dificultando-lhe a compreensão dos motivos e das variáveis que aí intervêm. O modelo de mercado, de comportamento, de padrão de vida veiculado pela globalização envolve pais, filhos, enfim, a família, em situações que exigem novas habilidades de adaptação, sem, no entanto, haver tempo para construí-las. Esse perfil gera problemas de ordem social, econômica, psicológica, porque não está clara a compreensão de que os recursos são limitados e os desejos ilimitados e nem sempre há estratégias para lidar com as solicitações consumistas que o meio impõe às pessoas. As pesquisas de Denegri (1997, 2000); Denegri et al (1998a, 1999, 1999a, ca.2004, 2005); Amar et al (2001, 2002, 2008); Luna, Puello, Mercedes (2004); Ortega (2005); Córdova, Fuica, Milaleo (2006); Sandoval (2006); Bukstein (2007); Silva (2008); Cantelli (2009), trazem informações sobre os comportamentos que têm se tornado cada vez mais comuns e homogêneos nas economias latinoamericanas, como Brasil, Chile e Colômbia, demonstrando que seguem uma tendência mundial de consumo sem responsabilidade.

Os participantes desta pesquisa são crianças e jovens cujas semelhanças de comportamento podem ser analisadas a partir dos hábitos familiares, culturais, de consumo, televisivos, em todos os níveis socioeconômicos e comparadas a de outros países, isto porque, a globalização é um fenômeno que coloca a todos numa situação homogênea. Esta é fruto das solicitações do meio, decorrentes de um mercado cada vez mais agressivo e que visa ao lucro. Isso implica ter conhecimentos úteis para que os “tweens” compreendam e articulem informações sobre as relações de produção e que possam refletir sobre sua responsabilidade na preservação do meio ambiente, agindo como reguladores de injustiças sociais. Poupar, escolher o que é realmente necessário, planejar o consumo são ações que solicitam um saber fazer consciente cujo resultado culmina na formação de agentes na construção de um futuro mais justo. A

frequência com a qual lidam com o dinheiro, a sistematização com a qual o recebem, as informações que obtêm em seus lares sobre poupança, investimento e outras estratégias, são um diferencial que pode ser observado nos diversos níveis socioeconômicos e que deve ser analisado.

Tais reflexões orientam para olhar dentro dos lares, das escolas, do círculo de amizades, das pastorais, de clubes e outras redes de sociabilidade, como agentes socializadores, buscando informações sobre as condutas e conhecimentos que circulam na sociedade atual.

Atentando-se para tudo o que foi exposto, o problema desta pesquisa pode ser assim formulado:

Existem semelhanças na identidade, em crenças, valores, costumes e tomada de decisão do pré-adolescente, “tween”, independentes do nível socioeconômico, levando-se em conta que ser “tween” é lidar com as solicitações modernas do meio, ou seja, com os motivadores que provocam desejos, provenientes das relações interpessoais, do cotidiano econômico e da influência da mídia. Ao mesmo tempo, as semelhanças na identidade e homogeneidade dos comportamentos provocam uma desigualdade cruel porque os envolvidos não possuem as mesmas chances para se adaptarem ao mundo globalizado, os de nível socioeconômico mais alto possuem maiores oportunidades de desenvolverem estratégias mais adequadas do que os de outros níveis. Essa é mais uma razão da importância de pesquisas que descrevam os comportamentos desses pré-adolescentes para que se elaborem estratégias de intervenção.

4.3 – Pressupostos

A partir da problemática do tema, a pesquisa suscita os seguintes pressupostos:

- O fenômeno da globalização provocou transformações radicais na economia, na sociedade e, por consequência, no comportamento dos pré-adolescentes, “tweens”. Características homogêneas destes comportamentos são notadas nas relações

interpessoais e identidade, na maneira de lidar com o cotidiano econômico e a mídia, observando-se todo um sistema de significações que aí está sendo construído;

- Os pré-adolescentes, “tweens”, podem construir conhecimentos e estratégias em suas tomadas de decisão, para resistirem e refletirem a respeito de toda a sorte de bombardeio midiático para o consumo, valores e modelos impostos;

- Educar economicamente os pré-adolescentes, “tweens”, é o caminho para ações conscientes de consumo, com fundamentação na teoria piagetiana e na Psicologia Econômica.

4.4 – Objetivos

Considerando-se os pressupostos apresentados, os objetivos desta pesquisa foram definidos em gerais e específicos. Os objetivos gerais constituem o corpo teórico apresentado nos capítulos e a proposta pedagógica de intervenção como fruto da reflexão proporcionada pelos estudos. Os objetivos específicos referem-se aos dados obtidos por meio do questionário aplicado.

4.4.1– Objetivos Gerais

A definição dos objetivos gerais deu-se pela necessidade de fundamentação teórica que uma pesquisa requer, ou seja, a apresentação desta teoria deve dar suporte à interpretação dos dados coletados. Assim, são considerados os seguintes objetivos gerais:

- Apresentar contribuições das teorias da Psicologia Psicogenética e da Psicologia Econômica para organização de uma educação econômica direcionada à faixa etária de 8 a 14 anos, pré-adolescentes;

- Caracterizar e comparar com pesquisas nacionais e internacionais, nos diversos níveis socioeconômicos, as crenças, os valores, os costumes que os participantes têm a respeito do universo midiático, de consumo, familiar, escolar, lazer, cultural e de mundo, na constituição de sua identidade;

- Contribuir para melhor compreensão dos “tweens”, considerando suas tomadas de decisão em relação aos aspectos psicológicos, sociais e econômicos envolvidos nos sistemas de significações que são construídos no contexto atual;

- Considerar a necessidade de um currículo, de uma proposta pedagógica de intervenção e de um programa de formação de professores para a Educação Econômica, a partir das implicações dos dados obtidos e o suporte teórico utilizado.

4.4.1.1 - Objetivos Específicos

O questionário utilizado exigiu o estabelecimento de objetivos específicos para auxiliar a leitura, análise e discussão dos dados coletados. Por isso são apresentados da seguinte forma:

- Caracterizar a “Identidade e relações interpessoais” do “tween” e conhecê-lo em relação a seus valores pessoais e familiares, seu sentimento de segurança e de aceitação social, suas conquistas pessoais e perspectivas para o futuro, como lidam com stress, relacionamentos, cotidiano, a tecnologia, o entorno, exposição a informações, preferência de marcas e outras tantas peculiaridades;

- Descrever o “Cotidiano econômico” do “tween” em relação à quantia de dinheiro recebido, hábitos de compra; quais e onde são comprados os produtos; autonomia em relação às compras; hábitos de poupança; ideias sobre o uso de dinheiro; os hábitos de consumo na escola e doação;

- Apontar os hábitos de “Mídia” do “tween” quanto ao tempo empregado assistindo à televisão; seus personagens e programas favoritos e desejo de consumo; comportamentos e preferências com modelos veiculados pela televisão;

- Considerar os dados a partir da socialização econômica e do consumidor e dos sistemas das implicações significantes do “tween”;

- Esboçar estratégias educativas para auxiliar família, escola e comunidade na educação econômica dos “tweens”.

Para melhor organização e facilidade de leitura de uma grande quantidade de informações, em cada eixo temático os objetivos específicos são detalhados a partir do tema tratado no eixo e os dois últimos objetivos são reapresentados em todos os eixos.

4.5– Metodologia

4.5.1 - Tipo de pesquisa e delineamento

Considerando-se os pressupostos e objetivos já apresentados, o instrumento utilizado e as variáveis envolvidas, esta pesquisa pode ser definida como de natureza descritivo-correlacional. Com a utilização do delineamento correlacional se busca descrever a ocorrência em conjunto de fenômenos, sem haver preocupação na determinação da variável causa/efeito, mas sim, identificar as possíveis relações entre variáveis. Foi realizado o levantamento socioeconômico, cultural e de consumo, para conhecer o comportamento da amostra estudada. A metodologia mais adequada para a coleta de dados é a de "survey", ou levantamento de campo, pois, de acordo com Babbie (2005/1999, p. 83), "as análises explicativas em pesquisas de *survey* visam desenvolver proposições gerais sobre comportamento humano", isso significa que

> o grande número de casos estudados [...] permite que achados possam ser replicados entre vários subconjuntos da amostra [...] Se uma correlação geral é encontrada, por exemplo, entre escolaridade e padrões de compra, os pesquisadores conseguem determinar facilmente se essa relação ocorre igualmente entre homens e mulheres, protestantes e católicos [...]. Replicar um achado em subgrupos diferentes fortalece a certeza de que ele representa um fenômeno geral na sociedade. (BABBIE, 1999/2005, p.84).

Com o emprego desse tipo de pesquisa, os objetivos gerais, segundo Babbie (2005/1999), visam atingir: descrição, explicação e exploração. De acordo com Denegri (2007), existem quatro tipos de procedimento de investigação utilizados na psicologia econômica: "surveys"; testes conjunturais; escalas de atitudes e hábitos de consumo; entrevistas semiestruturadas.

Segundo Babbie (2005/1999, p.78, 79), "os surveys são muito semelhantes a censos, sendo a diferença principal entre eles, que um survey, tipicamente, examina uma amostra da população, enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda. [...] Samuel A. Stouffer e Paul F. Lazarsfeld devem ser considerados

pioneiros na pesquisa de survey como ela é conhecida hoje". Eles desenvolveram técnicas rigorosas para aplicar métodos empíricos a questões sociais.

O questionário aplicado favorece a investigação de vários temas: hábitos televisivos; consumo; consumo na escola; família; escola; tempo livre e/ou entretenimento; relação com a comunidade; meios de comunicação e tecnologia; visão de mundo.

A variável independente desta pesquisa é representada pelo "nível socioeconômico". Em determinadas perguntas, para melhor caracterização, utilizou-se, também, a variável independente "idade". A delimitação das variáveis dependentes foi realizada a partir da frequência dos conteúdos das respostas que tratam da identidade, economia e mídia, ou seja, cada resposta é uma variável dependente. O teste Qui--Quadrado auxiliou na análise, uma vez que informou se houve ou não "associação significativa" da frequência das respostas, em relação à variável independente "nível socioeconômico" ou "idade".

Dada a natureza qualitativo-quantitativa do estudo, realizou-se a análise de conteúdo das questões e também a análise comparativa com outras pesquisas do Brasil e em outros países.

4.5.2 – Amostra

Os participantes desta pesquisa serão denominados pré-adolescentes, "tweens", os quais constituem uma nova categoria de jovens, que estão em transição entre a infância e a adolescência.

A amostra é composta de 423 "tweens", de 8 a 14 anos, estudantes entre 3ª e 7ª séries do ensino fundamental de escolas pública e particular, dentre uma população de pré-adolescentes que vivem em três cidades da Região Metropolitana de Campinas. Tal amostra corresponde a uma amplitude da população de 1.500 pessoas e possui um nível de confiança de 95%. (BABBIE, 2005/1999).

Os participantes, além da caracterização sociodemográfica, foram categorizados em relação ao sexo e à idade. No entanto, quanto à variável "idade",

apenas as perguntas número: 01, 02, 03, 06, 07, 09, 10, 13, 16, 43, 44, 89 e 90 foram selecionadas para tratamento estatístico, dada sua pertinência para a pesquisa.

Foram consideradas, como caracterização sociodemográfica dos participantes, a frequência e porcentagem por sexo, de participantes por série, de participantes por tipo de escola, classificação de nível socioeconômico, sexo por classe social, série por classe social, idade por classe social, tipo de escola por classe social. As tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 foram elaboradas para demonstrar, com maior detalhes, o perfil da amostra. A amostra pode ser denominada como não-probabilística e por cotas (participantes de 3ª a 7ª série e com idades entre 8 e 14 anos, de escola pública e particular), representativa de uma população.

A inclusão dos participantes ocorreu em função das características psicológicas, sociais e emocionais da faixa etária de 8 a 14 anos que atendem aos pressupostos da pesquisa e, além da anuência de seus pais, escola e professores, concordaram de livre e espontânea vontade em responder as perguntas.

4.5.2.1 - Caracterização sociodemográfica: sexo, alunos por série, por tipo de escola e por nível socioeconômico

A amostra foi formada por 423 participantes, sendo a maioria alunos de 3ª série do ensino fundamental (26,7%) e estudantes de escola municipal (60,3%). Aproximadamente metade da amostra é do sexo feminino (52,3%) e a média de idade dos alunos foi aproximadamente 11 anos, sendo que o aluno mais novo possui 8 anos e o mais velho, 14 anos de idade.

Tabela 1 – Frequências e porcentagens por sexo

Sexo	**n**	**%**
Feminino	221	52,2
Masculino	202	47,8

Tabela 2 – Frequências e porcentagens de participantes por série escolar

Série	n	%
3ª	113	26,7
4ª	82	19,4
5ª	74	17,5
6ª	76	18,0
7ª	78	18,4

Tabela 3 – Frequências e porcentagens de participantes por tipo de escola

Escola	N	%
Municipal	255	60,3
Particular	168	39,7

Tabela 4 – Resultados para a classificação do nível socioeconômico dos participantes, segundo o CCEB - Critério de Classificação Econômica Brasil/2008

Pontuação	*Classificação Classe Social*	*Renda Familiar Média LSE 2005 - Ibope Midia*	*Frequência*	*Porcentagem*
42 - 46	A1	R$ 9.733,44	8	1,89%
35 - 41	A2	R$ 6.563,73	74	17,49%
29 - 34	B1	R$ 3.479,36	116	27,42%
23 - 28	B2	R$ 2.012,67	137	32,39%
18 - 22	C1	R$ 1.197,53	60	14,18%
14 - 17	C2	R$ 726,26	15	3,55%
08 - 13	D	R$ 484,97	12	2,84%
0 - 7	E	R$ 276,70	1	0,24%

Nota-se que os resultados para as classes A1, C2, D e E foram muito inferiores com relação às demais classes, portanto, para efeito de análise comparativa, as classes sociais serão reagrupadas da seguinte forma:

Tabela 5 – Resultados para a classificação do nível socioeconômico dos participantes, segundo o CCEB - Critério de Classificação Econômica Brasil/2008 - Reagrupamento

Pontuação	***Classificação Classe Social***	***Frequência***	***Porcentagem***
35 - 46	A1 e A2	82	19,4%
29 - 34	B1	116	27,4%
23 - 28	B2	137	32,4%
18 - 22	C1	60	14,2%
0 - 17	C2, D e E	28	6,6%

Foi levantada a hipótese de agrupar a categoria C1 com as categorias C2/D/E, no entanto, devido a um poder aquisitivo maior para a classe C1, representada pela renda média de aproximadamente R$1.200,00, decidiu-se manter a classe C1 separada das classes C2, D e E, mesmo com o desbalanceamento da amostra, considerando os grupos formados. Assim, o agrupamento ocorreu somente com as categorias C2, D e E.

4.5.2.2 – Caracterização sociodemográfica dos participantes por nível socioeconômico

As tabelas seguintes representam o número e porcentagem de participantes para cada uma das classes sociais (A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E).

Tabela 6 – Frequências e porcentagens do sexo dos participantes por classe social

Classe Social	**Feminino**		**Masculino**	
	n	**%**	**n**	**%**
A1	2	25,0	6	75,0
A2	32	43,2	42	56,8
B1	61	52,6	55	47,4
B2	77	56,2	60	43,8
C1	29	48,3	31	51,7
C2	13	86,7	2	13,3
D	7	58,3	5	41,7
E	0	0,0	1	100,0

Tabela 7 – Frequências e porcentagens da série dos participantes por classe social

Classe Social	3ª		4ª		5ª		6ª		7ª	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	3	37,5	1	12,5	0	0,0	1	12,5
A2	23	31,1	15	20,3	11	14,9	12	16,2	13	17,6
B1	25	21,6	29	25,0	20	17,2	22	19,0	20	17,2
B2	33	24,1	22	16,1	23	16,8	28	20,4	31	22,6
C1	20	33,3	8	13,3	14	23,3	10	16,7	8	13,3
C2	6	40,0	2	13,3	1	6,7	2	13,3	4	26,7
D	3	25,0	3	25,0	4	33,3	1	8,3	1	8,3
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

Tabela 8 – Estatísticas descritiva da idade dos participantes por classe social

Classe Social	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
A1	10,3	1,7	8,0	10,0	13,0
A2	10,5	1,6	8,0	10,0	14,0
B1	10,9	1,8	8,0	11,0	14,0
B2	11,0	1,8	8,0	11,0	14,0
C1	11,0	1,9	8,0	11,0	14,0
C2	11,0	2,0	8,0	11,0	14,0
D	11,3	1,3	10,0	11,0	13,0
E	14,0	--	14,0	14,0	14,0

Tabela 9 – Frequências e porcentagens do tipo de escola dos participantes por classe social

Classe Social	Municipal		Particular	
	n	%	n	%
A1	2	25,0	6	75,0
A2	19	25,7	55	74,3
B1	56	48,3	60	51,7
B2	93	67,9	44	32,1
C1	58	96,7	2	3,3
C2	14	93,3	1	6,7
D	12	100,0	0	0,0
E	1	100,0	0	0,0

A associação entre tipo de escola e classe social foi significativa ($\chi^2(3)=99,9$, $p<0,001$). Nota-se claramente que, quanto mais alto o nível social do participante, maior é a frequência do mesmo na escola Particular, e, quanto mais baixo o nível social, maior é a frequência em escola Municipal.

Após a análise dos dados, observa-se que há uma distribuição equitativa de participantes quanto a sexo, série, idade, em relação à classe social.

A frequência de participantes da escola particular e da municipal foi significativa e correspondente ao nível socioeconômico.

A leitura das informações metodológicas da pesquisa fornece subsídios para relacionar os procedimentos adotados e a caracterização da amostra estudada com a fundamentação teórica.

4.5.3 - Instrumento

No método de pesquisa de “survey” é possível fazer ”diversas perguntas que, combinadas, permitem descrever” o que os respondentes pensam a respeito de algo. (BABBIE, 2005/1999, p.186).

> A pesquisa de *survey* não permite medida direta do comportamento, embora frequentemente o comportamento social seja a referência última da pesquisa social. Entretanto, a pesquisa de *survey* permite medida *indireta* do comportamento, muitas vezes de maneiras úteis. (BABBIE, 2005/1999, p. 186).

O procedimento científico conduziu a aplicação do questionário[82] como instrumento de coleta de dados e levantamento de nível socioeconômico, com 93 questões, respondidas por escrito pelos participantes, caracterizadas como abertas, 46, fechadas e de múltipla escolha, 47.

Foram utilizados blocos temáticos: hábitos; consumo; consumo na escola; família; escola; tempo livre e entretenimento; relações com a comunidade; meios de comunicação e tecnologia; visão de mundo.

O questionário foi traduzido e adaptado de três fontes por esta pesquisadora:

Perguntas utilizadas do “Informe de investigación - Consumo televisivo y prácticas del uso de dinero”, realizada por Denegri et al. [ca. 2004], correspondem às de número 1 a 18 e 23.

[82] Anexo 2 (p.468)

Perguntas para sondagem de nível socioeconômico com a aplicação do CCEB - Critério de Classificação Econômica Brasil/2008, correspondem às de número 62 a 65.

Perguntas do Informe 8/13, Los Tweens Chilenos, realizado pelo Consejo Nacional de Televisión (CNTV)[83], McCann-Erickson, Research Chile, em agosto de 2003, se refere às de número 19 a 22, 24 a 61, 66 a 93. Esse questionário diz respeito a uma pesquisa realizada com crianças de 8 a 13 anos, da Região Metropolitana do Chile.

A média de tempo para responder as perguntas foi de 50' a 1:50', variando de acordo com a faixa etária.

Realizou-se um estudo piloto com vinte sujeitos de 8, 10, 12 e 14 anos, sendo 5 participantes para cada classe, para verificar adequação do questionário.

As respostas do questionário foram "codificadas de forma padronizada e registradas de forma quantitativa", a partir daí, tratadas estatisticamente e submetidas a "uma análise agregada, para fornecer descrições" dos participantes da amostra e determinar correlações entre diferentes respostas. "As conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são, então, generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada [...]". (BABBIE, 2005/1999, p. 77).

4.5.3.1 - A categorização de respostas

Na categorização das respostas utilizaram-se dois tipos de escala: nominal (construída por duas ou mais categorias) e de intervalo (nível socioeconômico, idade, valor recebido em dinheiro).

As respostas das perguntas abertas foram classificadas em categorias, considerando-se a frequência daquelas que apresentaram maior incidência.

As respostas ao questionário favorecem a sondagem de vários aspectos sobre os temas[84] que são inter-relacionados. Deste modo, reorganizaram-se as questões e dados em três eixos, para possibilitar uma análise objetiva e coerente, sendo eles: "Identidade e relações interpessoais"; "Cotidiano econômico" e "Mídia". Neste

[83] Vide Glossário.
[84] Hábitos televisivos; consumo; consumo na escola; família; escola; tempo livre e/ou entretenimento; relação com a comunidade; meios de comunicação e tecnologia; visão de mundo.

reagrupamento, as questões foram analisadas não mais em ordem numérica crescente ou mesmo decrescente e, sim, levando-se em consideração sua correlação com os eixos. As variáveis destas análise foram “nível socioeconômico” para todas as perguntas e “idade” para algumas, como já explicado.

Como já citado, as variáveis dependentes foram estabelecidas a partir dos conteúdos das respostas. Para melhor clareza, as questões foram distribuídas nos eixos abaixo identificados.

O eixo “Identidade e relações interpessoais” mostra os dados referentes às questões sobre a identidade dos “tweens”; a família; escola; amigos; comunidade; adultos; país. As questões são distribuídas nos seguintes itens:

-“Quem sou? De onde venho?”: 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 82, 91;

- “Para onde vou?”: 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92.

O eixo “Cotidiano econômico” apresenta questões relacionadas aos temas: dinheiro, conceito, utilização, decisão, doação, poupança; produto, procura de informação, avaliação; compra, independente e/ou compartilhada, local, preferências. Os três itens foram pensados a partir de Moschis e Churchill (1978), quando explicam que a socialização do consumidor ocorre primeiro pela procura de informação, depois pela avaliação do produto e por último, a tomada de decisão pela compra. Os itens e respectivas questões são:

- “Dinheiro para que te quero...”: 10, 11, 12, 16, 17, 23, 60;

- “Produto, sempre uma novidade”: 6, 7, 8;

- “Compra. Oba!”: 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 60, 73, 74.

O eixo “Mídia” abrange questões a respeito de acesso à mídia; Internet; rádio; revista; televisão, programas, personagens e personalidades favoritos, comerciais. A organização dos itens e questões ocorre da seguinte forma:

- “Internet, rádio e revista, acessando”: 61, 66, 67, 68, 69, 70;

- “Televisão, a rainha da mídia”: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 71, 72, 75, 76, 93.

Quanto às perguntas 2 e 3 (nome dos três programas favoritos e personagens preferidos), consultou-se, para análise das respostas, a Classificação Indicativa[85] organizada pela ANDI[86] e Ministério da Justiça, conforme Quadro 1. Posteriormente, fez-se necessária uma pesquisa, via Internet, para definição de gênero e categoria dos programas informados pelos participantes.

Quadro 22 – Categorias e Gêneros da Televisão Brasileira

CATEGORIA	GÊNERO	
Entretenimento	• Auditório • Colunismo Social • Culinário • Desenho Animado • Esportivo • Filme • Game show • Humorístico • Infantil • Interativo • Musical	• Novela • Quiz show (perguntas e respostas) • Reality show • Revista • Série • Sitcom (comédia de situações) • Talk show • Variedades
Informação	• Debate • Documentário • Entrevista	
Educação	• Educativo	
Publicidade (programas)	• Horário político • Sorteio • Telecompra	
Outros	• Especial • Eventos • Programas que trabalham com o sensacional da vida cotidiana	

Fonte: Classificação Indicativa: Construindo a cidadania na tela da TV. (2006, p.216).

A variável "Entretenimento" foi a de maior frequência na escolha dos participantes. Assim, optou-se, para melhor organização dos dados, uma vez que há 19 tipos de programas, a subdivisão em "Entretenimento mais assistido", agrupando os programas: Desenho Animado, Filme, Infantil, Novela e Sitcom e "Entretenimento menos assistido": Auditório, Colunismo Social, Culinário, Esportivo, Game show, Humorístico, Interativo, Musical, Quiz show, Reality show, Revista, Série, Talk show, Variedades.

[85] Anexo 3 (p.475)
[86] Agência de Notícias de Direitos da Infância.

4.5.4 – Procedimento de coleta de dados

Esta pesquisa foi realizada por meio de aplicação de questionário em uma escola pública municipal e duas particulares, que possuem classes de 3ª a 7ª séries do ensino fundamental, localizadas em três cidades da Região Metropolitana de Campinas, Estado de São Paulo. Várias instituições foram contatadas pela pesquisadora, com a entrega de um ofício[87] solicitando autorização para a coleta de dados e, foram selecionadas aquelas cujos responsáveis aceitaram o pedido, sendo este o fator decisivo para realização da pesquisa nesses locais.

A participação na pesquisa ficou assegurada pela anuência dos responsáveis legais, expressa por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[88], os quais também foram esclarecidos verbalmente a respeito dos objetivos da investigação e do conteúdo do questionário durante reunião de pais.

Posteriormente, houve reunião com os professores para combinar dias e horários para aplicação. As classes foram escolhidas, de acordo com a disponibilidade do professor em ceder sua aula, o que caracteriza uma seleção da amostragem como não-probabilística.

Os participantes foram convidados e poderiam aceitar ou não, além disso, a desistência de sua participação poderia ocorrer a qualquer momento. Não houve qualquer risco, prejuízo ou constrangimento para eles. Os dados coletados são absolutamente sigilosos, visto que, no questionário, não há identificação nominal, apenas sexo, idade, série, cidade e escola.

4.5.5 – Plano de análise dos dados

Após a aplicação do questionário, iniciou-se a organização de todas as respostas. Observou-se, a princípio, se todas as perguntas haviam sido respondidas, a consistência das respostas quanto ao entendimento ou qualquer outro problema. Elaborou-se, então, uma planilha em Excel para cadastro das perguntas e respectivas respostas, a fim de gerar relatórios preliminares antes dos dados serem submetidos à

[87] Apêndice 1 (p.463)
[88] Apêndice 2 (p.464)

análise estatística. Os participantes foram codificados e caracterizados quanto a sexo, idade, série e tipo de escola. Em seguida, inseriram-se as perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas. Considerando as características das perguntas abertas, sua quantidade e o número de informações, os primeiros relatórios possibilitaram uma classificação de acordo com a frequência de respostas, procurando-se agrupá-las em categorias mais amplas, com atenção contínua se o critério adotado seria coerente para auxiliar a verificação dos pressupostos, dos objetivos da pesquisa, da comparação com outras pesquisas e se estaria mantendo a coerência interna da relação pergunta/resposta.

Para viabilizar análises quantitativas, no procedimento estatístico, realizou-se a análise exploratória de dados através de frequências e porcentagens. As variáveis independentes e dependentes foram comparadas através do teste Qui-Quadrado (associação entre variáveis). No presente estudo, sua utilização teve por objetivo verificar a existência ou não de associação entre duas variáveis estudadas e auxiliar a comparação com dados de pesquisas nacionais e internacionais, efetivando-se o processo de análise qualitativa. Os resultados quantitativos são apresentados nas tabelas de dupla entrada, nas quais se apresentam o número e porcentagem dos participantes que responderam e a classe social na qual foram agrupados, ou idade, em algumas perguntas. Assim, observa-se que

> testes de significância fornecem uma medida objetiva em relação às quais podemos estimar a significância de associações entre variáveis, que nos ajudam a excluir associações que possam não representar associações genuínas na população estudada. (BABBIE, 2005/1999, p.403).

Os resultados qualitativos se expressam pela análise dos conteúdos de todas as respostas. Os conteúdos possibilitaram a criação de indicadores, os eixos “Identidade e relações interpessoais”, “Cotidiano econômico”, “Midia”, já explicados.

O nível de confiança utilizado nas análises comparativas foi de 95% e o software estatístico usado foi o XLSTAT 2009.

Quanto ao levantamento de nível socioeconômico da amostra, esta pesquisa obedeceu à aplicação do CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasil/2008[89]. Este novo

> sistema enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de 'classes sociais'. A divisão de mercado definida pelas entidades é, exclusivamente de classes econômicas.[90]

O CCEB/2008 tem duas tarefas independentes: a) a de desenvolver um sistema de pontuação, de modo que o número de pontos de um domicílio esteja fortemente associado à capacidade de consumo do mesmo; b) a de estabelecer pontos de cortes para segmentação em classes.

Considerando o CCEB/2008, os dados do nível socioeconômico dos participantes desta pesquisa estão organizados nas Tabelas 4 e 5. Na Tabela 4, encontra-se a segmentação das classes econômicas, pela renda familiar média obtida através do sistema de pontos. A Tabela 5 apresenta o reagrupamento das classes em função da baixa frequência de algumas delas.

As Tabelas 6, 7, 8 e 9 apresentam a amostra desta pesquisa, considerando as frequências de sexo, série escolar, idade, tipo de escola por classe social. As informações obtidas demonstram a equidade da distribuição da amostra estudada nessas categorias.

[89] Vide Glossário.
[90] Disponível em: http://www.datavale-sp.com.br/CCEB.pdf Acesso em 15 nov. 2009. 19:30.

QUEM SÃO OS “TWEENS”?!
APRESENTAÇÃO,
ANÁLISE,
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS
E DESCOBERTAS

Capítulo V

Quem são os “tweens” desta pesquisa?

Ao longo dos capítulos, apresentou-se um referencial teórico para dar suporte aos problemas, pressupostos e objetivos formulados para esta pesquisa. Chega o momento de retomar algumas informações para prosseguir com a apresentação dos dados.

No contexto contemporâneo, destacou-se o papel da família, da escola, dos amigos e outras instituições na formação das crianças, acrescentando-se a esse processo as “novas relações”, provavelmente, delineadas pela globalização que atinge todos os segmentos da sociedade.

Alguns dos pressupostos desta pesquisa direcionaram os esforços na busca de indícios ou confirmações de que os “tweens” desenvolvem habilidades para lidarem com as atuais solicitações sem, no entanto, terem competência cognitiva para refletirem a respeito de suas ações, desejos e comportamento. E, ainda, existem semelhanças nas características pessoais, de relacionamento interpessoal, de gastos, de expectativas dos participantes, independentes do nível socioeconômico, mergulhando num mundo de implicações significantes. Deste modo, um dos objetivos gerais é identificar conhecimentos, hábitos e perspectivas do universo midiático, de consumo, familiar, escolar, lazer, cultural e de mundo, quanto ao nível socioeconômico, em contexto nacional e internacional.

Esta pesquisa é um “survey”. O questionário utilizado para coleta de dados oferece informações para a descrição do tema. Esse tipo de instrumento é frequentemente utilizado, com sucesso, por pesquisadores das áreas de socialização econômica e do consumidor, para mapear o comportamento, crenças, valores e estratégias dos participantes.

Os temas investigados foram agrupados em três eixos e considerados como variáveis dependentes. A variável independente foi o nível socioeconômico para todos os eixos e, para algumas questões, a idade[91] também.

Assim, neste capítulo constam a apresentação, análise estatística e discussão dos resultados, comparando-os com os de outras pesquisas, nos três eixos organizados para esse fim. As descobertas são relatadas ao final do capítulo. Os resultados são discutidos questão a questão. Devido à densidade e quantidade de informações, esse procedimento foi adotado para favorecer uma leitura que não necessite de constante resgate das análises e dados apresentados. Os objetivos específicos serão retomados no início de cada eixo e, ao seu final, são organizados quadros para observação da análise de significância, ou seja, se "houve associação significativa" (s) ou se "não houve associação significativa" (ns), e se as mesmas fornecem subsídios para verificação de pressupostos da pesquisa. O teste Qui--Quadrado foi realizado, considerando o reagrupamento das classes socioeconômicas, por causa da baixa frequência em algumas delas, como demonstrado na Tabela 5, do Capítulo IV, e reproduzida a seguir:

Tabela 5 – Resultados para a classificação do nível socioeconômico dos participantes segundo, o CCEB - Critério de Classificação Econômica Brasil/2008 - Reagrupamento

Pontuação	Classificação Classe Social	Frequência	Porcentagem
35 - 46	A1 e A2	82	19,4%
29 - 34	B1	116	27,4%
23 - 28	B2	137	32,4%
18 - 22	C1	60	14,2%
0 - 17	C2, D e E	28	6,6%

O primeiro eixo aborda a "identidade e relações interpessoais": família; escola; amigos; comunidade; adultos; país. Os assuntos estão distribuídos em dois segmentos: "Quem sou?, De onde venho?"; "Para onde vou?". O segundo eixo mostra o "cotidiano econômico" dos "tweens", relacionado a dinheiro: conceito, utilização, decisão, doação, poupança; produto: procura de informação, avaliação; compra: independente e/ou

[91] No capítulo I estão discriminadas as variáveis e respectivas questões.

compartilhada, local, preferências. Os segmentos são: “Dinheiro para que te quero...”; “Produto, sempre uma novidade”; “Compra. Oba!”. O terceiro eixo apresenta a “mídia”: acesso à mídia: Internet; rádio; revista; televisão: programas, personagens e personalidades favoritos, comerciais. “Internet, rádio e revista, acessando”; “Televisão, a rainha da mídia”, são os dois segmentos desse eixo.

5.1 – Identidade e relações interpessoais[92]

Com a organização desse eixo, busca-se atender os seguintes objetivos específicos desta pesquisa[93]:

Indicar gostos, preferências, sentimentos, em relação a si e aos outros;

Identificar quais pessoas fazem parte do convívio e relacionamento familiar, bem como tempo junto com a família;

Conhecer sentimentos, preferências e procedimentos de estudo em relação ao universo escolar;

Pontuar as relações que se estabelecem em situações de entretenimento, com a comunidade, com os meios de comunicação e tecnologia;

Compreender ideias dos participantes sobre visão de mundo;

Verificar a prática de voluntariado em ações sociais;

Ratificar a diferenciação de algumas crenças e valores ao longo das diferentes idades;

Verificar a contribuição da teoria psicogenética e da Psicologia Econômica na análise das relações sociais, econômicas e do sujeito epistêmico;

Comparar o cotidiano social, econômico e visão de mundo dos participantes desta pesquisa com os de outras pesquisas.[94]

[92] Ao reagrupar as questões em categorias, as mesmas foram analisadas não mais em ordem numérica crescente ou mesmo decrescente e, sim, levando-se em consideração a correlação de temas e os eixos. (Vide Capítulo I).
[93] Os objetivos específicos foram detalhados, a partir dos apresentados no capítulo I, para facilitar sua visualização nos eixos, proporcionando um acompanhamento pontual de seu alcance.
[94] Os dois últimos objetivos são reiterados nos três eixos.

5.1.1 – Quem sou? De onde venho?

Saber o que agrada ou não aos "tweens" e as transformações da moda que aceitam realizar em seu próprio corpo, seu humor e o que o altera, seus gostos, seu relacionamento familiar, atividades prazerosas desfrutadas em casa, com os amigos, na escola e com seus bichinhos de estimação, o que pensa sobre os estudos, permite traçar um perfil de suas relações interpessoais e de sua identidade, ou seja, "Quem sou? De onde venho?"

Questão 91 – "Gostaria de pintar o cabelo"

Tabela 10 – Frequências e porcentagens da questão 91: "Você gostaria de pintar o cabelo"

Classe Social	Sim		Não		Não sei	
	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	4	50,0	2	25,0
A2	17	23,0	44	59,5	8	10,8
B1	43	37,1	62	53,4	11	9,5
B2	50	36,5	68	49,6	12	8,8
C1	23	38,3	29	48,3	7	11,7
C2	6	40,0	6	40,0	2	13,3
D	4	33,3	3	25,0	4	33,3
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

Os participantes indecisos representaram uma porcentagem mais alta na classe C2/D/E. Com a finalidade de comparar apenas as respostas a favor ou contra a questão, os indecisos não foram considerados no teste comparativo.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e a resposta à questão: "Você gostaria de pintar o cabelo" ($\chi^2(4)=5{,}32$, $p=0{,}256$).

Apesar da relação não ter sido significativa, nota-se que, quanto mais elevada a classe social do participante, menor é a vontade de pintar os cabelos. A maioria dos participantes, 53%, optam por "não" promover qualquer alteração em seus cabelos; 29,1%, dizem que "sim" e 14% "não sabe", independente da classe social.

A pesquisa do Consejo Nacional de Televisión (2003)[95], encontrou índices muito parecidos, 55%, para "não"; 37%, "sim"; 8% "não sabe".

[95] A pesquisa foi desenvolvida pelo Consejo Nacional de Televisíon, McCann-Erickson e Research Chile, conforme consta nas referências bibliográficas, mas será citada ao longo deste capítulo com a utilização da sigla: "CNT".

Questão 91 – "Gostaria de fazer tatuagem"

Tabela 11 – Frequências e porcentagens da questão 91: "Você gostaria de fazer uma tatuagem"

Classe Social	Sim		Não		Não sei	
	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	4	50,0	1	12,5
A2	21	28,4	42	56,8	11	14,9
B1	35	30,2	63	54,3	15	12,9
B2	37	27,0	77	56,2	14	10,2
C1	14	23,3	36	60,0	5	8,3
C2	6	40,0	5	33,3	3	20,0
D	2	16,7	7	58,3	2	16,7
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

Os participantes indecisos não foram considerados no teste comparativo.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e a resposta à questão: "Você gostaria de fazer uma tatuagem" ($\chi^2(4)=1,17$, $p=0,883$). Independente da classe social, os participantes, 58,6%, optam por "não querer fazer tatuagem"; 25,3%, "gostaria" e 11,9% "não sabe".

Quanto à pesquisa do C.N.T. (2003), os índices para "não", 61%; "sim", 32%; "não sabe", 7%. Também semelhantes aos desta pesquisa.

Questão 91 – "Gostaria de pôr brincos"

Tabela 12 – Frequências e porcentagens da questão 91: "Você gostaria de pôr brincos" (só para homens)

Classe Social	Sim		Não		Não sei	
	n	%	n	%	n	%
A1	2	33,3	4	66,7	0	0,0
A2	8	19,0	29	69,0	3	7,1
B1	10	18,2	38	69,1	4	7,3
B2	14	23,3	40	66,7	3	5,0
C1	7	22,6	21	67,7	1	3,2
C2	1	50,0	0	0,0	1	50,0
D	2	40,0	3	60,0	1	20,0
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

Os indecisos representaram uma porcentagem não muito alta dos participantes, sendo um pouco superior para a classe C2/D/E. Com a finalidade de comparar apenas as respostas a favor ou contra a questão, os indecisos não foram considerados no teste comparativo.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e a resposta à questão: "Você gostaria de pôr brincos" ($\chi^2(4)=1,73$, $p=0,786$). A classe social não é um fator de diferenciação nessa opção, dos participantes, 53,9% optaram por "não" colocar brincos; 25,8%, por "sim" e 11,5%, "não sabe".

A pesquisa do C.N.T. (2003) obteve para "não", 74% das respostas; "sim", 21% e "não sabe", 5%. Os "tweens" chilenos apresentam um percentual ligeiramente mais retraído que os desta pesquisa.

Questão 91 – "Gostaria de pôr piercing"

Tabela 13 – Frequências e porcentagens da questão 91: "Você gostaria de pôr piercing no corpo"

Classe Social	Sim		Não		Não sei	
	N	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	6	75,0	0	0,0
A2	12	16,2	54	73,0	6	8,1
B1	26	22,4	73	62,9	6	5,2
B2	35	25,5	84	61,3	12	8,8
C1	14	23,3	38	63,3	3	5,0
C2	6	40,0	6	40,0	2	13,3
D	5	41,7	4	33,3	3	25,0
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

Os indecisos representaram uma porcentagem não muito alta dos participantes, sendo um pouco superior para a classe C2/D/E. Com a finalidade de comparar apenas as respostas a favor ou contra a questão, os indecisos não foram considerados no teste comparativo.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e a resposta à questão: "Você gostaria de pôr piercing" ($\chi^2(4)=1,65$, $p=0,070$).

Como o p-valor foi próximo ao nível de significância de 5%, pode-se concluir que há uma tendência de preferências dos participantes da classe social mais baixa C2/D/E em colocar "piercing", quando comparados aos participantes das demais classes. De modo geral, 63% dos participantes optaram por "não" preferirem colocar "piercing"; 24,2% se manifestam por "sim" e 8,1% "não sabe".

Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa do C.N.T. (2003) para "não", 69%; "sim" ,25% e "não sabe", 6%.

Em relação às intervenções no corpo: pintar o cabelo, fazer tatutagem, pôr brincos e "piercing", os "tweens" demonstram que estão atentos às tendências

relacionadas à aparência. Os pais chilenos, investigados na pesquisa do Consejo, manifestaram-se contrários a tais tipos de intervenção.

Comentando a pergunta 91 e suas variações: pintar cabelos, fazer tatuagem, pôr brincos, pôr "piercing", pode-se considerar que essas opções podem representar, uma mudança na cultura corrente. As tendências que os "tweens" demonstram em relação à moda, por exemplo, é significativa para os produtores de moda.

Questão 49: "Quando fica aborrecido"

Tabela 14 – Frequências e porcentagens da questão 49: "Em qual(is) situação(ões) fica aborrecido, chateado"

Classe Social	Bronca/Castigo/ Apanhar/Briga		Outros		Desempenho[96]/ Estar só/Não brincar	
	N	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	4	50,0	2	25,0
A2	39	52,7	18	24,3	27	36,5
B1	72	62,1	28	24,1	36	31,0
B2	99	72,3	35	25,5	47	34,3
C1	31	51,7	24	40,0	11	18,3
C2	14	93,3	2	13,3	3	20,0
D	9	75,0	2	16,7	2	16,7
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria "bronca, castigo, apanhar, brigas" ($\chi^2(4)=18,58$, $p=0,001$). Para a classe C2/D/E, a porcentagem de respostas foi mais alta, comparada às demais classes. "Bronca, castigo, apanhar, briga" é uma categoria que agrega situações de violência ou constrangimento e, por isso, chama atenção, pois 69,6% dos "tweens", de todas as classes sociais, apontam como algo que os aborrece e que talvez no relacionamento familiar ou mesmo escolar, os adultos tenham alguma dificuldade em estabelecer um canal de comunicação, considerando as características da idade.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as demais categorias (χ^2, p's>0,05). Apesar da diferença não ter sido significativa, as porcentagens para "desempenho, estar só e não brincar" decresceram, conforme redução do nível social.

[96] Desempenho escolar

O UNICEF[97] (2002) encontrou como o principal motivo de infelicidade para os adolescentes "briga com a família", 61%; "briga com amigos e/ou namorada", 52%; "ir mal na escola", 50%.

O C.N.T. (2003) encontrou nas mesmas categorias percentuais diferentes: "quando castigam", 19%; "está sozinho", 27%; "não tem nada para fazer", 44%.

Siegel, Coffey e Livingston (2001) apresentam que 95% dos "tweens" americanos se aborrecem quando ficam em casa sozinhos.

Questão 50 – "O que faz quando está aborrecido"

Tabela 15 – Frequências e porcentagens da questão 50: "O que faz quando está aborrecido, chateado"

Classe Social	Atividades que distraem		Chora/Se isola/Briga/Dorme	
	N	%	n	%
A1	2	25,0	6	75,0
A2	32	43,2	47	63,5
B1	56	48,3	77	66,4
B2	59	43,1	106	77,4
C1	21	35,0	46	76,7
C2	6	40,0	12	80,0
D	4	33,3	9	75,0
E	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e o que os participantes "fazem quando estão aborrecidos" ($\chi^2(4)=3,11$, $p=0,538$). A categoria "chora, se isola, briga, dorme", foi indicada por 76,7% dos "tweens", demonstrando um comportamento que se perturba com conflitos e, talvez, não possuam diferentes estratégias para resolução, ou mesmo, tenham dificuldade de expressar ou identificar seus sentimentos.

A pesquisa da Nickelodeon (2006) encontrou que 56% das crianças brasileiras "assistem à TV"; 45%, "ouvem música" e 32%, "choram".

Na pesquisa do C.N.T. (2003) foram encontradas apenas situações nas quais os "tweens" se "distraíam" quando aborrecidos, ou seja, 100% deles, "assistem à TV, leem ou desenham", "ficam com os amigos". A "televisão" apareceu como alternativa principal, juntamente com outras "atividades que distraem" na categoria. Pelo número

[97] Fundo das Nações Unidas para a Infância. Pesquisa desenvolvida em todo território nacional com uma amostra de 5.280 participantes de 12 a 17 anos.

de horas que os "tweens" declararam assistir, provavelmente, a televisão seja a atividade realizada de maior frequência ou muito próxima a isso. Nessa questão, observa-se que não há "práticas introspectivas de resolução de conflitos".

Questão 51 – "Como se sente quando está em casa"

Tabela 16 – Frequências e porcentagens da questão 51: "Fica aborrecido, chateado quando está em sua casa"

Classe Social	Às vezes		Quase sempre		Geralmente não me chateio	
	N	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	0	0,0	5	62,5
A2	41	55,4	12	16,2	21	28,4
B1	66	57,4	12	10,4	37	32,2
B2	73	53,3	23	16,8	41	29,9
C1	36	60,0	10	16,7	14	23,3
C2	10	66,7	4	26,7	1	6,7
D	7	58,3	4	33,3	1	8,3
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "como os participantes se sentem quando estão em casa" ($\chi^2(8)=13,65$, $p=0,091$).

As respostas foram bastante similares entre as classes, com exceção da classe C2/D/E, onde a porcentagem de respostas para a categoria "quase sempre" foi maior, e para a categoria "geralmente não me chateio" foi menor, comparada às demais classes. Em relação à categoria "às vezes", 48,5% dos "tweens" apontaram essa alternativa. Os "tweens" se aborrecem com frequência, o que é próprio da idade, pois estão ingressando no próximo período de suas vidas, que é a adolescência.

O C.N.T. (2003) encontrou 52% dos "tweens", respondendo afirmativamente para a categoria "às vezes", sendo muito semelhante aos índices desta pesquisa.

A pesquisa da revista Veja (2003), com jovens entre 15 e 22 anos, demonstra que 82% deles não têm intenção em morar longe dos pais. Esse comportamento está relacionado ao bom relacionamento familiar. A possibilidade de diálogo com os pais permite que assuntos, antes considerados tabus, como sexo, sejam discutidos. Observa-se também que os pais ficam um pouco vulneráveis em relação à sua autoridade, ou seja, sentem que perdem os parâmetros daquilo que podem ou não estabelecer como limites aos filhos.

Questão 34 – “Com quem fica mais tempo em casa”

Tabela 17 – Frequências e porcentagens da questão 34: “Qual a pessoa com quem fica mais tempo em casa”

Classe Social	Mãe		Pai		Irmãos		Avós		Tios		Empregada doméstica		Outros (primos, parceiros dos pais, etc)	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	1	12,5	2	25,0	1	12,5	0	0,0	2	25,0	0	0,0
A2	49	66,2	9	12,2	20	27,0	9	12,2	2	2,7	4	5,4	0	0,0
B1	74	63,8	16	13,8	37	31,9	16	13,8	3	2,6	6	5,2	2	1,7
B2	86	62,8	13	9,5	49	35,8	20	14,6	6	4,4	4	2,9	4	2,9
C1	44	73,3	11	18,3	22	36,7	7	11,7	1	1,7	1	1,7	0	0,0
C2	9	60,0	3	20,0	7	46,7	3	20,0	1	6,7	0	0,0	0	0,0
D	7	58,3	1	8,3	5	41,7	0	0,0	1	8,3	1	8,3	1	8,3
E	1	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as categorias de resposta para “com quem fica mais tempo em casa” (χ^2, p’s>0,05). As respostas para “avós”, “tios”, “empregada” e “outros” apresentaram frequências muito baixas, comparadas às demais.

As porcentagens de respostas foram muito similares, entre as classes sociais, para todas as categorias, sendo predominante para as categorias “mãe” e “irmãos”. A “mãe” continua sendo a pessoa com a qual os participantes ficam mais tempo, 66,8%; com os “pais”, 11,8%; “irmãos”, 30,9%; “avós”, 10,6%. Os dados desta pesquisa apresentaram percentuais superiores aos do C.N.T. (2003) que encontrou os seguintes dados: “mãe”, 56%; “pai”, 4%; “irmãos”, 16%; “avós”, 13%.

Questão 31 – "Quem considera como sua família"

Tabela 18 – Frequências e porcentagens da questão 31: "Quem você considera da sua família"

Classe Social	A mãe		O pai		Os irmãos/ irmãs		Os avós		Os tios		Outros (primos, parceiros dos pais, etc)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	7	87,5	6	75,0	5	62,5	3	37,5	2	25,0	1	12,5
A2	64	86,5	60	81,1	47	63,5	44	59,5	42	56,8	34	45,9
B1	108	93,1	97	83,6	87	75,0	69	59,5	65	56,0	50	43,1
B2	127	92,7	117	85,4	95	69,3	77	56,2	70	51,1	60	43,8
C1	50	83,3	39	65,0	35	58,3	24	40,0	21	35,0	21	35,0
C2	13	86,7	11	73,3	10	66,7	6	40,0	6	40,0	7	46,7
D	10	83,3	8	66,7	6	50,0	5	41,7	5	41,7	3	25,0
E	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as categorias de resposta para a questão "quem considera como sua família" (χ^2, p's>0,05). As porcentagens de respostas foram muito similares entre as classes sociais para todas as categorias. A categoria de resposta mais citada foi "mãe", 89%, seguida pelo "pai", 78%; "irmãos", 55,6%; "avós", 41,8%; "tios", 38,2% e "outros", 31,5%. Observa-se a importância atribuída à figura da "mãe" e a consideração decrescente em relação ao "pai", "irmãos", "avós", "tios" e "outros". Os "tweens" desta pesquisa apresentam uma afetividade expressiva em relação àqueles que considera como família, pois, na questão 32, eles informam com quem vivem em casa e caem, drasticamente, os percentuais para "avós", "tios" e "outros".

Na pesquisa do C.N.T. (2003), encontraram-se dados semelhantes: "mãe", 99%; "irmãos", 82%; "pais", 81%; "avós", 55%; "tios", 44% e "outros", 29%.

Siegel, Cofffey, Livingston (2001) explicam que os "tweens" sentem-se fortemente protegidos por seus pais e essa é uma visão de quem tem a família em grande consideração.

Questão 32 – “Quem vive em casa”

Tabela 19 – Frequências e porcentagens da questão 32: “Quem vive em casa com você”

Classe Social	A mãe		O pai		Os irmãos/ irmãs		Os avós		Os tios		Outros (primos, parceiros dos pais, etc)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	7	87,5	7	87,5	6	75,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0
A2	70	94,6	61	82,4	45	60,8	10	13,5	6	8,1	2	2,7
B1	108	93,1	87	75,0	86	74,1	20	17,2	8	6,9	6	5,2
B2	121	88,3	104	75,9	89	65,0	24	17,5	8	5,8	9	6,6
C1	59	98,3	39	65,0	44	73,3	6	10,0	3	5,0	1	1,7
C2	12	80,0	8	53,3	12	80,0	3	20,0	1	6,7	1	6,7
D	12	100,0	9	75,0	10	83,3	1	8,3	1	8,3	0	0,0
E	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

As porcentagens de respostas para as categorias “avós”, “tios” e “outros” foram muito pequenas e insignificantes, comparadas às demais. Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as categorias de resposta para a questão “quem vive em casa com você” (χ^2, p’s>0,05).

Observa-se que há uma queda percentual de pais que vivem em casa nas diferentes classes e que se acentua nas classes C1 e C2. O percentual de participantes que vivem com a mãe é maior do que aqueles que vivem com o pai, em 87,5% das classes sociais isso representa que a mãe é a referência mais significativa na família.

Os percentuais encontrados foram: “mãe”, 92,7%; “pai”, 76,7%; “irmãos”, 63,9%; “avós”, 12,3%; “tios”, 5,1% e “outros”, 2,8%. Nota-se, novamente, a forte presença da “mãe” nos lares. O C.N.T. (2003) encontrou dados semelhantes, “mãe”, 93%; “irmãos”, 77%; “pais”, 70%; “avós”, 26%; “tios”, 16% e “outros”, 13%.

Comparando os resultados das questões 31 e 32, pode-se observar que existe uma diferença entre as representações familiares que os “tweens” têm quanto a “quem é sua família” e “com quem você vive”. Entre as categorias “quem considera como família”, 89%, e “com quem vive”, 92,7%, há uma diferença de 3,7%. Uma hipótese pode ser o fato de a mãe ficar muito tempo trabalhando fora de casa e outra seria o fato dela constituir uma nova família e o filho não se sentir parte desta. Para “avós”, “tios”, “outros”, existem percentuais significativos quanto a “serem considerados como família” em relação a “com quem você vive”. No Quadro 23, elaborado por esta pesquisadora,

comparam-se os dados das questões 31 e 32 em relação aos "tweens" desta pesquisa e aos "tweens" chilenos.

Os dados desta pesquisa em relação a "tweens" foram confirmados pela pesquisa do UNICEF (2002, p.43) em relação a "adolescentes". 85% dos adolescentes brasileiros consideram a "família" como instituição responsável por garantir os seus direitos e bem-estar, seguida pela "escola", 40%; "igreja", 24% e "comunidade", 23%. A "convivência familiar" é fonte de alegria para 70% dos entrevistados, seguida dos "amigos", 63%; "tirar notas boas", 44%; "brincar", 35%. Para eles, a união familiar "não é sinônimo de situação de moradia (todos vivendo juntos na mesma casa), mas o reforço dos laços pela valorização do esforço dos pais pelos filhos e do reconhecimento da capacidade dos adolescentes pelos pais". Os entrevistados não reclamam do poder que os pais têm sobre eles, mas sim que os problemas deveriam ser resolvidos pelo diálogo e não pela violência.

Quadro 23 – Quadro comparativo Brasil X Chile

	Quem considera como família	Quem considera como família	Com quem vive	Com quem vive
	BRASIL %	CHILE %	BRASIL %	CHILE %
Mãe	89	99	92,7	93
Pai	78	81	76,7	77
Irmãos	55,6	82	63,9	70
Avós	41,8	55	12,3	26
Tios	38,2	44	5,1	16
Outros	31,5	29	2,8	13

Questão 33 – "Quantos irmãos ou irmãs"

Tabela 20 – Frequências e porcentagens da questão 33: "Qual o número de irmãos ou irmãs que possui"

Classe Social	Nenhum		1 irmão		2 irmãos		3 irmãos		4 irmãos ou mais	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	3	37,5	3	37,5	1	12,5	0	0,0
A2	20	27,0	29	39,2	16	21,6	3	4,1	6	8,1
B1	14	12,1	62	53,4	28	24,1	7	6,0	5	4,3
B2	22	16,1	65	47,4	30	21,9	11	8,0	9	6,6
C1	5	8,3	17	28,3	24	40,0	8	13,3	6	10,0
C2	0	0,0	5	33,3	6	40,0	2	13,3	2	13,3
D	0	0,0	5	45,5	2	18,2	3	27,3	1	9,1
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Foi encontrada associação significativa entre classe social e "o número de irmãos que possui" ($\chi^2(16)=33,68$, $p=0,006$). Nota-se claramente que, quanto menor o nível social do participante, maior é o número de irmãos/irmãs que ele possui.

Os percentuais encontrados foram: "um irmão", 35,5%; "dois irmãos", 25,4%; "nenhum irmão", 22%; "três irmãos", 10,5%; "quatro ou mais irmãos", 6,4%. Um percentual baixo da amostra é "filho único", com concentração de frequência nas classes mais altas. Como a família é o primeiro e mais importante espaço de socialização, a presença dos irmãos é importante nesse processo por que é um exercício diário de convivência, conflitos, negociação, tolerância, colocar-se no lugar do outro, ou não.

Os dados do censo do IBGE[98], realizado em 2007, apontam que, em média, as famílias brasileiras têm menos de dois filhos. A taxa de fecundidade na área rural diminuiu e há um processo de envelhecimento da população, com redução do número de nascimentos e aumento da expectativa de vida do brasileiro.

Em relação ao número de irmãos, 83% dos "tweens" declararam que têm "irmãos" na pesquisa do C.N.T. (2003).

Questão 35 – "Empregada doméstica"

Tabela 21 – Frequências e porcentagens da questão 35: "Você tem alguma empregada doméstica em casa"

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	4	50,0	4	50,0
A2	47	63,5	27	36,5
B1	81	69,8	35	30,2
B2	102	75,0	34	25,0
C1	53	88,3	7	11,7
C2	14	93,3	1	6,7
D	8	66,7	4	33,3
E	1	100,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Foi encontrada associação significativa entre classe social e "ter empregada doméstica em casa" ($\chi^2(4)=14,18$, $p=0,007$). Nota-se que, quanto mais baixo o nível social do participante, menor é o número de empregada doméstica que possui em casa.

[98] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

75,8% dos participantes afirmaram "não ter empregada doméstica". O C.N.T. (2003) encontrou resultado semelhante.

Em relação à questão 48, "O que costuma fazer quando volta da escola e não está fazendo tarefas", 65,8% dos participantes responderam que "assistem à TV e ajudam em casa", provavelmente, auxiliando a mãe, já que informaram que "não possuem empregada doméstica".

Questão 36 – "Animal de estimação"

Tabela 22 – Frequências e porcentagens da questão 36: "Você tem algum animal de estimação. Qual."

Classe Social	Não tenho		Cachorro		Gato		Peixes		Outro	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	5	62,5	2	25,0	0	0,0	0	0,0
A2	18	24,3	47	63,5	9	12,2	6	8,1	12	16,2
B1	24	20,7	72	62,1	10	8,6	21	18,1	23	19,8
B2	32	23,4	87	63,5	15	10,9	9	6,6	30	21,9
C1	21	35,0	33	55,0	6	10,0	5	8,3	9	15,0
C2	1	6,7	10	66,7	4	26,7	2	13,3	3	20,0
D	2	16,7	8	66,7	3	25,0	0	0,0	3	25,0
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria "peixes" ($\chi^2(4)=11,17$, $p=0,025$). A porcentagem de respostas para a classe B1 foi ligeiramente superior, comparada às demais. Não foi encontrada associação significativa entre classe social e demais respostas para a questão "ter algum animal de estimação" (χ^2, p's>0,05). O animal de estimação mais citado por todas as classes sociais foi o cachorro. 81% dos participantes declaram "possuir algum tipo de animal de estimação" e 18,9% "têm outro tipo", sem ser cachorro, gato, peixe.

A amostra chilena apresenta que 66% dos participantes "possuem um animal de estimação" e o mais popular também é o "cachorro". Nessa pesquisa, observou-se que conforme diminui o nível socioeconômico, aumenta o número de animais na residência. (C.N.T., 2003).

Siegel, Coffey e Livingston (2001) informam que 43% dos "tweens" americanos cuidam do animal de estimação da casa.

Questão 37 – Atividades na última semana”

Tabela 23 – Frequências e porcentagens da questão 37: “Coisas que você faz com a família, pensando na semana passada”

Categorias	A1/A2		B1		B2		C1		C2/D/E	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ver televisão	57	15,8	81	15,4	92	16,4	37	16,1	20	19,8
Comer juntos	56	15,5	70	13,3	96	17,1	32	13,9	20	19,8
Conversar sobre alguma coisa	43	11,9	70	13,3	65	11,6	30	13,0	14	13,9
Visitar familiares	34	9,4	47	8,9	47	8,4	24	10,4	10	9,9
Jogar algo juntos	27	7,5	46	8,7	42	7,5	21	9,1	12	11,9
Passear juntos	42	11,6	48	9,1	50	8,9	19	8,3	6	5,9
Fazer esportes	24	6,6	41	7,8	43	7,7	16	7,0	5	5,0
Visitar amigos	23	6,4	38	7,2	34	6,0	18	7,8	6	5,9
Ir ao shopping	28	7,8	40	7,6	47	8,4	18	7,8	3	3,0
Alugar filmes	27	7,5	45	8,6	46	8,2	15	6,5	5	5,0
Total	361	100	526	100	562	100	230	100	101	100

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas de cada classe social.

Foi encontrada associação significativa para classe social e “passear juntos na semana passada” ($\chi^2(4)=10,73$, $p=0,029$). A porcentagem de respostas foi maior para a classe social A1/A2, principalmente, comparada à classe C2/D/E.

Com relação às respostas sobre atividades realizadas no “último final de semana”, foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria “fazer esportes” ($\chi^2(4)=9,60$, $p=0,048$) e entre classe social e “alugar filmes” ($\chi^2(4)=10,51$, $p=0,033$). Em ambas as categorias, as porcentagens de respostas para a classe social C2/D/E foram inferiores, comparadas às demais classes. Para as demais categorias não foi encontrada associação significativa com a classe social dos participantes (χ^2; p’s$>0,05$).

As categorias “comer juntos” e “assistir à televisão” têm percentuais próximos para todas as classes sociais, permitindo-se inferir que são os momentos mais significativos em que a família está junto. O papel que a televisão tem nos lares, possivelmente, interfere nas relações interpessoais. Estar com a família pode representar para os “tweens” apenas “ver televisão” e “fazer as refeições”, ficando num terceiro plano as trocas que favorecem o fortalecimento da amizade, de tolerância, de discussão de problemas familiares e outros. Essa hipótese torna-se mais consistente, quando se observa que as três categorias de maior frequência para todas as classes

sociais são, respectivamente, "ver televisão", "comer juntos" e "conversar sobre alguma coisa".

A categoria "conversar sobre alguma coisa" apresenta percentuais semelhantes, com índices um pouco menores para as classes sociais A1/A2 e B2. Parece que as atividades que requerem algum custo como "visitar familiares", "passear juntos"; "fazer esportes"; "visitar amigos"; "ir ao shopping"; "alugar filmes" são de frequência menor para as classes C2/D/E.

A pesquisa do C.N.T. (2003) encontrou os seguintes dados, quanto às categorias: "ver televisão", 83%; "comer juntos", 77%; "conversar sobre alguma coisa", 44%; "visitar familiares", 31%; "jogar algo juntos", 37%; "passear juntos", 27%; "fazer esportes", 19%; "visitar amigos", 15%; "ir ao shopping", 15%; "alugar filmes", 10%.

Questão 37 – "Atividades no último final de semana"

Tabela 24 – Frequências e porcentagens da questão 37: "Coisas que você fez com a família, pensando no último final de semana"

Categorias	A1/A2		B1		B2		C1		C2/D/E	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ver televisão	58	14,8	76	14,2	92	14,9	34	13,2	16	16,8
Comer juntos	54	13,8	82	15,4	94	15,3	36	14,0	15	15,8
Conversar sobre alguma coisa	43	11,0	72	13,5	72	11,7	24	9,3	15	15,8
Visitar familiares	36	9,2	49	9,2	65	10,6	29	11,2	14	14,7
Jogar algo juntos	30	7,7	33	6,2	45	7,3	26	10,1	6	6,3
Passear juntos	45	11,5	62	11,6	82	13,3	27	10,5	9	9,5
Fazer esportes	32	8,2	33	6,2	37	6,0	21	8,1	3	3,2
Visitar amigos	22	5,6	45	8,4	36	5,8	20	7,8	5	5,3
Ir ao shopping	36	9,2	37	6,9	40	6,5	22	8,5	9	9,5
Alugar filmes	35	9,0	45	8,4	53	8,6	19	7,4	3	3,2
Total	391	100	534	100	616	100	258	100	95	100

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas de cada classe social.

Os dados referentes a essa questão são similares aos apresentados na Tabela 23 e aos do C.N.T. (2003).

Questão 38 – "Momentos de encontros familiares na última semana"

Tabela 25 – Frequências e porcentagens da questão 38: "Quais os momentos de encontro familiar da semana passada"

Momento	A1/A2		B1		B2		C1		C2/D/E	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tomar café da manhã	37	21,5	50	20,7	62	22,5	39	27,5	16	25,0
Almoçar	55	32,0	60	24,8	84	30,4	38	26,8	18	28,1
Lanchar	23	13,4	41	16,9	39	14,1	23	16,2	9	14,1
Jantar	52	30,2	82	33,9	84	30,4	37	26,1	20	31,3
Nenhum	5	2,9	9	3,7	7	2,5	5	3,5	1	1,6
Total	204	100	255	100	135	100	275	100	27	100

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas de cada classe social.

Foi encontrada associação significativa para classe social e o momento "tomar café da manhã" ($\chi^2(4)=9,67$, $p=0,046$). As porcentagens de resposta para as classes C1 e C2/D/E foram ligeiramente superiores, comparadas às demais. Para os demais momentos, não foi encontrada associação significativa para classe social (χ^2; p's>0,05). Observa-se que, na rotina familiar, os momentos de refeição são os principais encontros, especialmente no almoço e jantar. Situação semelhante foi encontrada na pesquisa do C.N.T. (2003).

Questão 38 – "Encontros familiares no último final de semana"

Tabela 26 – Frequências e porcentagens da questão 38: "Quais os momentos de encontro familiar do último final de semana"

Momento	A1/A2		B1		B2		C1		C2/D/E	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tomar café da manhã	46	24,0	56	22,0	71	23,4	33	24,3	14	25,0
Almoçar	60	31,3	73	28,7	90	29,6	37	27,2	17	30,4
Lanchar	34	17,7	48	18,9	50	16,4	23	16,9	7	12,5
Jantar	49	25,5	72	28,3	83	27,3	35	25,7	16	28,6
Nenhum	3	1,6	5	2,0	10	3,3	8	5,9	2	3,6
Total	192	100	254	100	304	100	136	100	56	100

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas de cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "atividades com a família no último final de semana" (χ^2; p's>0,05). As porcentagens das respostas foram muito similares entre as classes sociais. O percentual de "almoço" e "jantar" aumenta um pouco em relação aos demonstrados na Tabela 25. No entanto, talvez, o

ideal fosse que esse percentual apresentasse um aumento significativo, pela oportunidade maior que todos têm em estar juntos aos finais de semana. Mantém-se a similaridade com a pesquisa do Consejo Nacional de Televisión (2003).

Questão 39 – "Gosta da família"

Tabela 27 – Frequências e porcentagens da questão 39: "Você gosta de sua família"

Classe Social	Nunca		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	0	0,0	1	12,5	7	87,5
A2	0	0,0	7	9,5	5	6,8	62	83,8
B1	0	0,0	8	6,9	6	5,2	102	87,9
B2	0	0,0	7	5,1	10	7,4	119	87,5
C1	0	0,0	6	10,0	1	1,7	53	88,3
C2	0	0,0	2	13,3	1	6,7	12	80,0
D	0	0,0	0	0,0	1	8,3	11	91,7
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0

1 participante não respondeu a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "Você gosta de sua família" ($\chi^2(8)=4,55$, $p=0,805$). A grande maioria dos participantes, de todas as classes sociais, respondeu que gosta de sua família "sempre". Observa-se que nenhum dos participantes optou por "nunca". O percentual "sempre" para os "tweens" desta pesquisa, 88,3%, foi superior ao dos chilenos, 67%, encontrado pelo C.N.T. (2003).

A pesquisa do UNICEF (2002), com jovens entre 12 e 17 anos, analisou que 70% dos participantes se sentem felizes, quando estão com a família.

Os "tweens" depositam uma confiança muito grande em sua família, isso, aos poucos vai mudando, conforme alcançam a adolescência e a "independência". Cabe ao adulto manter o vínculo de credibilidade que os "tweens" lhe atribuem nessa fase, o que não é fácil, nem para os pais ou professores.

Questão 40 – O que mais gosta na família

Tabela 28 – Frequências e porcentagens da questão 40: "O que mais gosta em sua família"

Classe Social	Relacionamento familiar		Características da família		Coisas que fazem juntos	
	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	7	87,5	1	12,5
A2	21	28,4	51	68,9	5	6,8
B1	46	39,7	68	58,6	7	6,0
B2	43	31,4	85	62,0	14	10,2
C1	17	28,3	39	65,0	2	3,3
C2	6	40,0	9	60,0	1	6,7
D	1	8,3	10	83,3	1	8,3
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "o que mais gosta em sua família" (χ^2, $p>0,05$). Encontrou-se a média de 73,1%, para todas as classes sociais, cujos participantes responderam que gostam mais das "características da família". Tais características dizem respeito à honestidade, afetividade, ser amiga, educada, divertida, carinhosa, ou seja, apresenta um caráter acolhedor, afetivo e de proteção, o que possibilita que os "tweens" da amostra estudada encontrem um ambiente no qual se sentem valorizados e considerados como pessoas.

As porcentagens de respostas, de todas as classes sociais, foram bastante similares entre as categorias. O percentual médio encontrado nas respostas, quanto à categoria "relacionamento familiar", foi de 23,5%; e "coisas que fazem juntos", 6,7%. O C.N.T. (2003) encontrou resultados ligeiramente diferentes para "relacionamento familiar", 60%; "características da família", 39%; "coisas que fazem juntos", 12%.

Questão 41 – O que melhoraria na família

Tabela 29 – Frequências e porcentagens da questão 41: "O que melhoraria em sua família"

Classe Social	Relacionamento familiar		Comportamento		Outros/Tudo/ Nada	
	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	0	0,0	7	2,6
A2	15	20,3	11	14,9	48	18,0
B1	31	26,7	17	14,7	71	26,6
B2	35	25,5	13	9,5	88	33,0
C1	12	20,0	8	13,3	38	14,2
C2	8	53,3	1	6,7	6	2,2
D	2	16,7	1	8,3	9	3,4
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e "relacionamento familiar" ($\chi^2(4)=4,41$, $p=0,353$). A porcentagem de respostas para a classe C2/D/E foi superior, principalmente, comparada às classes A1/A2 e C1. O "relacionamento familiar" envolve brigas, palavras ásperas, "jeito de falar". Os participantes demonstram ser críticos em relação à sua família, principalmente, quando "situações de violência" ameaçam perturbar o relacionamento familiar. 21,8% deles indicaram que "relacionamento familiar" seria a característica que mudariam em sua família e, 20,9%, mudariam o "comportamento", ou seja, "não pegar no pé" e "ficar mais tempo juntos".

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as demais categorias (χ^2, p's>0,05), demonstrando que os "tweens" agem e pensam mais ou menos parecido, em relação às situações que afligem o universo familiar.

A pesquisa do UNICEF (2002) aponta que os jovens entrevistados só mudariam a situação financeira da família. Indicam que as situações de violência como: 19%, "castigos"; 26%, "proibições para sair" e 18%, "gritos" devem ser resolvidas com conversas. Mas admitem terem chance de falar, mesmo quando são castigados.

Guena (2009, p. 106), numa pesquisa realizada com crianças de 7 a 14, num bairro de Salvador, apresenta que "quase todos afirmaram que não gostam de apanhar e de ser humilhados".

Em relação aos mesmos itens, a pesquisa do C.N.T. (2003) encontrou os seguintes resultados: "comportamento", 49%; "nada", 37%. A análise dos dados por idade demonstra que os "tweens" apresentam uma visão mais crítica e real da família,

conforme vão chegando à adolescência, observando o comportamento dos adultos, a partir de uma perspectiva mais madura.

Questão 42 – "Como se sente na escola"

Tabela 30 – Frequências e porcentagens da questão 42: "Como você se sente na escola"

Classe Social	Mal		Bem		Mais ou menos	
	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	6	75,0	2	25,0
A2	4	5,4	51	68,9	19	25,7
B1	1	0,9	87	75,0	28	24,1
B2	3	2,2	81	59,1	53	38,7
C1	2	3,3	39	65,0	19	31,7
C2	0	0,0	3	20,0	12	80,0
D	0	0,0	7	58,3	5	41,7
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

A porcentagem de respostas para a categoria "mal" foi muito pequena, com a média de 1,8%, para todas as classes sociais, e não foi considerada no teste comparativo.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e "Como você se sente na escola" ($\chi^2(4)=17,38$, $p=0,002$). A porcentagem de respostas para as classes sociais A1/A2 e B1 foram maiores para a categoria "bem". A classe C2/D/E apresentou maior porcentagem para "mais ou menos".

A média geral para "bem" foi de 65% e para "mais ou menos", 33,3%. Os "tweens" passam a maior parte de seu tempo na escola ou com tarefas relacionadas. A diferença de percentuais entre níveis socioeconômicos faz levantar suposições de que a escola poderia ser um local de exclusão para determinados participantes. Considerando a grande influência que a escola tem na socialização dos alunos, ser um local aprazível, de referência e significante, é muito importante para a formação desses "tweens".

O C.N.T. (2003), encontrou respostas com percentuais ligeiramente diferentes, para "bem", 75%; "mais ou menos", 21%; "mal", 4%.

Questão 43 – "O que mais gosta na escola

Tabela 31 – Frequências e porcentagens da questão 43: "O que mais gosta na escola"

Classe Social	Jogar com amigos		Fazer tarefas		Recreio		Estudar		Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	0	0,0	1	12,5	4	50,0	0	0,0
A2	38	51,4	6	8,1	33	44,6	13	17,6	15	20,3
B1	50	43,1	12	10,3	65	56,0	42	36,2	16	13,8
B2	49	35,8	23	16,8	73	53,3	33	24,1	18	13,1
C1	25	41,7	7	11,7	31	51,7	18	30,0	10	16,7
C2	8	53,3	2	13,3	8	53,3	3	20,0	4	26,7
D	4	33,3	2	16,7	9	75,0	5	41,7	2	16,7
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre "classe social" e "O que mais gosta na escola" (χ^2, p's>0,05). As porcentagens das respostas foram bastante similares entre as classes sociais. O percentual médio para as categorias foi "recreio", 43,3%; "estudar", 39,9%; "jogar com amigos", 37%; "fazer tarefas", 9,6%.

O Consejo Nacional de Televisión (2003) encontrou para as mesmas categorias os percentuais a seguir: "jogar com amigos", 27%; "fazer tarefas", 24%; "recreio", 11%.

A análise, a partir da idade, segue na próxima tabela.

Tabela 32 – Frequências e porcentagens da questão 43: "O que mais gosta na escola" (idade)

Idade	Jogar com amigos		Fazer tarefas		Recreio		Estudar		Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8 anos	19	47,5	5	12,5	19	47,5	11	27,5	2	5,0
9 anos	37	50,7	8	11,0	33	45,2	21	28,8	5	6,8
10 anos	27	36,0	16	21,3	41	54,7	21	28,0	12	16,0
11 anos	27	43,5	5	8,1	33	53,2	21	33,9	8	12,9
12 anos	28	35,0	8	10,0	45	56,3	17	21,3	20	25,0
13 anos	24	38,7	6	9,7	34	54,8	19	30,6	13	21,0
14 anos	15	48,4	4	12,9	15	48,4	9	29,0	5	16,1

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada idade.

Não foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e "O que mais gosta na escola" (χ^2, p's>0,05). Para a categoria "outros", a associação foi significativa ($\chi^2(6)=14,91$, p=0,021), sendo inferior para as idades de 8 e 9 anos. 51,4%, gostam do "recreio"; 42,8%, de "jogar com os amigos"; 28,4%, gostam de "estudar" e 12,2% "fazer tarefas". Os dados de "fazer tarefas" e "estudar" apresentam um

percentual muito baixo, o que possibilita inferir que a significância dos conteúdos escolares pode não estar atingindo os alunos, como deveria fazê-lo. Inevitavelmente, essa situação nos remete à reflexão sobre quais práticas pedagógicas e conhecimentos favorecem um processo de desenvolvimento, no qual o aluno é o sujeito ativo e, portanto, "fazer tarefas" e "estudar" passariam a ter significado complementar em seus estudos.

A pesquisa do UNICEF (2002) demonstra que os adolescentes não estão satisfeitos em relação ao espaço físico de suas escolas. 61% responderam que a escola "não é agradável, segura ou que tenha espaço para atividades"; 66% afirmam que o espaço físico, salas de aula e pátio "não são bons".

Questão 45 – "O que é legal na escola"

Tabela 33 – Frequências e porcentagens da questão 45: "O que é mais legal na escola"

Classe Social	Estudar: Prof[99]./Matérias/Lição		Amigos: Ficar[100]/Brincar/Jogar		Espaços: Quadra/Recr.[101]/Ativ.extras[102]	
	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	3	37,5	2	25,0
A2	33	44,6	30	40,5	22	29,7
B1	56	48,3	36	31,0	52	44,8
B2	67	48,9	50	36,5	45	32,8
C1	29	48,3	13	21,7	28	46,7
C2	11	73,3	1	6,7	4	26,7
D	6	50,0	2	16,7	5	41,7
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria "amigos" ($\chi^2(4)=12,67$, $p=0,013$). A porcentagem de respostas para a classe C2/D/E foi inferior, comparada às demais, principalmente, com relação à classe A1/A2. Esse é um dado interessante e que poderia ser objeto de futuras investigações sobre relações interpessoais.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "estudar" e "espaços" (χ^2, p's>0,05). Apesar de a diferença não ter sido significativa, nota-se que,

[99] Professor
[100] Ficar junto
[101] Recreio
[102] Atividades extras

para a classe C2/D/E, as porcentagens de respostas para "estudar" foram superiores às demais. Culturalmente, o ato de "estudar" é encarado como uma oportunidade para "subir na vida". Não é possível estabelecer uma relação direta entre os dados e essa representação, no entanto, é significativa a diferença.

A média percentual encontrada para as categorias foi "estudar", 56,3%; "espaços", 30,9%; "amigos", 23,8%. A escola como espaço para brincar promove a interação entre pares, o desenvolvimento da afetividade, cooperação, trocas, tolerância.

Na pesquisa do C.N.T. (2003), 40% dos participantes responderam que o mais legal é o "recreio"; 36%, "os amigos"; 17%, "coisas que aprendem".

Questão 46 – "O que é mais chato"

Tabela 34 – Frequências e porcentagens da questão 46 : "O que é mais chato na escola"

Classe Social	Estudar: Prof[103]./Matérias/Lição		Disciplina		Organização/Outros	
	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	2	25,0	2	25,0
A2	43	58,1	4	5,4	26	35,1
B1	57	49,1	21	18,1	36	31,0
B2	66	48,2	24	17,5	44	32,1
C1	30	50,0	11	18,3	19	31,7
C2	10	66,7	1	6,7	4	26,7
D	7	58,3	3	25,0	2	16,7
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "O que é mais chato na escola" (χ^2, p's>0,05). A média de participantes, 47,5%, de todas as classes, afirmou que "estudar (prof., matérias, lição)" é o mais chato da escola.

O C.N.T. (2003) encontrou como mais chato "as tarefas", 31%; "os professores", 29%; "ir todos os dias", 18%; "aprender coisas que não interessa", 16%, demonstrando alguma semelhança com os dados desta pesquisa.

Em ambas as pesquisas, observa-se a contraposição entre a avaliação positiva dos aspectos de interação social com seus pares e a avaliação negativa, quanto aos aspectos formais da educação. O desafio consiste em aproximar os conteúdos e forma de ensino às características e necessidades dos "tweens", destacando-se a importância do papel do professor nesse processo.

[103] Professor

Questão 47 – "Como faz as tarefas"

Tabela 35 – Frequências e porcentagens da questão 47: "Como você faz as tarefas da escola"

Classe Social	Conversando com alguém		Perguntando aos meus pais ou responsáveis		Com a TV ou rádio ligados		Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	4	50,0	1	12,5	2	25,0
A2	14	18,9	34	45,9	15	20,3	17	23,0
B1	23	19,8	58	50,0	30	25,9	25	21,6
B2	23	16,8	71	51,8	31	22,6	33	24,1
C1	13	21,7	32	53,3	11	18,3	15	25,0
C2	1	6,7	6	40,0	7	46,7	4	26,7
D	5	41,7	6	50,0	4	33,3	2	16,7
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "como os participantes fazem as tarefas da escola" (χ^2, p's>0,05). Os resultados foram similares entre as classes. Para a classe C2/D/E foi observada uma porcentagem um pouco superior para a resposta "com a TV e rádio ligados" e um pouco inferior para "perguntando aos meus pais e responsáveis".

A média percentual para "perguntando aos meus pais ou responsáveis" foi de 55,1%; "com a TV ou rádio ligados", 22,4% e "conversando com alguém", 17,2%. Uma das características dessa idade é fazer várias coisas ao mesmo tempo, apesar de não ser indicado, é "normal" que façam tarefas e assistam à TV ao mesmo tempo. Buchalla (2009), na pesquisa com jovens de 13 a 19 anos, confirma os dados de que essa geração é a que "faz-tudo-ao-mesmo-tempo", no entanto, as atividades relacionadas ao estudo, nem sempre são a contento.

O C.N.T. (2003) encontrou os índices 58%, "escutando rádio"; 43%, "conversando com alguém"; 36%, "com a TV ligada"; 14%, "sozinho".

Questão 82 – "A escola serve para o futuro"

Tabela 36 – Frequências e porcentagens da questão 82: "As coisas que aprendem no colégio, servem para o futuro"

Classe Social	Sim, ser mais inteligente /ter mais conhecimento		Sim, conseguir emprego/melhorar de vida		Não	
	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	5	62,5	1	12,5
A2	41	55,4	22	29,7	7	9,5
B1	75	64,7	32	27,6	4	3,4
B2	98	71,5	35	25,5	1	0,7
C1	35	58,3	18	30,0	4	6,7
C2	7	46,7	8	53,3	0	0,0
D	9	75,0	3	25,0	0	0,0
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "O que se aprende no colégio serve para o futuro" (χ^2, p's>0,05). A porcentagem de respostas para a categoria "não" foi muito pequena para todas as classes sociais.

A média geral das respostas, 60,5%, concentrou-se em, "sim, ser mais inteligente, ter mais conhecimento"; 31,7%, para "sim, conseguir emprego, melhorar de vida".

O C.N.T. encontrou o percentual de 85% na categoria "sim, de todas as maneiras".

As informações acima demonstram as expectativas que as crianças têm em relação à escola como um meio para melhorarem, demonstrado, a seguir, na questão 44.

No caso desta pesquisa, a representação da escola como meio para "ter mais conhecimento, conseguir emprego e melhorar de vida", de 92,2% dos participantes, mantém-se ao longo da vida. Esses dados são corroborados pela pesquisa do UNICEF (2002), em que 76% dos adolescentes, entre 12 e 17 anos, acreditam que a escola é a oportunidade para aprender coisas e conseguir um trabalho. Porém, o INEP[104] (2003) informa que 2,8 milhões de jovens, do território nacional, de 15 a 17 anos, abandonaram a escola em 2002. A situação descrita revela uma ambiguidade do sistema educacional: "o jovem acredita na escola" X "a escola não acredita nele". A

[104] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

pesquisa aponta que 59% dos adolescentes acreditam que terão uma vida melhor do que seus pais.

Questão 44 – "Onde aprende coisas que lhe interessam"

Tabela 37 – Frequências e porcentagens da questão 44: "Onde você aprende as coisas que lhe interessam"

Classe Social	Na escola		Perguntando aos pais		Conversando com os amigos		Vendo televisão		Na internet		Outros	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	6	75,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0
A2	60	81,1	23	31,1	16	21,6	12	16,2	15	20,3	0	0,0
B1	89	76,7	48	41,4	25	21,6	28	24,1	35	30,2	0	0,0
B2	95	69,3	58	42,3	30	21,9	22	16,1	36	26,3	0	0,0
C1	48	80,0	22	36,7	8	13,3	8	13,3	10	16,7	0	0,0
C2	13	86,7	10	66,7	4	26,7	3	20,0	3	20,0	0	0,0
D	10	83,3	3	25,0	2	16,7	4	33,3	5	41,7	0	0,0
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "Onde você aprende as coisas que lhe interessam" (χ^2, p's>0,05). As respostas foram bastante semelhantes entre as classes sociais e os percentuais médios são 81,5%, para "escola"; 31,9%, "perguntando aos pais"; 19,4%, "na Internet"; 16,9%, "vendo televisão"; 15,25%, "conversando com os amigos". Observa-se que "na escola" ocupa um lugar privilegiado como fonte de informação. Também é interessante comparar os dados de "vendo televisão" e "na Internet", essa última, como fonte de informação, ultrapassou a televisão, em termos de percentuais gerais, provavelmente, porque os participantes realizam pesquisas escolares.

Buchalla (2009) destaca que a geração de 13 a 19 anos vive uma revolução tecnológica e os diversos aparelhos eletrônicos passam a ser uma extensão de seu corpo. Como estão conectados o tempo todo, estão sempre bem informados, mas, de maneira geral, não se aprofundam nos temas e mudam de opinião com muita rapidez e frequência.

A pesquisa do UNICEF (2002) apresenta 70,2% de adolescentes, entre 12 e 17 anos, que consideram os conteúdos que estudam na escola importantes para sua vida e para seu crescimento profissional, porém menos da metade deles, 39,7%, consideram que as aulas ajudem a compreender melhor a sociedade em que vivem.

O C.N.T. (2003, p.24) encontrou "na escola", 72%; "perguntando aos pais", 14%; "conversando com os amigos", 7%; "vendo televisão", 4%; na "Internet", 4%. A escola se mantém como importante para se "aprender o que interessa", a esse respeito a questão que surge é se "o valor atribuído sobre a importância é espontâneo e produto do que eles aprendem e lhes ensinam os professores ou se é reflexo do que escutam os adultos dizerem".

Quanto à idade,

Tabela 38 – Frequências e porcentagens da questão 44: "Onde você aprende as coisas que lhe interessam"(idade)

Idade	Na escola		Perguntando aos pais		Conversando com os amigos		Vendo televisão		Na internet		Outros	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8 anos	33	82,5	11	27,5	8	20,0	4	10,0	5	12,5	0	0,0
9 anos	62	84,9	21	28,8	7	9,6	7	9,6	9	12,3	0	0,0
10 anos	60	80,0	29	38,7	16	21,3	14	18,7	18	24,0	0	0,0
11 anos	48	77,4	30	48,4	9	14,5	11	17,7	21	33,9	0	0,0
12 anos	49	61,3	35	43,8	21	26,3	20	25,0	24	30,0	0	0,0
13 anos	45	72,6	29	46,8	16	25,8	15	24,2	20	32,3	0	0,0
14 anos	25	80,6	10	32,3	8	25,8	7	22,6	7	22,6	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada idade.

Para a categoria "na escola", a associação foi significativa ($\chi^2(6)=15,20$, $p=0,019$). 77% dos participantes informaram que é "na escola" o lugar onde aprendem o que lhes interessa. A porcentagem de respostas da idade de 12 anos foi um pouco menor, comparada às demais. Para a categoria "Internet", a associação foi significativa ($\chi^2(6)=15,26$, $p=0,018$). A média de 23,9% dos participantes informa que "Internet" é fonte de informação. A porcentagem de respostas foi inferior para as idades de 8 e 9 anos.

Não foi encontrada associação significativa entre "idade dos participantes" e as demais categorias de "Onde você aprende as coisas que lhe interessam" (χ^2, p's>0,05).

Questão 48: "O que faz quando volta da escola, sem ser as tarefas"

Tabela 39 – Frequências e porcentagens da questão 48: "O que costuma fazer quando volta da escola e não está fazendo tarefas"

Classe Social	Assistir à TV/Ajudar em casa		Ficar com os amigos: conv./brincar[105]		Vídeo game/ Internet/Comp.[106]		Outros: ler/ música/esporte	
	N	%	N	%	n	%	n	%
A1	5	62,5	5	62,5	3	37,5	3	37,5
A2	46	62,2	45	60,8	33	44,6	28	37,8
B1	81	69,8	68	58,6	49	42,2	63	54,3
B2	92	67,2	88	64,2	67	48,9	82	59,9
C1	37	61,7	40	66,7	20	33,3	28	46,7
C2	8	53,3	12	80,0	2	13,3	11	73,3
D	6	50,0	7	58,3	3	25,0	5	41,7
E	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e as categorias "vídeo game, Internet, computador" ($\chi^2(4)=11,37$, $p=0,023$) e "outros" ($\chi^2(4)=11,23$, $p=0,024$). A porcentagem de respostas foi inferior para a categoria "vídeo game, Internet, computador" para as classes sociais mais baixas, principalmente na classe C2/D/E. Inversamente, para a categoria "outros", a porcentagem observada para a classe C2/D/E foi maior, comparada à classe A1/A2. Os índices apontados pelo PNAD ratificam essa diferença em função da não-aquisição, ainda, do computador pelas classes C2/D/E.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e demais categorias (χ^2, p's>0,05). A concentração de frequência ocorre nas categorias "ficar com os amigos: conversar e brincar", 68,8%; "assistir à TV, ajudar em casa", 65,8%, como sendo as atividades as quais os "tweens" realizam, quando não estão na escola, independente do nível socioeconômico.

Na pesquisa do UNICEF (2002), o percentual médio é de 53% dos adolescentes que "vão à casa dos amigos" e "assistir à TV", 56%.

A pesquisa do C.N.T. (2003) realizou a análise em relação à mesma questão, considerando a idade, mas essa distribuição apresentou índices homogêneos, independente da idade das crianças: 84,7% "assistem à TV"; 31,7% "ficam com

[105] Ficar com os amigos: conversar e brincar
[106] Vídeo game, Internet, Computador

amigos"; 28,7% "ficam na rua". A televisão aparece como primeira opção de entretenimento e, em consequência, falta interatividade entre os pares.

Siegel, Coffey e Livingston (2001) apresentam como atividades domésticas que os "tweens" americanos realizam, todos os dias, quando não estão na escola: "cuidar do bichinho de estimação", 43%; "cuidar dos irmãos", 28%; "limpar o quarto", 22%; "ajudar a limpar a casa", 21%; "pôr a mesa para refeições", 16%; "pequenas compras para a família", 16%. 74% afirmam brincar, se divertir e ficar com os amigos, pelo menos, uma a duas horas por dia. 55% dos "tweens" americanos praticam algum esporte e 37% gostam de música pop, gosto este, confirmado pelas vendas de cd's das estrelas pop de hoje.

Questão 58 – "Atividades extras"

Tabela 40 – Frequências e porcentagens da questão 58: "Você participa de outras atividades ou grupos fora da escola"

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	3	37,5	5	62,5
A2	32	43,2	42	56,8
B1	55	47,4	61	52,6
B2	68	50,0	68	50,0
C1	31	53,4	27	46,6
C2	3	21,4	11	78,6
D	5	41,7	7	58,3
E	0	0,0	1	100,0

4 participantes não responderam a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "participação em atividades ou grupos fora da escola" ($\chi^2(4)=5,35$, $p=0,253$).

Apesar de a relação entre as variáveis não ter sido significativa, nota-se que, para a classe social mais baixa C2/D/E, a porcentagem de participantes em atividades ou grupos fora da escola foi maior, comparada às demais classes. Talvez isso ocorra pelo fato de participarem de programas sociais que proporcionam outras atividades educativas.

A média de 63,1% informou que faz atividade fora da escola. O fato desse interesse, para todas as classes, pode estar ocorrendo porque observam nas atividades extras a oportunidade de estarem juntos.

A pesquisa do UNICEF (2002) indica que 24% dos adolescentes têm oportunidade de exercer, fora do ambiente escolar, alguma atividade artística e cultural.

O C.N.T. (2003) encontrou o percentual de 16% dos participantes que realizam atividade fora da escola. Um índice surpreendentemente baixo.

Siegel, Coffey, Livingston (2001) comentam que um grande motivador na vida dos "tweens" americanos é o seu desejo de pertencer, cuja importância é maior do que para aqueles de uma década atrás. Assim, encontraram entre eles a participação em "esporte", 29%; "grupos de igreja", 16%; "escoteiros", 13%.

Questão 59 – "Quais atividades faz"

Tabela 41 – Frequências e porcentagens da questão 59: "Cite as atividades ou grupos que participa"

Classe Social	Esportes/Dança		Curso:Línguas/ Informática/ Pintura/Kumon		Música/Catequese /Errad.Trab.Infantil[107]		Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	0	0,0	0	0,0	1	12,5
A2	20	27,0	7	9,5	9	12,2	13	17,6
B1	30	25,9	20	17,2	10	8,6	17	14,7
B2	39	28,5	18	13,1	15	10,9	26	19,0
C1	15	25,0	3	5,0	3	5,0	13	21,7
C2	6	40,0	0	0,0	2	13,3	2	13,3
D	3	25,0	1	8,3	1	8,3	1	8,3
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "atividades ou grupos que participa" (χ^2, p's>0,05). De modo geral, o percentual, 35,4%, para "esporte e dança", foi maior. As outras categorias: "curso: línguas, informática, pintura, Kumon", tiveram 6,6%.

O C.N.T. (2003) encontrou as seguintes atividades: "clube", 29%; "informática", 24%; "grupo de igreja", 19%.

[107] Centro de Referência de Assistência Social

Questão 57 – "Com quem mais gosta de passar o tempo"

Tabela 42 – Frequências e porcentagens da questão 57: "Com quem mais gosta de passar o tempo"

Classe Social	Família		Amigos		Sozinho/ Jogando vídeo game		Escola/ Animais	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	5	62,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5
A2	49	66,2	41	55,4	9	12,2	4	5,4
B1	86	74,1	65	56,0	11	9,5	3	2,6
B2	106	77,4	79	57,7	8	5,8	9	6,6
C1	57	95,0	24	40,0	1	1,7	2	3,3
C2	15	100,0	9	60,0	0	0,0	2	13,3
D	8	66,7	5	41,7	0	0,0	1	8,3
E	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

A preferência de passar o tempo "sozinho/jogando vídeo game" ou "escola e com animais" foi muito pequena em todas as classes sociais, portanto, não foram consideradas no teste comparativo. Não foi encontrada associação significativa entre classe social e a resposta "amigos" ($\chi^2(4)=5,80$, $p=0,215$).

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria "família" ($\chi^2(4)=18,63$, $p=0,001$). A porcentagem para a classe C1 foi maior, principalmente, com relação às classes A1/A2, B1 e B2. Quanto menor a classe social, maior a satisfação em passar o tempo com a família. É um dado interessante porque essas mesmas classes apresentaram, na questão 49, um percentual alto para a categoria "brincar, castigo, apanhar, briga" e, na questão 51, a incidência em "quase sempre" se chateia quando fica em casa, também foi alta. Isso pode significar que a família é fonte de gratificação e de confiança, independente dos problemas que possam ter.

A maior parte, ou seja, 80,2%, dos participantes de todas as classes preferem "passar o tempo com a família" e, 52,9%, com "os amigos". Os dados do C.N.T. (2003) apontam outra direção, pois 40% dos "tweens" preferem passar o tempo com a "família" e 50,7% com os "amigos", o percentual cresce, conforme a idade também avança. Os "tweens" demonstram que são capazes de eleger suas preferências e companhias na busca constante do sentimento de pertencimento.

Siegel, Coffey, Livingston (2001) encontraram que 56% dos "tweens" americanos preferem passar o tempo com os "amigos" e 55% "praticar esportes".

Questão 52 – "Atividades com os amigos"

Tabela 43 – Frequências e porcentagens da questão 52: "O que faz quando está com seus amigos"

Classe Social	Conversar/ Brincar		Jogar bola/ Esporte		Jogar computador/ Ver TV		Sair/Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	8	100,0	2	25,0	1	12,5	1	12,5
A2	59	79,7	21	28,4	7	9,5	16	21,6
B1	101	87,1	22	19,0	15	12,9	19	16,4
B2	115	83,9	38	27,7	24	17,5	32	23,4
C1	52	86,7	13	21,7	6	10,0	13	21,7
C2	14	93,3	2	13,3	1	6,7	5	33,3
D	10	83,3	3	25,0	0	0,0	3	25,0
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "o que fazem quando estão com os seus amigos" (χ^2, p's>0,05).

Na média geral, os participantes, em 76,7%, informaram "conversar e brincar" com os amigos; 31,7%, "sair/outros"; 20%, "jogar bola e praticar esporte"; 8,6%, "jogar no computador e ver TV".As características de sociabilidade dos "tweens" são expressas nas atividades apontadas, pois gostam de estar juntos em atividades esportivas, jogando, vendo televisão.

O C.N.T. (2003) encontrou o percentual geral de 60% para "conversar"; 49%, "praticar esportes"; 35%, "ver TV"; 27%, "sair"; 25%, "jogar no computador".

Questão 53 – "Local que fica com os amigos"

Tabela 44 - Frequências e porcentagens da questão 53: "Onde prefere ficar com seus amigos"

Classe Social	Locais públicos de encontro		Na rua/Outros		Em casa (própria ou do amigo)	
	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	4	50,0	4	50,0
A2	17	23,0	49	66,2	24	32,4
B1	42	36,2	73	62,9	55	47,4
B2	48	35,0	90	65,7	82	59,9
C1	16	26,7	39	65,0	33	55,0
C2	7	46,7	9	60,0	9	60,0
D	4	33,3	6	50,0	3	25,0
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria "ficar em casa" ($\chi^2(4)=14,62$; $p=0,006$). A porcentagem de respostas das classes B2 e C1 foram superiores, comparada à classe A1/A2.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "locais públicos" ou "na rua, outros" (χ^2, p's>0,05). 53,7% dos participantes informaram "ficar em casa"; 52,4%, "na rua, outros" e 28,2%, "locais públicos de encontro".

O C.N.T. (2003) encontrou 45%, "em casa própria ou do amigo"; 17%, "na rua"; 13%, "sair".

Questão 54 – "Em que cômodo fica em casa"

Tabela 45– Frequências e porcentagens da questão 54: "Quando estão em sua casa, onde costumam ficar"

Classe Social	Quarto/Escritório		Sala/Cozinha		Quintal/Varanda/ Outros cômodos		Rua/Clube/ Shopping/Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	4	50,0	2	25,0	3	37,5
A2	47	63,5	34	45,9	20	27,0	12	16,2
B1	69	59,5	69	59,5	41	35,3	16	13,8
B2	84	61,3	74	54,0	53	38,7	20	14,6
C1	33	55,0	32	53,3	18	30,0	8	13,3
C2	7	46,7	11	73,3	7	46,7	2	13,3
D	4	33,3	4	33,3	5	41,7	1	8,3
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e sobre o "cômodo que costuma ficar, quando está em casa" (χ^2 p's>0,05). O percentual médio para os locais da casa em que costuma ficar: 58,5%, "sala, cozinha"; 43%, "quarto, escritório"; 30,5%, "quintal, varanda, outros cômodos".

Os "tweens" chilenos informaram ficar 45%, "no quarto"; 21%,"sala"; 14%, "quintal". (C.N.T., 2003).

Questão 55 – "De onde são os amigos"

Tabela 46 – Frequências e porcentagens da questão 55: "De onde são seus amigos"

Classe Social	Colegas de escola		Vizinhos		Outros	
	n	%	n	%	n	%
A1	6	75,0	3	37,5	0	0,0
A2	58	78,4	32	43,2	5	6,8
B1	86	74,1	47	40,5	9	7,8
B2	106	77,4	47	34,3	18	13,1
C1	23	38,3	37	61,7	10	16,7
C2	8	53,3	10	66,7	2	13,3
D	8	66,7	5	41,7	1	8,3
E	1	100,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e "colegas de escola" ($\chi^2(4)=36,80$, p<0,001) e classe social e "vizinhos" ($\chi^2(4)=15,33$, p=0,004). Para os participantes das classes sociais A1/A2, B1 e B2, a maior parte dos amigos é da "escola". Por outro lado, para as classes C1 e C2/D/E, "vizinhos" foram bem mais citados, comparados às demais classes. A categoria "outros" foi similar entre as classes e não significativa ($\chi^2(4)=5,98$, p=0,200).

A média percentual geral foi de 70,4%, "colegas da escola"; 63,2%, "vizinhos". Em relação aos "tweens" chilenos, 50%, são "colegas da escola"; 43%, "vizinhos". (C.N.T., 2003).

Buchalla (2009, p.88) destaca que a era digital em que vivem os jovens, ajuda a empurrá-los para "trocar de amores, amizade, cursos e aspirações como quem troca de tênis". Bauman (2004) define esses tempos como os de liquidez moderna.

Questão 56 – "Conheceu amigos pela Internet"

Tabela 47 - Frequências e porcentagens da questão 56: "Conheceu algum amigo pela Internet"

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	7	87,5	1	12,5
A2	55	74,3	19	25,7
B1	89	76,7	27	23,3
B2	99	73,3	36	26,7
C1	44	73,3	16	26,7
C2	10	66,7	5	33,3
D	8	66,7	4	33,3
E	0	0,0	1	100,0

2 participantes não responderam a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "amigos que se conhecem pela Internet" ($\chi^2(4)=1,98$, $p=0,740$). A grande maioria dos participantes, de todas as classes sociais, respondeu que não conheceu os amigos pela Internet, perfazendo uma média geral de 64,8%, o que é muito positivo para a socialização desses "tweens", pois nada substitui a riqueza proporcionada pelo contato pessoal.

No entanto, parece que a tendência é de inversão, pois Buchalla (2009, p.90) comenta que os jovens de 13 a 19 anos se expõem em sites de relacionamento cada vez mais, por meio de relatos, fotos da família, amigos, blogs, diários virtuais e outras ferramentas. É a geração "look at me" (olhe para mim). Essa característica de comportamento pode ocasionar "dificuldade de desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e introspecção, o que é essencial para o crescimento".

Em relação à pesquisa do C.N.T. (2003), os percentuais de socialização pela Internet foram maiores, sendo 90%. Parece possível inferir que os "tweens" chilenos têm menos contato presencial com seus pares e podem não estar aprendendo a resolver conflitos, considerar o ponto de vista do outro, cooperar.

5.1.2 – Para onde vou?

Identificar o tratamento que gostam de receber por parte dos adultos, o que incomoda, as perspectivas de futuro para si, para os outros e para o de seu país, como realizariam seus planos ou sonhos, são informações que revelam sua visão de mundo e como se veem como agentes de mudança.

Questão 92 – "Como são os adultos"

Tabela 48 – Frequências e porcentagens da questão 92: "Como são os adultos"

Classe Social	Legais		Chatos/Não sabe		Inteligentes/ Educados/Rigorosos		Confusos/ Nervosos/Mandões	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	5	62,5	2	25,0	0	0,0	2	25,0
A2	44	59,5	23	31,1	12	16,2	5	6,8
B1	63	54,3	30	25,9	24	20,7	13	11,2
B2	73	53,3	46	33,6	28	20,4	13	9,5
C1	33	55,0	16	26,7	8	13,3	7	11,7
C2	7	46,7	7	46,7	2	13,3	0	0,0
D	9	75,0	2	16,7	4	33,3	2	16,7
E	1	100,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "Como são os adultos" (χ^2, p's>0,05). As porcentagens de respostas entre as classes foram muito parecidas. A média percentual para "legais" foi de 63,2%. As demais categorias: "Inteligentes, educados, rigorosos", 27,1%; "chatos, não sabe", 25,7%; "confusos, nervosos, mandões", 10,1%.

Os participantes chilenos, em 76%, acham os adultos "legais"; 73%, "estressados"; 73% ,"só às vezes dizem a verdade". (C.N.T., 2003).

Cabe agora uma análise geral das questões 85, 86, 87, 88, 89, 90 e 92. Ao mesmo tempo em que os "tweens" compreendem os adultos, parece não compreendê--los. A lógica utilizada pelos adultos, nas relações com os "tweens", é confusa: ora o adulto, acolhe, dá carinho e entende os conflitos e angústias dos "tweens", ora ele dá bronca, é grosseiro, briga, castiga, trata mal. Essa ambivalência de tratamento causa confusão de sentimentos para os "tweens", uma vez que é difícil entender como um adulto pode, ao mesmo tempo, ser legal e chato. Eles ainda não têm condições intelectuais de analisar a mesma situação, sob mais de um ponto de vista. Para

progredir em direção à autonomia, eles precisam que suas necessidades afetivas, cognitivas e sociais sejam supridas pela constante parceria com o adulto, o que vai proporcionar-lhes um acolhimento como seres especiais que são e uma adolescência mais tranquila.

Questão 85 – "Gosta como os adultos o tratam"

Tabela 49– Frequências e porcentagens da questão 85: "Você gosta como os adultos o tratam"

Classe Social	Não		Sim		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	4	50,0	3	37,5
A2	5	6,8	33	44,6	36	48,6
B1	8	6,9	51	44,0	57	49,1
B2	7	5,1	62	45,6	67	49,3
C1	5	8,3	32	53,3	23	38,3
C2	2	13,3	8	53,3	5	33,3
D	2	16,7	8	66,7	2	16,7
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e a maneira como os "adultos tratam os participantes" ($\chi^2(8)=8,95$, $p=0,347$). Apesar de a diferença não ter sido significativa, nota-se uma redução na porcentagem de respostas "sim" para as classes C1 e C2/D/E. De modo geral, os percentuais encontrados para "sim" foram de 57,1% e "às vezes", 34,1%.

Quanto aos "tweens" chilenos, 47% "gostam como os adultos os tratam" e 40%, "às vezes". (C.N.T., 2003).

Questão 86 – "Motivo pelo qual gosta"

Tabela 50 – Frequências e porcentagens da questão 86: "Por que você gosta como o tratam"

Classe Social	Carinho/Atenção/ Orientação/Tratam bem		Porque dão coisas, dinheiro	
	n	%	n	%
A1	4	50,0	0	0,0
A2	52	70,3	2	2,7
B1	80	69,0	1	0,9
B2	92	67,2	7	5,1
C1	43	71,7	3	5,0
C2	11	73,3	0	0,0
D	11	91,7	0	0,0
E	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

A grande maioria dos participantes indicou a categoria “carinho, atenção, orientação, tratam bem”. O número de participantes que respondeu que gosta do tratamento dos adultos, porque estes lhes “dão coisas ou dinheiro” foi muito pequeno, para todas as classes sociais, portanto o teste comparativo não foi realizado. O percentual médio para a categoria de maior frequência foi 74,1%.

Os participantes da pesquisa do C.N.T. (2003) deram respostas semelhantes às desta pesquisa. As respostas foram: “tratam bem”, 66%; “se preocupam”, 19%.

Questão 87 – “Motivo pelo qual não gosta”

Tabela 51 – Frequências e porcentagens da questão 87: “Por que você não gosta como o tratam”

Classe Social	Brigam/Batem/Castigam		Não dão atenção/ Chatos/Tratam mal	
	N	%	n	%
A1	1	12,5	1	12,5
A2	7	9,5	17	23,0
B1	10	8,6	33	28,4
B2	15	10,9	42	30,7
C1	6	10,0	22	36,7
C2	1	6,7	4	26,7
D	5	41,7	4	33,3
E	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e o motivo pelo qual os participantes “não gostam como os tratam” (χ^2, p’s>0,05). A maior incidência ocorreu na categoria “não dão atenção, chatos, tratam mal”, 36,4% e “brigam, batem, castigam”, 12,4%. Os participantes chilenos apresentaram os percentuais: “brigam e tratam mal”, 26%; “dão bronca”, 25%.

Questão 88 – “Motivo pelo qual só gosta às vezes”

Tabela 52 – Frequências e porcentagens da questão 88: “Por que só às vezes gosta como o tratam”

Classe Social	Às vezes são legais e chatos/Não sabe		Às vezes tratam bem, com carinho		Às vezes tratam mal, grosseiros	
	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	1	12,5	3	37,5
A2	11	14,9	16	21,6	5	6,8
B1	20	17,2	13	11,2	18	15,5
B2	19	13,9	22	16,1	29	21,2
C1	13	21,7	7	11,7	8	13,3
C2	4	26,7	1	6,7	2	13,3
D	3	25,0	3	25,0	1	8,3
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e o motivo pelo qual os participantes "às vezes" gostam da maneira como os adultos os tratam (χ^2, p's>0,05). Os participantes responderam "às vezes tratam bem, com carinho", 25,6%; "às vezes são legais/chatos, não sabe", 14,9%; "às vezes tratam mal, grosseiros", 14,4%.

As respostas dos participantes da pesquisa do C.N.T. (2003) foram: "dão bronca", 31%; "grosseiros", 12%.

Questão 89 – "Os adultos o tratam como criança"

Tabela 53 – Frequências e porcentagens da questão 89: "Sente que os adultos o tratam como criança"

Classe Social	Sim		Não		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	3	37,5	1	12,5
A2	35	47,3	19	25,7	14	18,9
B1	58	50,0	29	25,0	21	18,1
B2	63	46,0	34	24,8	29	21,2
C1	41	68,3	10	16,7	6	10,0
C2	9	60,0	2	13,3	3	20,0
D	5	41,7	6	50,0	1	8,3
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

30 participantes não responderam a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "sentimento em ser tratado pelos adultos como criança" ($\chi^2(4)=9,43$, p=0,307). A média percentual sobre "ser tratado como criança" foi de 56,3% para "sim" e 24,1%, para "não".

Os dados chilenos são "sim", 37% e "não", 33%. (C.N.T., 2003).

Em relação à análise por idade:

Tabela 54 – Frequências e porcentagens da questão: "Sente que os adultos o tratam como criança" (idade)

Idade	Sim		Não		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
8 e 9 anos	72	72,0	21	21,0	7	7,0
10 e 11 anos	77	61,1	31	24,6	18	14,3
12, 13 e 14 anos	66	39,5	51	30,5	50	29,9

30 participantes não responderam a questão

Foi encontrada associação significativa entre faixa de idade e o "sentimento de que os adultos o tratam como criança" ($\chi^2(4)=35,29$, $p<0,001$). Quanto mais novo o participante, maior o sentimento de ser tratado como criança pelos adultos.

Questão 90 – "O que faz quando o tratam como criança"

Tabela 55 – Frequências e porcentagens da questão 90: "O que faz quando o tratam como criança"

Classe Social	Não gosta/Reage mal		Não se importa/Fica bem	
	n	%	n	%
A1	2	25,0	3	37,5
A2	27	36,5	34	45,9
B1	51	44,0	47	40,5
B2	60	43,8	58	42,3
C1	30	50,0	20	33,3
C2	7	46,7	7	46,7
D	7	58,3	3	25,0
E	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "o que faz quando o tratam como criança" (χ^2, p's$>0,05$). Apesar de a diferença não ter sido significativa, nota-se que a porcentagem de participantes que reage de "maneira mal e não gostam" foi ligeiramente superior para as classes mais baixas, principalmente se comparadas com a classe A1/A2.

Para esse tipo de tratamento, a média percentual foi de 50,5%, "não gosta" e 33,9%, "não se importa". O "tween" não gosta de se sentir "infantil" ou "criancinha", pois é como se fosse menosprezado pelo adulto.

Os participantes chilenos apresentaram os seguintes percentuais: "reclamam", 44%; "não ligam", 35%; "vão para o quarto", 26%.

Em relação à idade:

Tabela 56 – Frequências e porcentagens da questão: "O que faz quando o tratam como criança" (idade)

Idade	Não gosta/Reage mal		Não se importa/Fica bem	
	n	%	n	%
8 e 9 anos	41	46,1	48	53,9
10 e 11 anos	64	53,3	56	46,7
12, 13 e 14 anos	80	54,1	68	45,9

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre faixa etária e as categorias de resposta "o que faz quando sente que os adultos o tratam como criança" ($\chi^2(2)=1,59$; $p=0,453$). Chama a atenção o percentual de 46,1% de participantes na faixa etária entre 8 e 9 anos que não gostam de ser tratados como criança. Esse perfil acaba por confirmar o período de "tween" emergente em que as crianças se encontram.

Questão 78 – "Onde gostaria de ter nascido"

Tabela 57 – Frequências e porcentagens da questão 78: "Se não houvesse nascido no Brasil, onde gostaria de ter nascido"

Classe Social	Estados Unidos		Europa		Ásia		Américas		Nenhum	
	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	4	50,0	0	0,0	2	25,0	0	0,0
A2	23	31,1	40	54,1	1	1,4	5	6,8	2	2,7
B1	40	34,5	55	47,4	4	3,4	7	6,0	3	2,6
B2	44	32,1	69	50,4	5	3,6	15	10,9	7	5,1
C1	18	30,0	29	48,3	4	6,7	6	10,0	3	5,0
C2	4	26,7	4	26,7	2	13,3	3	20,0	1	6,7
D	2	16,7	7	58,3	0	0,0	1	8,3	0	0,0
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "cada um dos locais onde gostaria de ter nascido" (χ^2, p's>0,05). Foram observadas poucas respostas para "Ásia" e para "nenhum", na maioria das classes sociais, portanto, estas categorias não foram consideradas no teste comparativo. A maioria das respostas ocorreu para "Europa", 41,9%, seguida de "Estados Unidos", 37%.

A pesquisa da Nicklodeon (2006) encontrou o percentual de 22% das crianças brasileiras, de 8 a 15 anos, tendo os Estados Unidos na preferência de um outro país para morar.

Os participantes chilenos informaram como opções o Brasil e os Estados Unidos. (C.N.T., 2003).

Questão 77 – "Como é o Brasil"

Tabela 58 – Frequências e porcentagens da questão 77: "Em sua opinião como é o Brasil"

Classe Social	Carac. Positivas[108]: grande/lindo/especial		Carac.Negativas: poluído/violento/pobre	
	n	%	n	%
A1	3	37,5	6	75,0
A2	30	40,5	48	64,9
B1	49	42,2	76	65,5
B2	59	43,1	86	62,8
C1	12	20,0	46	76,7
C2	7	46,7	9	60,0
D	2	16,7	10	83,3
E	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "opinião sobre o Brasil" ($\chi^2(4)=8,19$, $p=0,085$). As classes mais baixas tendem a ter uma opinião mais desfavorável do Brasil. Mas, de modo geral, 73,5% dos participantes têm uma perspectiva "negativa" em relação ao país e 30,8%, "positiva". A manifestação desse tipo de opinião pode, talvez, ser reflexo de diversas fontes: mídia, pais, escola, entre outros.

O C.N.T. (2003) informa que os "tweens" chilenos opinam sobre o seu país, sob uma perspectiva estética e visual. 56% dos participantes veem o país sob aspectos positivos (bonito, grande e divertido) e 35%, negativos (poluído, chato).

Há falta de elementos "que vinculam os "tweens" a um contexto social mais rico em temáticas de valor e culturais, de uma identidade própria no país em que se vive. Novamente, destaca-se o papel da escola e dos professores para que as crianças apropriem-se, ativamente, de seu entorno.

[108] Carac. = Característica

Questão 79 – "O que mais gosta no Brasil"

Tabela 59 – Frequências e porcentagens da questão 79: "O que mais gosta e o que menos gosta no Brasil"

Classe Social	O QUE MAIS GOSTA Natureza/Futebol/ Praia/Pessoas		O QUE MENOS GOSTA Poluição/ Destruição/Guerra		O QUE MENOS GOSTA Violência/ Política/Pobreza		O QUE MAIS GOSTA Nada/ Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	0	0,0	3	37,5	2	25,0
A2	35	47,3	5	6,8	39	52,7	19	25,7
B1	57	49,1	7	6,0	69	59,5	42	36,2
B2	75	54,7	13	9,5	76	55,5	48	35,0
C1	23	38,3	10	16,7	27	45,0	22	36,7
C2	5	33,3	1	6,7	6	40,0	8	53,3
D	2	16,7	0	0,0	4	33,3	8	66,7
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a resposta "natureza, futebol, praia, pessoas" ($\chi^2(4)=10,87$, $p=0,028$) e para "nada, outros" ($\chi^2(4)=11,36$, $p=0,023$). Na categoria "nada, outros", os participantes não expressaram opinião clara, mesmo a questão sendo aberta. No primeiro caso, a porcentagem de respostas foi menor para a classe C2/D/E e no segundo ocorreu o inverso. Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as demais respostas (χ^2, p's>0,05). A média para as categorias "nada, outros", foi de 47,3%; "violência, política, pobreza", 40,4%; "natureza, futebol, praia, pessoas", 33%.

Chama atenção o fato de que 47,3% dos "tweens" desta pesquisa não "gostarem de nada", nem dos aspectos positivos e nem dos negativos, em relação ao Brasil. Como hipótese, pode-se pensar que essas crianças: ou não entenderam a questão, ou têm uma noção muito precária de funcionamento da sociedade.

Os participantes desta pesquisa, 40,4%, não gostam de "violência, política e pobreza" no Brasil. Essa percepção de país "violento, pobre e de políticas mal definidas", remete novamente ao funcionamento da sociedade e está relacionada a causas econômicas, políticas e sociais, as quais, na maioria das vezes, não é compreendida pela criança e nem pelos adolescentes. Geralmente, a origem dos problemas é explicada como tendo o "outro" como responsável, mas um "outro" indefinido, no qual o "tween" e, quiçá, qualquer adulto, não se veem nesse papel. Para entender a violência, por exemplo, é necessário estabelecer relações com os diversos

aspectos do funcionamento da sociedade. Essa situação se revela nos dados da pesquisa do UNICEF (2002), apontando que 86% dos adolescentes acham que o país é violento. Quando perguntados pelas causas dessa violência, as respostas demonstram que 38% acham que é por causa das evidências (assaltos, sequestros, etc.); 16%, sem resposta; 12%, causas econômicas, sociais e políticas, ou seja, os adolescentes conseguem "enxergar" as evidências porque são concretas, mas não conseguem compreender as causas que explicam o contexto social, econômico, político dessa violência, porque, provavelmente, não tenham instrumentos intelectuais suficientes para realizarem essa correlação. Outro dado é que eles não se veem como produtores nem como vítimas da violência, como demonstraram nos debates promovidos pelo UNICEF.

A pesquisa da Nicklodeon (2006) encontrou que as crianças brasileiras são as mais preocupadas do mundo com segurança. Seu medo vem: 98%, da "morte dos pais"; 95%, de "ladrões em casa"; 92%, de "sequestro e câncer".

O C.N.T. (2003) encontrou para "paisagem", 38% e "família", 35%, como aspectos positivos; 27%, "delinquência" e 18%, "pobreza", como aspectos negativos.

Questão 83 – "Brasil no futuro"

Tabela 60 – Frequências e porcentagens da questão 83: "Como será o Brasil no futuro"

Classe Social	Melhor: Moderno/ Desenvolvido		Pior: Natureza destruida/Poluição		Pior: Violento/Pobre		Igual/Não sabe/Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	3	37,5	0	0,0	5	62,5
A2	22	29,7	22	29,7	1	1,4	27	36,5
B1	48	41,4	26	22,4	6	5,2	28	24,1
B2	40	29,2	38	27,7	8	5,8	48	35,0
C1	29	48,3	6	10,0	1	1,7	22	36,7
C2	8	53,3	1	6,7	0	0,0	6	40,0
D	9	75,0	1	8,3	2	16,7	0	0,0
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e "como será o Brasil no futuro", para a categoria "Melhor: moderno, desenvolvido" ($\chi^2(4)=18,25$, $p=0,001$) e para "Pior: natureza destruída, poluição" ($\chi^2(4)=14,08$, $p=0,007$). As classes C1 e C2/D/E apresentaram porcentagem diferente de respostas, quando comparadas às demais classes, a porcentagem foi maior para a categoria "Melhor" e foi menor para a

categoria "Pior". Três hipóteses podem ser levantadas para entender essa diferença. A primeira remete aos recursos de programas sociais que as classes mais baixas são alvo e que possibilitam consumir mais. A segunda, é que o fato de a escola atender uma parcela da população que, há alguns anos, não tinha acesso à mesma, cria a expectativa de que, por estar na escola, haverá um futuro melhor. A terceira é a de que eles já vivem numa situação precária, o que os leva a crer que o futuro será mais promissor.

Para as categorias "Pior: violento, pobre" e "Igual, não sabe, outros", não foi encontrada associação significativa entre as classes sociais (χ^2; p's>0,05). O percentual médio para "Igual, não sabe, outros", foi 41,8%; "Melhor: moderno, desenvolvido", 34,6%; "Pior: natureza destruída, poluição", 17,7%.

Os "tweens" chilenos pensam que o Chile será "pior", 36%; "melhor", 33%; "igual", 30%. A maioria relativa dos participantes, 44%, acreditam que o país estará melhor, mas uma parcela significativa considera que estará pior. (C.N.T., 2003).

Essa visão de futuro é preocupante, pois parece que os participantes não se veem como sujeitos que poderão mudar o rumo da história, a partir de suas ações.

Questão 80 – "O que quer fazer quando crescer"

Tabela 61 – Frequências e porcentagens da questão 80: "O que gostaria de fazer quando crescer"

Classe Social	Desportes/ Músico/Artista		Mecânico/Bombeiro/ Policial/Piloto/ Professor/Est[109]/Trab[110]		Casar/Viajar/ Outros		Médico/Dentista/ Biólogo/Engenheiro	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	1	12,5	2	25,0	4	50,0
A2	20	27,0	3	4,1	23	31,1	28	37,8
B1	31	26,7	4	3,4	37	31,9	50	43,1
B2	33	24,1	6	4,4	47	34,3	57	41,6
C1	21	35,0	7	11,7	14	23,3	18	30,0
C2	0	0,0	0	0,0	6	40,0	9	60,0
D	1	8,3	2	16,7	7	58,3	3	25,0
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a resposta "desportes, músico, artista" ($\chi^2(4)=10,24$, $\underline{p}=0,037$). A porcentagem de respostas para a classe C2/D/E foi inferior às demais. Não foi encontrada associação significativa entre

[109] Estudar
[110] Trabalhar

classe social e demais categorias (χ^2, p's>0,05). O percentual médio para a categoria "médico, dentista, biólogo, engenheiro", 29,1%; "desportes, músico, artista", 18,2%.

O C.N.T. (2003) encontrou 17% para "artistas, músico, pintor, ator, desportista"; 17%, "médico e dentista"; 16%, "engenheiro, agrônomo, veterinário".

Siegel, Coffey e Livingston (2001) explicam que os "tweens" americanos são propensos à gratificação instantânea, que o sucesso é uma dádiva e o mundo está a seus pés, ou seja, 42,9% deles acham que é 'legal' "casar, viajar e outros". Esse pragmatismo é reforçado pela família, pelo grupo e pela mídia. No entanto, eles não têm condições cognitivas de definir objetivos mais amplos e, principalmente, fazer projeções futuras sobre si mesmo.

Questão 81 – "O que ajudaria a conseguir o desejo"

Tabela 62– Frequências e porcentagens da questão 81: "O que ajudaria para que você conseguisse fazer o que deseja"

Classe Social	Estudar/Treinar/ Dedicação		Dinheiro/Trabalhar		Apoio/Outros	
	n	%	n	%	n	%
A1	5	62,5	1	12,5	2	25,0
A2	41	55,4	3	4,1	26	35,1
B1	62	53,4	14	12,1	28	24,1
B2	76	55,5	16	11,7	41	29,9
C1	27	45,0	9	15,0	19	31,7
C2	11	73,3	2	13,3	2	13,3
D	5	41,7	2	16,7	5	41,7
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "O que ajudaria para conseguir o desejo" ($\chi^2(8)=6,86$, p=0,552). As respostas foram bastante similares entre as classes sociais.

Os participantes declararam em 54,6% que, para "conseguir o que deseja" é necessário "estudar, treinar, dedicar"; 25,1%, "apoio e outros"; 10,6%, "ter dinheiro e trabalhar". Observa-se que os "tweens" compreendem que a educação é um meio eficiente para conseguir o que almeja. O C.N.T. (2003) encontrou para "estudar, 86%; ter dinheiro, 17%; "ser bom", 13%.

Buchalla (2009), na enquete realizada pela revista Veja, com jovens de 13 a 19 anos, comenta que os meninos e meninas que nasceram a partir de 1990 não têm os

mesmos planos e interesses em revolucionar a sociedade, como as gerações das décadas de 60 e 70 tinham. Querem apenas trabalhar e ganhar bem.

O PROCON[111] (1999) realizou uma pesquisa com jovens, entre 15 e 19 anos, indicando que essa população, para realizar seus sonhos, apresenta as seguintes respostas: 38,1% para "estudar, investir na formação"; 30,8%, para "trabalhar"; 14,9%, para "economizar". Nos segmentos socioeconômicos de menor poder aquisitivo, predomina a visão de que o caminho é "trabalhar", enquanto que, no de maior poder aquisitivo, é "estudar, investir na formação". Pode, talvez, ser considerado que os segmentos de menor poder aquisitivo não se vejam competentes para conseguir realizar seus sonhos por meio do estudo, uma vez que é esse segmento que apresenta maiores taxas de evasão escolar.

A pesquisa do UNICEF (2002) indica que 79% dos entrevistados têm sonho e o mais citado foi o de "ter uma profissão", 19%; ser uma "estrela do esporte", 5%. O "estudo" é apontado por 21% para atingir seu sonho, seguido de 13,1% de "recursos financeiros".

A revista Veja (2003) encontrou em 95% de seus entrevistados, de 15 a 22 anos, a convicção de que "estudar" é a coisa mais importante em suas vidas.

Essas pesquisas confirmam a convicção cultural de que a escola é um trampolim para um futuro melhor.

Questão 84 – Como serão as crianças e jovens no futuro"

Tabela 63 – Frequências e porcentagens da questão 84: "Como serão as crianças e jovens da sua idade, no futuro"

Classe Social	Atributos Positivos: Bons/Felizes		Atributos Positivos: Mais informados/Mais dinheiro		Atributos Negativos: Pior/Mesma Coisa/ Outros	
	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	1	12,5	6	75,0
A2	29	39,2	12	16,2	28	37,8
B1	44	37,9	20	17,2	44	37,9
B2	42	30,7	15	10,9	71	51,8
C1	25	41,7	9	15,0	24	40,0
C2	10	66,7	2	13,3	3	20,0
D	9	75,0	0	0,0	3	25,0
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

[111] Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor

Foi encontrada associação significativa entre classe social e “Como serão as crianças e jovens no futuro”, para a categoria “atributos positivos” ($\chi^2(4)=14,34$, $p=0,006$) e para “atributos negativos” ($\chi^2(4)=9,56$, $p=0,049$). Para a classe C2/D/E, a porcentagem de respostas para a categoria “atributos positivos” foi maior e para “atributos negativos” foi menor, comparada às demais classes. De modo geral, 47% dos participantes têm uma opinião positiva sobre o futuro da geração. Este resultado repete a maior tendência de otimismo das classes mais baixas, como já visto anteriormente na questão 83, o que vem corroborar com as hipóteses apresentadas naquela questão.

As categorias e percentuais encontrados para os “tweens” chilenos, pelo Consejo Nacional de Televisión, foram “vão estar mais contentes do que as crianças de agora”, 29%; “vão estar pior”, 18%; “vão estar iguais”, 18%.

Os dados do Quadro 24 apresentam um resumo da análise de significância, valor de p e se houve suporte ao primeiro pressuposto[112] desta pesquisa, considerando todas as respostas dadas às questões que envolvem preferências, conflitos, convívio familiar, contato com amigos, atividades de entretenimento, expectativa quanto ao futuro pessoal e do mundo.

[112]1º Conforme apresentado no capítulo I, os pressupostos são os seguintes: o fenômeno da globalização provocou transformações radicais na economia, na sociedade e, por consequência, no comportamento dos “tweens”.
2º Características homogêneas destes comportamentos são notadas nas relações interpessoais e identidade, na maneira de lidar com o cotidiano econômico e a mídia, observando-se todo um sistema de significações que aí está sendo construído;
3º Os “tweens” podem construir conhecimentos e estratégias para resistirem e refletirem a respeito de toda a sorte de bombardeio midiático para o consumo, valores e modelos impostos;
Educar economicamente os “tweens” é o caminho para ações conscientes de consumo, com fundamentação na teoria piagetiana e na Psicologia Econômica.

Quadro 24 – Análise de significância do eixo "Identidade e relações interpessoais"

Nº da questão	Questão	Nível de significância	Valor de p	Classificação das Categorias	Suporte ao pressuposto
91	Pintar cabelo Fazer tatuagem Pôr brincos Pôr "piercing"	ns ns ns ns	0,256 0,883 0,786 0,070	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria	Sim Sim Sim Sim
49	Quando fica aborrecido	s ns	0,001 0,05	Para 1 categoria Para as outras 2 categorias	Não Sim
50	O que faz quando está aborrecido	ns	0,538	Para as 2 categorias	Sim
51	Como se sente quando está em casa	ns	0,091	Para as 3 categorias	Sim
34	Com quem fica mais tempo em casa	ns	0,05	Para as 7 categorias	Sim
31	Quem considera como sua família	ns	0,05	Para as 6 categorias	Sim
32	Quem vive em casa	ns	0,05	Para as 6 categorias	Sim
33	Quantos irmãos ou irmãs possui	s	0,006	Para as 5 categorias	Não
35	Empregada doméstica	s	0,007	Para 1 categoria	Não
36	Animal de estimação	s ns	0,025 0,05	Para 1 categoria Para as 4 outras categorias	Não Sim
37	Atividades com a família na última semana e no último final de semana	s s s ns	0,029 0,048 0,033 0,05	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria Para as outras 7 categorias	Não Não Não Sim
38	Encontros familiares na última semana	s ns	0,046 0,05	Para 1 categoria Para as 4 outras categorias	Não Sim
38	Encontros familiares no último final de semana	ns	0,05	Para todas as 5 categorias	Sim
39	Gosta da família	ns	0,805	Para as 4 categorias	Sim
40	O que mais gosta na família	ns	0,05	Para as 3 categorias	Sim
41	O que melhoraria na família	s ns	0,353 0,05	Para 1 categoria Para as 2 outras categorias	Não Sim
42	Como se sente na escola	s	0,002	Para 1 categoria	Não
43	O que mais gosta na escola	ns s	0,05 0,021	Para 4 categorias Para 1 categoria	Sim Não
45	O que é mais legal na escola	s ns	0,013 0,05	Para 1 categoria Para as outras 2 categorias	Não Sim
46	O que é mais chato na escola	ns	0,05	Para as 3 categorias	Sim
47	Como faz as tarefas da escola	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim
82	As coisas que aprende na escola servem para o futuro	ns	0,05	Para as 3 categorias	Sim
44	Onde aprende coisas que lhe interessam	ns	0,05	Para as 6 categorias	Sim
48	O que faz quando volta da escola, sem ser as tarefas	s s ns	0,023 0,024 0,05	Para 1 categoria Para 1 categoria Para as 2 outras	Não Não Sim

				categorias	
58	Você participa de atividades extras	ns	0,253	Para as 2 categorias	Sim
59	Quais atividades faz	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim
57	Com quem mais gosta de passar o tempo	s ns nc	0,001 0,215 -	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 2 categorias	Não Sim -
52	Atividades com os amigos	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim
53	Local que fica com os amigos	s ns	0,006 0,05	Para 1 categoria Para as outras 2 categorias	Não Sim
54	Em que cômodo fica em casa	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim
55	De onde são os amigos	s s ns	0,001 0,004 0,200	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria	Não Não Sim
56	Conheceu amigos pela Internet	s	0,740	Para as 2 categorias	Sim
92	Como são os adultos	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim
85	Gosta como os adultos o tratam	ns	0,347	Para as 3 categorias	Sim
86	Motivo pelo qual gosta	nc nc	- -	Para 1 categoria Para 1 categoria	Sim -
87	Motivo pelo qual não gosta	ns	0,05	Para as 2 categorias	Sim
88	Motivo pelo qual só gosta às vezes	ns	0,05	Para as 3 categorias	Sim
89	Os adultos o tratam como criança	ns	0,307	Para as 3 categorias	Sim
90	O que faz quando o tratam como criança	ns	0,05	Para as 2 categorias	Sim
78	Onde gostaria de ter nascido	ns	0,05	Para as 5 categorias	Sim
77	Como é o Brasil	ns	0,085	Para as 2 categorias	Sim
79	O que mais gosta no Brasil	s s ns	0,028 0,023 0,05	Para 1 categoria Para 1 categoria Para as 2 outras categorias	Não Não Sim
83	Como será o Brasil no futuro	s s ns	0,001 0.007 0,05	Para 1 categoria Para 1 categoria Para as 2 outras categorias	Não Não Sim
80	O que quer fazer quando crescer	s ns	0,037 0,05	Para 1 categoria Para as 3 outras categorias	Não Sim
81	O que ajudaria a conseguir o que você deseja	ns	0,552	Para as 3 categorias	Sim
84	Como serão as crianças e jovens no futuro	s s	0,006 0,049	Para 1 categoria Para 1 categoria	Não Sim

ns = p >0,05 (não foi encontrada associação significativa); **s = p <0,05** (foi encontrada associação significativa). **nc = não comparado**, ou seja, o teste qui-quadrado não pôde ser utilizado, pois muitos valores esperados foram inferiores a 5 ou porque o teste Qui-Quadrado não foi realizado, uma vez que a outra categoria não apresentou percentuais significativos e houve concentração maciça de escolhas.

As respostas fornecem um panorama da identidade destes “tweens”, que, de acordo com os dados, revelam semelhanças em suas crenças, valores e no modo de ser, estar e sentir, nos diferentes níveis socioeconômicos e, inferir possíveis motivos causadores dessa homogeneidade.

5.2 – Cotidiano econômico dos “tweens”

Os objetivos referentes a este item podem ser assim discriminados:

Relacionar comportamentos e preferências com modelos veiculados pela televisão;

Discriminar a quantia de dinheiro recebido, hábitos de compra; quais e onde são compradas as mercadorias e autonomia em relação às compras;

Apontar hábitos de poupança e ideias sobre o uso de dinheiro;

Averiguar a realização de doação;

Indicar hábitos de consumo na escola;

Verificar se existe diferenciação de preferências e gastos ao longo das diferentes idades;

Verificar a contribuição da teoria psicogenética e da Psicologia Econômica na análise das relações sociais, econômicas e do sujeito epistêmico;

Comparar o cotidiano social, econômico e visão de mundo dos participantes desta pesquisa com os de outras pesquisas.[113]

[113] Os dois últimos objetivos são reiterados nos três eixos.

5.2.1 – Dinheiro para que te quero ...

Manejar o dinheiro requer um aprendizado que se inicia no seio familiar; Paulatinamente, os "tweens" desenvolvem habilidades e apresentam um excelente desempenho enquanto consumidores, tanto no lidar com o dinheiro como as escolhas de produto, local, informação, poupança. Assim, é importante levantar dados sobre o que pensam sobre o dinheiro, quanto recebem, se têm o hábito de doar e participar de ações voluntárias, em quais situações poupam.

Questão 23 – "O que você pensa sobre o dinheiro"

Tabela 64 – Frequências e porcentagens da questão 23: " O que você pensa sobre dinheiro"

Classe Social	Que serve para comprar coisas		Que não é importante		Que é importante		Que é bom ter bastante dinheiro		Que é algo que faz as pessoas felizes	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	4	57,1	0	0,0	3	42,9	0	0,0	0	0,0
A2	28	43,1	4	6,2	27	41,5	2	3,1	4	6,2
B1	53	50,0	4	3,8	34	32,1	8	7,5	7	6,6
B2	56	43,8	7	5,5	49	38,3	7	5,5	9	7,0
C1	34	58,6	1	1,7	14	24,1	4	6,9	5	8,6
C2	10	71,4	1	7,1	1	7,1	1	7,1	1	7,1
D	6	50,0	1	8,3	4	33,3	1	8,3	0	0,0
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

32 participantes não responderam a questão

O teste Qui-Quadrado não pôde ser utilizado, porque um grande número de valores observados do teste foi inferior a 5. Nota-se que as porcentagens das respostas para as diferentes classes sociais foram bastante similares. A frequência maior de respostas concentra-se nas alternativas "o dinheiro serve para comprar coisas", 46,8%, e que "é importante", 39,9%. Os resultados podem ser relacionados aos de Denegri et al [ca 2004] que encontraram um percentual de 59,5% de entrevistados, apresentando um conhecimento pragmático a respeito do uso do dinheiro, como meio de troca para aquisição de bens e serviços. Assim como a pesquisa de Denegri el al [ca 2004, p. 28], esta pesquisa também mostra que as crianças "dão uma importância só de transação ao dinheiro e que elas sabem a real utilidade deste".

Como já apresentado no capítulo IV, a socialização ocorre a partir do nascimento e, a criança está inserida no mundo econômico desde muito cedo, iniciando precocemente sua socialização econômica. Os estudos de Berti e Bombi (1981, 1182)

demonstram que as crianças podem "identificar e compreender conceitos econômicos e também aplicá-los a problemas reais em seu entorno", desde o ensino fundamental. Neles, há quatro estágios de desenvolvimento para conceito de dinheiro e valor em crianças de 3 a 8 anos. Os resultados demonstram que a "compreensão sobre o dinheiro pode ser interpretada como um processo de diferenciação e articulação da criança, o que implica uma usual construção de regras que vão se ampliando com maior precisão e complexidade". Os quatro estágios parecem depender mais das experiências que as crianças têm com o dinheiro e situações de compra do que com sua capacidade lógico-matemática.

Questão 10 – "Você recebe dinheiro para seus gastos"

Tabela 65 – Frequências e porcentagens da questão 10: "Você recebe dinheiro para os seus gastos"

Classe Social	Nunca		Todos os dias		Só quando peço		Semanalmente		Mensalmente	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	1	12,5	2	25,0	2	25,0	3	37,5
A2	5	6,8	7	9,5	35	47,3	16	21,6	11	14,9
B1	5	4,3	13	11,2	55	47,4	15	12,9	28	24,1
B2	8	5,8	11	8,0	74	54,0	13	9,5	31	22,6
C1	4	6,7	8	13,3	36	60,0	4	6,7	8	13,3
C2	3	20,0	0	0,0	7	46,7	2	13,3	3	20,0
D	1	8,3	2	16,7	4	33,3	1	8,3	4	33,3
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e se os participantes "recebem dinheiro para os seus gastos" ($\chi^2(16)=22,84$, $p=0,118$). A maioria dos participantes de todas as classes afirmou recebê-lo "só quando pedem", 39,2%. A porcentagem de respostas para "nunca recebe dinheiro para os gastos" foi ligeiramente maior para os participantes das classes C2/D/E. O que pode significar que, se houvesse maior renda da família, as crianças receberiam mais dinheiro. É significante o percentual de "tweens" que recebem dinheiro e, ao mesmo tempo, a frequência de recebimento não é constante, informação essa que vem ao encontro das pesquisas que apontam a falta de sistematização de orientação econômica que as famílias dão a seus filhos. (Denegri et al, 2005; Ortega et al, 2005; Cantelli, 2009).

A alternativa "só quando peço" também foi encontrada por Bukstein (2007) como sendo significativa. Na análise das variáveis, ele encontrou diferença entre sexo, as mulheres, quando pedem, recebem com maior frequência do que os homens.

Denegri et al (2008) descrevem que 62% dos participantes afirmam receber “sempre” dinheiro, com incidência maior para a classe econômica alta e média e diminuindo a frequência para a classe baixa. Mas, todos recebem dinheiro para seus gastos. Córdova, Fuica e Milaleo (2006) encontraram duas situações no nível socioeconômico baixo: recebe-se dinheiro só quando os pais têm, ou então, quando as crianças precisam.

Denegri et al (2006; 2008) observaram que há ocasiões especiais, nas quais as crianças recebem dinheiro e aquelas se diferenciam em relação à frequência por nível socioeconômico. Receber dinheiro no aniversário apresenta índice maior para o nível socioeconômico alto (70%) e o baixo (66%); prêmio por comportamento, é maior para o médio (44%) e alto (58%). Os “tweens” de nível socioeconômico alto desenvolvem atividades, tais como confecção de artesanato, venda de roupa e cd’s usados para conseguir recursos de forma autônoma. Isso pode ocorrer por, talvez, dois motivos, ou porque as orientações econômicas dos pais são mais intensas e sistemáticas, e/ou por terem abundância de bens.

Em relação à variável “idade”, apresenta-se o seguinte resultado:

Tabela 66 – Frequências e porcentagens da questão 10: “Você recebe dinheiro para os seus gastos” (idade)

Idade	Nunca		Todos os dias		Só quando peço		Semanalmente		Mensalmente	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8 anos	4	10,0	2	5,0	17	42,5	8	20,0	9	22,5
9 anos	3	4,1	13	17,8	33	45,2	10	13,7	14	19,2
10 anos	3	4,0	10	13,3	35	46,7	14	18,7	13	17,3
11 anos	4	6,5	11	17,7	28	45,2	7	11,3	12	19,4
12 anos	5	6,3	2	2,5	44	55,0	8	10,0	21	26,3
13 anos	2	3,2	4	6,5	41	66,1	3	4,8	12	19,4
14 anos	6	19,4	0	0,0	15	48,4	3	9,7	7	22,6

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e se eles “recebem dinheiro para os seus gastos” ($\chi^2(24)=44,19$, $p=0,007$). Para os participantes de 12 e 13 anos, a porcentagem de respostas para a categoria “só quando peço” foi maior. Para a categoria “todos os dias e semanalmente” foi menor. Ambas as categorias foram comparadas às dos participantes de 8, 9, 10 e 11 anos. Isso ocorre, provavelmente, porque a capacidade de argumentação ou persuasão dos “tweens” de 12 e 13 anos é maior do que a dos demais.

Questão 11 – "Quanto você recebe"

Tabela 67 – Frequências e porcentagens da questão 11: "Quanto você recebe"

Classe Social	R$0,50 a R$4,50		R$5,00 a R$10,00		R$15,00 a R$25,00		R$30,00 a R$50,00		R$60,00 ou mais		Outros	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	1	12,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5	2	25,0
A2	14	21,5	23	35,4	5	7,7	6	9,2	4	6,2	13	20,0
B1	21	19,1	31	28,2	20	18,2	8	7,3	9	8,2	21	19,1
B2	11	8,7	46	36,2	19	15,0	18	14,2	13	10,2	20	15,7
C1	9	16,7	26	48,1	2	3,7	7	13,0	2	3,7	8	14,8
C2	3	20,0	4	26,7	1	6,7	3	20,0	1	6,7	3	20,0
D	3	27,3	3	27,3	1	9,1	3	27,3	0	0,0	1	9,1
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0

32 participantes não responderam a questão.

O teste Qui-Quadrado não pôde ser utilizado devido à violação de uma de suas suposições. Isso ocorreu porque muitas pessoas não responderam esta questão e as frequências em algumas caselas foram muito baixas. Não parece haver grandes diferenças entre a quantia que recebem e a classe social. 26% dos participantes recebem de "R$5,00 a R$10,00".

Essa questão está relacionada à sistematização de manejo com o dinheiro das famílias e o nível de alfabetização econômica que elas possuem. Na análise de Bukstein (2007), houve semelhança dos valores recebidos pelos "tweens" chilenos, havendo concentração de frequência nas categorias (valores aproximados Chile/Brasil), 0,50-4,50 e 5,00-10,00 e, as mulheres informaram receber mais dinheiro do que os homens, assim como o nível socioeconômico alto. Denegri et al (ca 2004) encontraram resultados semelhantes. Córdova, Fuica e Milaleo (2006) não encontraram diferença por sexo ou estrutura familiar, mas encontraram em relação ao nível socioeconômico alto, que recebe maior valor de dinheiro do que o nível baixo. No nível médio, 50% da amostra recebem dinheiro, mas não especificam quantidade.

Andersen et al (2008) realizaram pesquisa com "tweens" chineses e dinamarqueses, que responderam a uma "survey" com os seguintes assuntos: fonte de renda; nível de renda; gastos; exposição à TV; respostas a comerciais de TV e "pop up" de comerciais na Internet; comerciais favoritos. Quando se trata de valor de dinheiro recebido, para pequenas quantias, as crianças, em Hong Kong, recebem com maior frequência (52,1%) do que as dinamarquesas (4,2%); estas, por sua vez, recebem mais

(64,7%) do que as chinesas (17,9%), quando as quantias são maiores. Em relação a não receber dinheiro, o percentual é 10,4% para as chinesas e 1,4% para as dinamarquesas. O dinheiro, de modo geral, é recebido da família.

Questão 17 – "Necessita de mais dinheiro"

Tabela 68 – Frequências e porcentagens da questão 17: "Você necessita de mais dinheiro"

Classe Social	Não		Sim		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	0	0,0	5	62,5
A2	23	31,1	10	13,5	41	55,4
B1	37	31,9	15	12,9	64	55,2
B2	43	31,4	22	16,1	72	52,6
C1	19	31,7	8	13,3	33	55,0
C2	4	26,7	4	26,7	7	46,7
D	1	8,3	2	16,7	9	75,0
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "necessidade de mais dinheiro" ($\chi^2(8)=3,67$, $p=0,885$). A maioria dos participantes, para todas as classes sociais, afirmou "necessitar de mais dinheiro, às vezes", 62,8%. Quando se analisam os dados, observando-se os percentuais daqueles que dizem "sim", 12,4% e os que dizem "às vezes", infere-se que a amostra tem uma tendência a necessitar de mais dinheiro. Essa informação é significativa e pode provocar, pelo menos, duas perguntas: Se os pais são provedores das necessidades dos filhos, porque lhes dão dinheiro? Se as necessidades são satisfeitas, quais seriam aquelas que não estão sendo satisfeitas, a ponto de necessitarem de mais dinheiro? As informações, proporcionadas pelas questões a seguir, podem auxiliar a observar indicadores de respostas ou suscitar outros questionamentos.

O C.N.T. (2003) encontrou os percentuais de 84% para "não necessita de mais dinheiro", demonstrando diferenças significativas em relação à amostra desta pesquisa. O C.N.T. comenta que os "tweens" chilenos não querem mais dinheiro, mas querem mais coisas.

Questão 12 – "Como decide o que fazer com o dinheiro"

Tabela 69– Frequências e porcentagens da questão 12: "Como você decide o que vai fazer com o dinheiro"

Classe Social	Não recebo dinheiro		Meus pais me dizem no que gastar		Decido sozinho		Decido, conversando com meus pais	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	0	0,0	6	75,0	2	25,0
A2	5	6,8	9	12,2	51	68,9	9	12,2
B1	4	3,4	9	7,8	80	69,0	23	19,8
B2	4	2,9	10	7,3	95	69,3	28	20,4
C1	4	6,7	5	8,3	39	65,0	12	20,0
C2	3	20,0	1	6,7	8	53,3	3	20,0
D	2	16,7	1	8,3	6	50,0	3	25,0
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "decisão do que fazer com o dinheiro" (χ^2 (8)=3,33, p=0,912). A categoria "não recebe dinheiro" não foi considerada na comparação.

A maioria dos participantes de todas as classes afirma "decidir sozinho", 56,3%, sobre a utilização do dinheiro. A porcentagem foi ligeiramente inferior para a classe C2/D/E, mas, em relação à "conversando com meus pais", foi superior. Bukstein (2007) encontrou resultados semelhantes, com exceção de que a classe alta tem frequência maior do que a de nível baixo. Denegri et al (ca 2004, p.28) encontraram em 75% de sua amostra a opção de decisão autônoma quanto ao uso do dinheiro, "o que poderia refletir uma das características desse novo tipo de crianças, "tweens", autonomia crescente". Enquanto que 15,7% tomam decisão conjunta com os pais e só 6,3% indicam depender da decisão dos pais. Os índices são semelhantes aos desta pesquisa, respectivamente, 56,3% "decido sozinho"; 17,8% "conversando com meus pais";6,3% "meus pais dizem". Somente 19,5% "não recebe dinheiro".

Moschis e Moore (1979, p.103) explicam que os jovens "aprendem aspectos racionais básicos de consumo com os pais" e Ward (1974, p.7) diz que um "dos objetivos gerais de consumidor" inclui ensinar seus filhos sobre relação preço--qualidade. Moschis e Moore (1979), a partir das pesquisas de Campbel (1969) e Coleman (1961), indicam que os adolescentes buscam a independência de seus pais, porém tornam-se dependentes de seus pares nas tomadas de decisões. Isso parece significar que a faixa etária estudada, provavelmente, caminha nessa direção.

Questão 60 – “Se tem feito doações para instituições”

Tabela 70 – Frequências e porcentagens da questão 60: “Você tem feito doações em dinheiro para instituições de caridade”

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	4	50,0	4	50,0
A2	52	70,3	22	29,7
B1	78	67,2	38	32,8
B2	91	66,9	45	33,1
C1	41	70,7	17	29,3
C2	8	57,1	6	42,9
D	9	75,0	3	25,0
E	1	100,0	0	0,0

4 participantes não responderam a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e “doação em dinheiro” feita para as instituições de caridade ($\chi^2(4)=0,31$, $p=0,989$). As respostas foram muito similares entre as classes em que, aproximadamente 69,6% dos participantes, “não fazem doações”. A doação é uma prática não comum entre os participantes desta pesquisa, somente 30,3% dizem doar. Talvez esse resultado se deva ao fato de a questão não ter sido clara o suficiente quanto às situações nas quais é possível a colaboração em espécie e também em voluntariados. O C.N.T. (2003, p. 45) aponta que 32% “não fazem doações” e 68% “sim”. Também explica que a sociabilidade dos “tweens” ocorre, de modo geral, entre familiares e os pares “e só se vinculam a um entorno social maior e externo ao círculo imediato, através de dinheiro em coletas ou doações canalizadas através do colégio”. Tais pesquisas apontam também os “tweens” como um capital social latente porque eles apresentaram grande interesse em diversidade de temas e atividades sociais e que teriam interesse em participar diretamente.

A pesquisa realizada pela revista Veja (2003, p.32), com jovens de 15 a 22 anos, constatou que “nos últimos cinco anos, a participação de jovens em filantropia pulou de 7% para 34%, em 400 entidades brasileiras”, ou seja, mais de 8 milhões realizaram alguma atividade voluntária, principalmente, junto a crianças carentes.

A doação em espécie ou a doação em si poderá, provavelmente, ser compreendida em sua importância pelos “tweens”, quando estes forem envolvidos em ações de voluntariado, participando do processo de planejamento, organização.

Questão 16 – "Você poupa"

Tabela 71 – Frequências e porcentagens para a questão 16: "Você guarda (poupa) dinheiro"

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	0	0,0	8	100,0
A2	21	28,4	53	71,6
B1	30	25,9	86	74,1
B2	46	33,8	90	66,2
C1	25	42,4	34	57,6
C2	8	53,3	7	46,7
D	2	16,7	10	83,3
E	1	100,0	0	0,0

2 participantes não responderam a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e a questão: Você guarda (poupa) dinheiro" ($\chi^2(4)=7,37$, $p=0,117$). 62,4% dos participantes poupam. Apesar da diferença não ter sido significativa, nota-se que os participantes de classe social mais alta tendem a guardar mais o dinheiro. Denegri et al (2008) encontraram os índices de 88% para os "tweens" de nível socioeconômico alto e 71% para o baixo, quanto ao ato de poupança. O que demonstra semelhança com os dados brasileiros. Já os índices encontrados por Bukstein (2007) apontam que o nível socioeconômico alto poupa 43,8%, enquanto que o baixo, 15,8%. Em relação ao sexo, as mulheres poupam mais que os homens. 59% das crianças utilizam-se de cofrinho para guardar suas economias, mas a regularidade de sua utilização é encontrada com maior incidência nas classes sociais mais altas. Denegri et al (ca 2004) encontraram o percentual de 45% dos participantes que poupam. Quanto maior a tendência dos "tweens" em poupar, pressupõe-se que seja menor a compra impulsiva.

A pesquisa de Denegri et al (2008, p. 31) apresenta categorias de poupança que utilizam, como por exemplo, guardar o dinheiro com os pais, depositar no banco. Esse aspecto não foi abordado entre os participantes desta pesquisa. Eles explicam que a prática de depósito em conta de poupança está sendo introduzida pelo discurso dos pais, principalmente das classes sociais alta e média, no entanto, as crianças desconhecem "a finalidade do dinheiro poupado em conta bancária e a periodicidade dos depósitos, já que são efetuados pelos pais". Webley e Nyhus (2006), sobre esse assunto, explicam que o fato de os pais discursarem sobre a necessidade de poupar, é

algo que trará pouco resultado à formação econômica dos filhos. Para a teoria piagetiana, todo desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da ação, o mesmo é válido para o desenvolvimento social, ou seja, a criança necessita agir e ser solicitada a pensar a respeito do que faz, nos mais variados contextos. A persistência da prática do discurso adulto não contribui para uma socialização econômica eficiente, uma vez que dificilmente há tomada de consciência das ações.

As pesquisas realizadas por Denegri et al (2008, p.27), sobre práticas de socialização econômica, demonstram que as famílias procuram inculcar em seus filhos os mesmos conteúdos que aprenderam. Cantelli (2009) encontrou resultados semelhantes com famílias na Região Metropolitana de Campinas. É possível entender que há influência de transmissão de valores, manejo com o dinheiro, atitudes, hábitos de consumo, entre gerações. Em suas orientações, os pais procuram ensinar seu filho a "administrar o dinheiro e fazê-lo render, o valor do trabalho [...] a importância de poupar" para melhorar a qualidade de vida. Contudo, há uma contradição, pois, na prática, os pais agem de maneira diferente daquilo que propõem no discurso. Parece que é costume da classe média abrir contas de poupança para seus filhos, sem que haja, no entanto, qualquer orientação econômica.

Webley e Nyhus (2006, p.140) também estudaram a influência do comportamento econômico dos pais em relação aos filhos e sua ocorrência como transmissão intergeracional. As orientações dos pais aos filhos sobre assuntos financeiros demonstram que "têm um fraco, mas claro impacto no comportamento das crianças, assim como no comportamento econômico na vida adulta". Porque, apesar de as pessoas sempre expressarem sobre a importância e a intenção de poupar, existe, no entanto, um conflito. Quando se analisa o comportamento real, por exemplo, elas admitem que economizaram menos do que planejaram para os imprevistos. Observa-se, assim, uma lacuna entre as intenções a longo prazo e as ações de curto prazo, tanto para poupar como para emprestar (endividamento), Katona, em 1975, já explicava isso. O comportamento humano não apresenta o exercício do autocontrole. A satisfação pela recompensa proporcionada por uma compra dificilmente poderá ser adiada. Isso acaba por impactar as decisões econômicas.

Quanto à transmissão intergeracional, os pais passam a seus filhos, num processo de socialização econômica, o que aprenderam há 35 anos atrás, ou quando crianças, o que pode significar que suas experiências infantis tenham erros de conduta econômica. Parece que, até os dias atuais, tais conhecimentos continuam sendo transmitidos culturalmente, contudo, não há clareza dos mecanismos de como isso ocorre. Dos mecanismos existentes de: modelo, discussão e orientação, formação de hábitos e independência, os dois primeiros parecem ser os mais relevantes. Chama atenção como os pais tentam fazer ou orientar seus filhos sobre o que vai acontecer no futuro, utilizando-se de exemplos do cotidiano: o que acontecerá, se eles não escovarem os dentes ou deixarem para fazer a lição de casa na última hora. São várias estratégias de socialização. Até provérbios e sabedoria popular são utilizados por pais e professores para que a criança pense sobre o futuro, porém não surtem o efeito desejado. (WEBLEY e NYHUS, 2006).

A faixa etária pesquisada por Webley e Nyhus (2006) é a de 16 a 21 anos. Apesar de serem mais velhos do que os participantes desta pesquisa, as descobertas dos autores são importantes, pois os jovens, nessa idade, têm oportunidade de experiências complexas com o dinheiro, crédito, ações bancárias, entre outras, percebendo-se com maior nitidez a influência dos pais em sua formação.

Em relação à idade, as informações são as seguintes:

Tabela 72 - Frequências e porcentagens da questão 16: “Você guarda (poupa) dinheiro” (idade)

Idade	Não		Sim	
	n	%	n	%
8 anos	10	25,0	30	75,0
9 anos	20	27,4	53	72,6
10 anos	18	24,7	55	75,3
11 anos	20	32,3	42	67,7
12 anos	24	30,0	56	70,0
13 anos	21	33,9	41	66,1
14 anos	20	64,5	11	35,5

2 participantes não responderam a questão

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e a questão: “Você guarda (poupa) dinheiro” ($\chi^2(6)=18,83$, $p=0,004$).

Nota-se um comportamento totalmente diferente para 64,5% dos participantes de 14 anos, pois “não poupam”. 66% dos participantes das demais idades “guardam,

poupam dinheiro". O motivo para esse quadro talvez seja o fato de que os que têm 14 anos possam ter valores diferentes e uma outra relação com o dinheiro, ou seja, nessa idade, existe uma preocupação em relação ao que o outro pensa sobre ele, diferenciando-os dos "tweens". Bukstein (2007) também encontrou diferença na idade, quanto ao hábito de poupar, crianças mais novas poupam e as mais velhas, não. Em relação à pesquisa realizada com sujeitos de 16 a 21 anos, Webley e Nyhus (2006) comentam que a influência dos pais existe, mas não tem a força que se esperava. Talvez, os "tweens" apresentem um comportamento econômico positivo em relação à poupança, por serem mais dependentes da autoridade e orientação dos pais e seguirem o seu discurso. Conforme crescem, aumentam as necessidades de consumo, tornando-se mais evidente seu ingresso na sociedade de consumo. A esse respeito duas situações merecem atenção, a primeira é a influência dos colegas, a segunda é o fato de desejarem trabalhar para ampliar ainda mais seus itens de consumo.

Questão 16 – "Por que poupa"

Tabela 73 – Frequências e porcentagens da questão 16: "Porque você guarda (poupa) dinheiro"

Classe Social	Sim, para o futuro/Economizar		Sim, comprar coisas caras/ gastar depois		Não, gasta tudo/ Outros	
	n	%	n	%	n	%
A1	5	62,5	3	37,5	0	0,0
A2	24	32,4	26	35,1	10	13,5
B1	38	32,8	44	37,9	22	19,0
B2	36	26,3	43	31,4	32	23,4
C1	8	13,3	20	33,3	22	36,7
C2	4	26,7	3	20,0	7	46,7
D	5	41,7	4	33,3	3	25,0
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria "para o futuro, economizar" ($\chi^2(4)=10,24$, $p=0,037$). A porcentagem para a categoria C1 foi inferior, comparada às demais. A categoria C1 tem uma renda familiar em torno de R$1.197,53 e tem um perfil que se enquadra na pesquisa da FGV[114], realizada em 2008, no Brasil, que constatou, nos últimos seis anos, 20 milhões de brasileiros deslocarem-se da base para o miolo da pirâmide social brasileira. Essa classe caracteriza-se pelo desejo em consumir eletrodomésticos, 41%; móveis, 37%; lazer e

[114] Fundação Getúlio Vargas

viagem, 28%; telefone e celular, 26%; computador, 25%. 57,6% da classe C1 poupa, mas 33,3% têm como objetivo a compra de coisas mais caras. (FRIEDLANDER, MARTINS, MOON, 2008).

O fato dos "tweens" e mesmo da classe C1 pouparem, com o objetivo de "comprar coisas mais caras", pode ser analisado como um fator positivo, pois representa um certo planejamento e compra não impulsiva.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e categoria comprar "coisas caras, gastar depois" ($\chi^2(4)=2,31$, $p=0,680$). 28,5% dos participantes "poupam para comprar coisas caras, gastar depois". A categoria "não, gasta tudo, outros" não foi considerada na comparação. Ou seja, todos querem comprar coisas mais caras.

A análise por idade, a seguir:

Tabela 74 – Frequências e porcentagens da questão 16: "Por que você guarda (poupa) dinheiro" (idade)

Idade	Sim, para o futuro/Economizar		Sim, comprar coisas caras/ gastar depois		Não, gasta tudo/ Outros	
	N	%	N	%	n	%
8 anos	13	32,5	10	25,0	6	15,0
9 anos	15	20,5	32	43,8	8	11,0
10 anos	24	32,0	26	34,7	15	20,0
11 anos	13	21,0	23	37,1	19	30,6
12 anos	29	36,3	26	32,5	14	17,5
13 anos	20	32,3	19	30,6	18	29,0
14 anos	6	19,4	7	22,6	17	54,8

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e a categoria "não, gasta tudo, outros" ($\chi^2(6)=30,29$, $p<0,001$). A porcentagem de respostas para os de 14 anos, 54,8%, foi muito maior comparada às demais idades, principalmente, com relação aos de 8 e 9 anos. Esse aspecto já foi analisado na questão 16, Tabela 72. Não foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e as demais categorias de resposta da questão, (χ^2, p's>0,05). Denegri et al (2008) observaram que a poupança em cofrinho tem por objetivo o próprio consumo. Em geral, a classe alta o faz para adquirir bens mais caros, o que também é o objetivo das demais classe sociais, como apontam os dados.

5.2.2 – Produto, sempre uma novidade

Ganhar o presente que deseja implica em procedimentos que vão desde a procura por informação sobre o produto, a tomada de decisão e a sua compra. Esse processo caracteriza os "tweens" como potenciais consumidores. Na homogeneidade de suas preferências e desejos encontram-se informações valiosas sobre a construção da identidade de uma geração.

Questão 7 – "Onde obteve a informação sobre o presente"

Tabela 75 – Frequências e porcentagens da questão 7:"Onde você obteve informação sobre o presente que quer ganhar"

Classe Social	Vi em uma loja		Dos meus amigos		Comerciais de televisão		Da Internet		Da minha família	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	0	0,0	1	12,5	1	12,5	2	25,0
A2	32	43,2	13	17,6	14	18,9	12	16,2	11	14,9
B1	51	44,0	22	19,0	30	25,9	20	17,2	13	11,2
B2	56	40,9	29	21,2	27	19,7	20	14,6	23	16,8
C1	32	53,3	14	23,3	12	20,0	4	6,7	9	15,0
C2	6	40,0	4	26,7	6	40,0	0	0,0	1	6,7
D	8	66,7	0	0,0	2	16,7	1	8,3	1	8,3
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "de onde obteve a informação sobre o presente que quer ganhar" (χ^2, p's>0,05).

A maioria dos participantes de todas as classes apontou que obteve informação sobre o presente que quer ganhar "em uma loja", 54,7%, sendo ligeiramente superior para as classes mais baixas; e "comerciais de televisão", 19,2%. Denegri et al (ca 2004) encontraram respostas semelhantes. A primeira fonte de informação, "loja", indica que a publicidade de contato direto provoca mais reações do que a publicidade proporcionada pela televisão. As opções "Internet" e "família" foram ligeiramente superiores nas classes mais altas. Para as categorias "família" e "amigos", ambas as pesquisas encontraram resultados aproximados.

A comunicação entre pares parece condicionar o interesse e a percepção do adolescente em bens e serviços, os quais, por sua vez, fazem-no prestar mais atenção

aos programas de TV e comerciais para aprender os usos de produtos. (MOSCHIS, CHURCHILL, 1978).

E quanto à idade:

Tabela 76 – Frequências e porcentagens da questão 7: "Onde você obteve informação sobre o presente que quer ganhar" (idade)

Idade	Vi em uma loja		Dos meus amigos		Comerciais de televisão		Da Internet		Da minha família	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8 anos	20	50,0	8	20,0	14	35,0	4	10,0	8	20,0
9 anos	30	41,1	14	19,2	27	37,0	9	12,3	13	17,8
10 anos	35	46,7	16	21,3	11	14,7	9	12,0	11	14,7
11 anos	24	38,7	11	17,7	13	21,0	13	21,0	10	16,1
12 anos	34	42,5	19	23,8	8	10,0	13	16,3	12	15,0
13 anos	36	58,1	12	19,4	10	16,1	4	6,5	2	3,2
14 anos	11	35,5	2	6,5	9	29,0	6	19,4	4	12,9

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e os "comerciais de televisão" ($\chi^2(6)=24,92$, $p<0,001$). Essa categoria teve maior porcentagem de respostas, 33,6%, nas idades de 8, 9 e 14 anos. Considerando que as idades têm características cognitivas, sociais, afetivas distintas, sua interpretação e assimilação das mensagens veiculadas são diferentes, como demonstram os resultados da pesquisa de Baptistella (2001).

Não foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e as demais categorias de resposta (χ^2, p's$>0,05$). Nota-se, no entanto, que a porcentagem de respostas para a categoria "meus amigos" foi inferior para os participantes de 14 anos. Para a categoria "minha família", a porcentagem foi menor para os participantes de 13 anos.

A respeito da procura de informação sobre um produto, Moschis e Moore (1974) descobriram que, no começo da adolescência, há uma sofisticação razoável em conhecimento e habilidade. Os adolescentes buscam informações, de acordo com a natureza do produto. Se for um produto mais caro, buscam referências pessoais, caso sejam considerados de baixo custo, tendem a confiar na mídia.

Questão 6 –"O que gostaria de ganhar no Dia das Crianças"

Tabela 77 – Frequências e porcentagens da questão 6: "O você que gostaria de ganhar no Dia das Crianças"

Classe Social	Brinquedo		Eletrônico		Passeio/ Outros		Acessórios/ Vestuário	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	4	50,0	2	25,0	2	25,0
A2	25	33,8	38	51,4	13	17,6	3	4,1
B1	32	27,6	69	59,5	11	9,5	10	8,6
B2	40	29,2	78	56,9	17	12,4	8	5,8
C1	21	35,0	34	56,7	3	5,0	4	6,7
C2	3	20,0	10	66,7	1	6,7	1	6,7
D	4	33,3	8	66,7	1	8,3	0	0,0
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "o que gostariam de ganhar no dia das crianças" (χ^2, p's>0,05). A maioria dos participantes de todas as classes, 63,4%, apontou eletrônicos como o que mais gostaria de ganhar no Dia das Crianças.

Para melhor compreensão dos desejos dos "tweens", os mesmos foram caracterizados por idade.

Tabela 78 – Frequências e porcentagens para a questão 6: "O que você gostaria de ganhar no Dia das Crianças" (idade)

Idade	Brinquedo		Eletrônico		Passeio/ Outros		Acessórios/ Vestuário	
	N	%	n	%	N	%	n	%
8 anos	21	52,5	17	42,5	4	10,0	3	7,5
9 anos	40	54,8	28	38,4	4	5,5	2	2,7
10 anos	19	25,3	47	62,7	7	9,3	3	4,0
11 anos	17	27,4	37	59,7	6	9,7	6	9,7
12 anos	14	17,5	53	66,3	10	12,5	6	7,5
13 anos	10	16,1	39	62,9	9	14,5	7	11,3
14 anos	4	12,9	21	67,7	8	25,8	1	3,2

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada idade.

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e "se gostariam de ganhar brinquedos" ($\chi^2(6)=48,31$, p<0,001) e "eletrônico" ($\chi^2(6)=20,10$, p=0,003). 53,6% dos participantes de 8 e 9 anos "gostariam de ganhar brinquedos" e 63,8% das demais idades, "eletrônicos". A partir dos 10 anos de idade, houve uma redução muito alta na porcentagem de resposta para "brinquedos" e um aumento para "eletrônicos". A categoria "eletrônicos" agrega celulares, jogos de vídeo game,

computador, linha para Internet e representa 50% dos desejos dos participantes. A pesquisa de Denegri et al [ca 2004], com "tweens", encontrou percentuais semelhantes quanto ao presente desejado, que teve maior porcentagem na categoria de "eletrônicos", o que assinala o interesse por presentes vinculados à tecnologia e às comunicações. A categoria "brinquedos", em ambas as pesquisas, apresentou baixa solicitação. Observa-se que, gradativamente, os "tweens" vão se distanciando dos interesses infantis e aproximando-se das expectativas da fase de adolescência.

Para a categoria "passeio, outros" e "acessórios, vestuário", a porcentagem foi bastante parecida entre as idades e não significativa (χ^2, p's>0,05).

Questão 8 – "Ganha o que pede"

Tabela 79 – Frequências e porcentagens da questão 8: "Você ganha o que pede para o Dia das Crianças "

Classe Social	Não		Sim		Raramente	
	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	7	87,5	1	12,5
A2	2	2,7	43	58,9	28	38,4
B1	8	6,9	61	52,6	47	40,5
B2	15	10,9	73	53,3	49	35,8
C1	9	15,0	28	46,7	23	38,3
C2	6	40,0	5	33,3	4	26,7
D	1	8,3	7	58,3	4	33,3
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a questão "Você ganha o que pede para o Dia das crianças" ($\chi^2(8)=20,3$, p=0,009). Quanto maior a classe social do participante, mais ganha os presentes que pede. De modo geral, para "sim", há 48,8% e "raramente", 28,1%. Na pesquisa de Denegri et al (ca 2004), os percentuais foram diferentes: 37,9%, "sim"; 50,3%, "raramente".

5.2.3 – Compra. Oba!

Verificar as compras que os “tweens” fazem com seu dinheiro, onde e porque compram, os produtos que solicitam a seus pais e aqueles comprados na escola, quantia dispendida para isso, necessidade ou não de ter mais dinheiro, participação nas compras para si e para casa, hábitos de troca, empréstimo e compra entre os colegas, tem grande significado para mapear o universo econômico do qual eles participam e os comportamentos que manifestam.

Questão 13 – “O que compra com o seu dinheiro”

Tabela 80 – Frequências e porcentagens da questão 13: “O que você compra com o seu dinheiro”

Classe Social	Alimentos		Material Escolar/ Transporte		Brinquedos/ Eletrônicos/ Entretenimento		Vestuário/ Acessórios		Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	1	12,5	3	37,5	0	0,0	2	25,0
A2	41	55,4	9	12,2	10	13,5	4	5,4	8	10,8
B1	52	44,8	16	13,8	19	16,4	16	13,8	17	14,7
B2	52	38,0	21	15,3	18	13,1	19	13,9	16	11,7
C1	32	53,3	15	25,0	3	5,0	5	8,3	6	10,0
C2	6	40,0	2	13,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D	8	66,7	2	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria “brinquedos, eletrônicos, entretenimento” ($\chi^2(4)=9,56$, $p=0,049$). A porcentagem de respostas das classes A1/A2, B1 e B2 foram superiores, comparadas à C2/D/E. Para as demais categorias, não foi encontrada associação significativa com relação à classe social (χ^2, p’s>0,05). Além de ganharem o que pedem dos pais, os “tweens” de classe alta também compram “brinquedos, eletrônicos, entretenimento”.

A porcentagem de respostas para “alimentos” foi maior nas classes sociais C2/D/E. A porcentagem de respostas para a opção “material escolar, transportes” aumenta, nas classes sociais menores. Os gastos com “brinquedos, eletrônicos, entretenimento” foram quase nulos para a classe C2/D/E e muito pequenos para a classe C1. A administração de recursos escassos direciona os gastos para prioridades. No entanto, infere-se que, se houvesse uma renda maior, tais classes consumiriam as

mesmas coisas, pois a categoria de resposta com maior incidência sobre o que gostaria de ganhar no dia das crianças foi "brinquedos" e "eletrônicos". Mas, o acesso aos bens é algo que está mudando, em função dos programas governamentais, como o Bolsa-Família[115], já comentado ao longo desta pesquisa. A categoria "alimentos" representa 41,9% das escolhas; "material escolar e transportes", 26,1%; "brinquedos, eletrônicos e entretenimento", 10,6%. Essas aquisições não implicam, necessariamente, em saber gerir os recursos, algumas das críticas ao programa parecem vir ao encontro dessa situação.

A pesquisa de Bukstein (2007), com "tweens" chilenos entre 10 e 13 anos, encontrou resultados semelhantes, isto é, 30,4% dos participantes de nível socioeconômico baixo gastam seu dinheiro com alimentos e bebidas, mas o mesmo não se aplica aos participantes de nível socioeconômico alto. Sobre essa questão, Denegri et al (2008), observaram que 42% dos "tweens" de nível socioeconômico baixo concentram seus gastos em alimentação. Na pesquisa do C.N.T. (2003), os resultados demonstram que os produtos prioritários dos "tweens" são, em primeiro lugar, "doces e guloseimas", em segundo é a "poupança", e, que eles têm mais "controle de gastos e preferências" quando administram o próprio dinheiro.

Andersen et al (2008) observaram que é significativa a diferença em percentuais dos gastos entre as crianças dinamarquesas e as de Hong Kong, sendo, respectivamente: "cd's", 48,6% e 18,8%; "roupas", 34,5% e 9,9%; "equipamentos esportivos", 33,6% e 11,5%; "livros", 21,4% e 34,6%; "cosméticos e jóias", 20% e 7,3%; "utilização de celular", 15,5% e 1%. Os itens com percentuais semelhantes são: doces, brinquedos, revistas. A pesquisa realizada demonstra diferentes interesses para aquisição de bens em itens peculiares ao contexto no qual cada "tween" vive, além de outras concepções a respeito da propaganda.

A pesquisa da revista Veja (2003), com jovens entre 15 e 22 anos, aponta que os jovens brasileiros têm renda própria de 30 bilhões de reais por ano e o poder de influenciar as compras dos pais está estimado em 94 bilhões de reais por ano. A

[115] A respeito do Bolsa-Família, existem opiniões manifestas pela CNBB, grupos de direita e esquerda, que não são favoráveis a esse tipo de programa por sua característica assistencialista e por não favorecer o desenvolvimento de um perfil emancipatório, educativo e de promoção cidadã. Disponível em: http://noticias.uol.com.br/ultnot/2008/03/15/ult23u1484.jhtm Acesso em 18 nov. 2009. 21:15.

pesquisa do PROCON (1999), também com jovens de 15 a 19 anos, indica que, quanto maior o poder aquisitivo do jovem, maior é sua pauta de consumo.

Os jovens brasileiros consomem anualmente 4 bilhões de litros de refrigerante; gastam 10 bilhões em telefonia celular; correspondem a 43% do consumo do Mc Donald's; comem 80% das balas, chicletes, dropes produzidos. (VEJA, 2003).

Quart (2003) explica que os pais não estão preocupados e o consumo de seus filhos não é um problema para eles. O foco da atenção centra-se em se as filhas vão engravidar, se os filhos vão se viciar em drogas. O consumo é visto como uma conquista do adolescente e a porta de entrada para o mundo adulto, portanto dar dinheiro aos filhos, de forma sistemática ou não, mesmo que seja para consumir aquilo que já lhes é provido, não é considerado como algo preocupante.

Em relação à idade:

Tabela 81 – Frequências e porcentagens da questão 13: "O que você compra com o seu dinheiro" (idade)

Idade	Alimentos		Material Escolar/ Transporte		Brinquedos/ Eletrônicos/ Entretenimento		Vestuário/ Acessórios		Outros	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8 anos	19	47,5	10	25,0	3	7,5	2	5,0	4	10,0
9 anos	41	56,2	13	17,8	12	16,4	3	4,1	22	30,1
10 anos	33	44,0	14	18,7	15	20,0	15	20,0	15	20,0
11 anos	36	58,1	16	25,8	11	17,7	8	12,9	4	6,5
12 anos	33	41,3	8	10,0	8	10,0	8	10,0	1	1,3
13 anos	19	30,6	4	6,5	3	4,8	5	8,1	1	1,6
14 anos	13	41,9	2	6,5	1	3,2	3	9,7	2	6,5

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada idade.

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e a categoria "alimentos" ($\chi^2(6)=13,65$, $p=0,034$). As porcentagens para 9 e 11 anos foram superiores, 57,1%, comparadas à idade de 13 anos, 30,6%.

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e a categoria "material escolar, transportes" ($\chi^2(6)=15,99$, $p=0,014$). As porcentagens para 14, 13 e 12 anos foram inferiores, comparadas às demais idades. O que, provavelmente, se deve ao fato de que as crianças mais novas, 21,8% gostam de materiais escolares diferentes.

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e a categoria "brinquedos, eletrônicos" ($\chi^2(6)=13,56$, $p=0,035$). As porcentagens para 14 e

13 anos foram inferiores, comparadas às demais, principalmente com relação às de 9, 10 e 11 anos, 26%.

Foi encontrada associação significativa entre idade dos participantes e a categoria "vestuário, acessórios" ($\chi^2(6)=12,58$, $p=0,050$). As porcentagens para 8 e 9 anos foram inferiores, comparadas às demais, principalmente com relação às de 10 e 11 anos.

Siegel, Coffey, Livingston (2001) citam que os "tweens" americanos gastam com as mesmas categorias apresentadas nesta pesquisa. O mesmo ocorre com os "tweens" dinamarqueses e os de Hong Kong, na pesquisa realizada por Andersen et al (2008).

Questão 73 – "Comprando coisas que aparecem na TV"

Tabela 82 – Frequências e porcentagens da questão 73: "Você tem comprado coisas que aparecem na TV"

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	3	37,5	5	62,5
A2	45	60,8	29	39,2
B1	76	65,5	40	34,5
B2	90	65,7	47	34,3
C1	34	56,7	26	43,3
C2	10	66,7	5	33,3
D	6	50,0	6	50,0
E	1	100,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e se os participantes "têm comprado coisas que aparecem na TV" ($\chi^2(4)=2,50$, $p=0,644$). A maioria dos participantes, 62,8%, "não tem comprado coisas que aparecem na TV". Esse dado vem confirmar o exposto na Tabela 75, na qual a informação sobre os produtos provém do contato direto que é a "loja". 80% dos participantes da pesquisa do C.N.T. (2003) declaram que compram algo que aparece na televisão, como por exemplo, álbuns sobre programas ou séries televisivas e jogos e brinquedos.

Questão 74 – "O que tem comprado"

Tabela 83 – Frequências e porcentagens da questão 74: "Quais coisas tem comprado"

Classe Social	Brinquedos/ Prod.Inf./Filmes[116]		Roupas/ Acessórios/Tênis		Eletrônicos/ Outros		Doces/ Refrigerantes/ Comidas	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	5	62,5	0	0,0	2	25,0	0	0,0
A2	13	17,6	9	12,2	29	39,2	13	17,6
B1	19	16,4	16	13,8	53	45,7	13	11,2
B2	34	24,8	19	13,9	61	44,5	9	6,6
C1	15	25,0	8	13,3	27	45,0	1	1,7
C2	1	6,7	5	33,3	9	60,0	2	13,3
D	1	8,3	5	41,7	2	16,7	1	8,3
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a resposta "roupas, acessórios, tênis" ($\chi^2(4)=11,04$, $p=0,026$) e "doces, refrigerantes,comidas" ($\chi^2(4)=10,17$, $p=0,038$). A compra de "roupas, acessórios e tênis" foi maior, 16%, para a classe C2/D/E. As porcentagens de respostas para a categoria "doces, refrigerantes, comidas" foram inferiores para a classe C1, principalmente, quando comparadas à classe A1/A2.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as demais respostas (χ^2, p's>0,05). Nota-se, no entanto, que os participantes da classe mais baixa compram "brinquedos, produtos infantis e filmes" com menor frequência, comparada às demais classes sociais.

O poder aquisitivo é condição necessária para a frequência de compras, mas todos compram os mesmos itens. Chama atenção a prioridade que as classes C2/D/E dão em relação ao item "roupa, acessório e tênis", provavelmente, porque estar bem aos olhos do outro e identificar-se com o grupo, seja um fator importante. Merece destaque o fato de se encontrarem percentuais significativos para aquisição de eletrônicos. Esse comportamento indica as mudanças que estão ocorrendo na população de modo geral. O item de compra de "eletrônicos", evidenciado pelo alto percentual de aquisição, pode estar diretamente relacionado ao fenômeno da globalização, isto é, colocar todos em contato, como uma "aldeia global". Atrelado a isso, é importante destacar a influência dos Programas como Bolsa-Família e a

[116] Brinquedos/Produtos infantis/Filmes.

crescente expansão de consumo de classes de menor poder aquisitivo, como já foi mencionado anteriormente. (FRIEDMALANDER, MARTINS, MOON, 2008).

Em relação aos brinquedos, importa dizer que são pensados e/ou criados pelas companhias, a partir dos estágios do desenvolvimento, isto porque há interesse dos pais, professores, psicólogos e doutores, de que eles, além de divertirem, devem desenvolver o caráter, habilidades sociais, motoras e cognitivas. (SZYMANSKI, 2002).

A frequência dessa questão diferencia-se na categoria "eletrônico/outros" em relação à questão 13, "o que você compra com seu dinheiro". Nesta, a incidência maior ocorreu na categoria "alimentos" e "brinquedos, eletrônicos". Provavelmente, a diferença seja porque nela informou-se sobre compras realizadas independentemente, e, na 74, "coisas que tem comprado", o resultado possa estar associado às compras também realizadas pelos pais ou em conjunto com eles.

Questão 21 – "Que coisas pede para que os pais lhe comprem"

Tabela 84 – Frequências e porcentagens da questão 21: "Que coisas costuma pedir para que os pais lhe comprem"

Classe Social	Brinquedos		Eletrônicos		Acessórios e vestuário		Alimentos/ Bebidas		Entretenimento/ Mat. Escolar/ Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	6	75,0	1	12,5	5	62,5	1	12,5	3	37,5
A2	33	44,6	21	28,4	47	63,5	19	25,7	17	23,0
B1	36	31,0	36	31,0	76	65,5	25	21,6	41	35,3
B2	47	34,3	50	36,5	94	68,6	41	29,9	29	21,2
C1	22	36,7	16	26,7	39	65,0	20	33,3	12	20,0
C2	5	33,3	4	26,7	10	66,7	4	26,7	4	26,7
D	3	25,0	6	50,0	8	66,7	5	41,7	3	25,0
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "sobre o que costumam pedir aos pais para que lhe comprem" (χ^2, p's>0,05). 69,8% dos "tweens" desta pesquisa solicitam que seus pais lhe comprem "acessórios e vestuário", o que é semelhante ao resultado encontrado pelo C.N.T. (2003), no qual a maioria dos participantes, para todas as classes sociais, respondeu que costuma pedir que os pais lhe "comprem acessórios e vestuário". "Roupa" aparece como item mais solicitado, desde o "tween" mais novo até o mais velho, independentemente do nível socioeconômico.

Siegel, Coffey e Livingston (2001) explicam que, como os “tweens” têm pouco dinheiro, eles tendem a confiar na sua capacidade de persuasão, influenciando os pais nas compras de produtos que desejam. Eles manipulam seus pais a comprarem o que querem, antes das idas às compras e sem que eles (os pais) saibam. Os itens que os “tweens” americanos mais solicitam para comprar são: “alimentos, doces”, 92%; “games e brinquedos”, 90%; “cosméticos”, 77%; “roupa e acessórios”, 64%.

Questão 22 – “ Que coisas compra sozinho”

Tabela 85 – Frequências e porcentagens da questão 22: “Que coisas você compra sozinho”

Classe Social	Brinquedos		Eletrônicos		Acessórios e vestuário		Alimentos/ Bebidas		Entretenimento/ Mat. Escolar/ Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	1	12,5	3	37,5	4	50,0	3	37,5
A2	18	24,3	9	12,2	20	27,0	43	58,1	21	28,4
B1	15	12,9	13	11,2	47	40,5	71	61,2	37	31,9
B2	16	11,7	14	10,2	46	33,6	81	59,1	57	41,6
C1	9	15,0	4	6,7	25	41,7	33	55,0	20	33,3
C2	0	0,0	0	0,0	6	40,0	8	53,3	5	33,3
D	0	0,0	0	0,0	4	33,3	7	58,3	3	25,0
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e “brinquedos” ($\chi^2(4)=15,77$, $p=0,003$). A porcentagem de respostas para as categorias “brinquedos” e “eletrônicos” foi nula para a classe C2/D/E. Foi observada uma maior porcentagem para a classe A1/A2. A pesquisa de Bukstein (2007) também encontrou dados semelhantes.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as demais respostas para as compras que os participantes realizam sozinhos (χ^2, $p's>0,05$). A maioria deles, 61,8%, para todas as classes sociais, respondeu que costuma realizar as compras sozinha para “alimentos, bebidas”.

A pesquisa do C.N.T. (2003) indica que os “tweens” chilenos, assim como os desta pesquisa, elegem os produtos alimentícios em geral como item de compra que podem realizar de forma independente. A compra independente de outros produtos vai se intensificando, à medida que crescem e à medida que esses produtos os ajudam a projetar-se junto a seus pares.

Siegel, Coffey e Livingston (2001) apontam os "alimentos" e produtos semelhantes em primeiro lugar, como compra independente.

Merece atenção a dieta dos "tweens", uma vez que gastam seu dinheiro, prioritariamente, em alimentos e bebidas de baixa qualidade nutricional. A situação ainda é pior em relação aos de nível socioeconômico baixo.

Questão 14 – " Em quais lugares gasta seu dinheiro"

Tabela 86 – Frequências e porcentagens da questão 14: "Em quais lugares você gasta seu dinheiro"

Classe Social	Bar/Lanc/ Sorv/ Pad/Sup/Cantina		Lojas de Roupas e Acessórios		Shopping/ Entretenimento/ Outros		Lojas de Brinquedo		Lojas de Eletrônicos	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	4	50,0	3	37,5	1	12,5	0	0,0
A2	30	40,5	34	45,9	23	31,1	5	6,8	5	6,8
B1	39	33,6	61	52,6	46	39,7	7	6,0	12	10,3
B2	55	40,1	65	47,4	58	42,3	7	5,1	14	10,2
C1	29	48,3	19	31,7	11	18,3	8	13,3	6	10,0
C2	7	46,7	8	53,3	3	20,0	1	6,7	0	0,0
D	8	66,7	3	25,0	2	16,7	0	0,0	1	8,3
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria "shopping, entretenimento" ($\chi^2(4)=15,74$, $p=0,003$). As porcentagens de respostas das classes A1/A2, B1 e B2 foram superiores, comparadas às classes C1 e C2/D/E. Para as demais categorias, não foi encontrada associação significativa com relação à classe social (χ^2, p's>0,05). Foram observadas poucas respostas para "lojas de brinquedo" e "de eletrônicos" para todas as classes.

A comparação de dados demonstra que, independente do nível socioeconômico, o primeiro lugar em que 53,2% dos tweens" realizam suas compras é "Bar/Lanc/Sorv/Pad/Sup/Cantina"[117], ou seja, no comércio local, e, 38,2%, em lojas de "roupas e acessórios", que também podem encontrar-se no comércio local, uma vez que os pais tendem a permitir que seus filhos circulem pelo entorno. Os resultados da pesquisa de Denegri et al (ca 2004) podem ser considerados semelhantes, resguardadas as diferentes concepções de comércio local, supermercado, entre Brasil e Chile.

[117] Bar/Lanchonete/Sorveteria/Padaria/Supermercado/Cantina

Questão 15 – “Por que compra nesse lugar”

Tabela 87 – Frequências e porcentagens da questão 15: “Por que compra nesse lugar”

Classe Social	Agradável/Bom atendimento/Outros		Barato e Hábito de Comprar		Boa Qualidade e Variedade		Atende as Necessidades	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	1	12,5	0	0,0	5	62,5
A2	22	29,7	12	16,2	17	23,0	17	23,0
B1	44	37,9	18	15,5	23	19,8	30	25,9
B2	55	40,1	29	21,2	16	11,7	36	26,3
C1	16	26,7	14	23,3	9	15,0	18	30,0
C2	7	46,7	7	46,7	0	0,0	1	6,7
D	1	8,3	2	16,7	1	8,3	6	50,0
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as respostas para as categorias desta questão (χ^2, p's>0,05). Os “tweens” selecionam lugares de compra baseados em atrativos que os locais oferecem, como: se é “agradável e tem bom atendimento”, 25,2%; se o produto tem “custo baixo e tem hábito de comprar sempre nesse lugar”, 31,5%, sendo as duas categorias mais importantes para eles. Denegri et al (ca 2004; 2008) e Bukstein (2007) encontraram resultados semelhantes, nas categorias ”agradável, bom atendimento, outros”, 22,9%; “menor preço”, 19%.

As lojas que os “tweens” preferem, têm de ser simpáticas a eles, isso pode pesar mais até do que o fato da loja vender o tipo de artigo que eles querem comprar. A imagem positiva de uma loja parece ter efeitos a longo prazo, pois a boa impressão perdura até a idade adulta e mantém o cliente. No entanto, há tendência dos gostos de sofrerem alterações de acordo com a idade, mas é fato que as lojas de conveniência e supermercados oferecem uma variedade de lanches, doces, coisas para brincar, provar e são as preferidas pelas crianças. (MCNEAL, 1992).

Questão 26 – "Dinheiro para gastar na escola"

Tabela 88 – Frequências e porcentagens da questão 26: "Você recebe dinheiro para gastar na escola"

Classe Social	Nunca		Todos os dias		Só quando peço		Semanalmente		Mensalmente	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	2	25,0	1	12,5	1	12,5	2	25,0
A2	10	13,5	31	41,9	13	17,6	4	5,4	16	21,6
B1	16	13,8	64	55,2	12	10,3	3	2,6	21	18,1
B2	12	8,8	85	62,0	9	6,6	6	4,4	25	18,2
C1	7	11,7	40	66,7	2	3,3	3	5,0	8	13,3
C2	2	13,3	11	73,3	1	6,7	1	6,7	0	0,0
D	1	8,3	7	58,3	1	8,3	1	8,3	2	16,7
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e se "recebe dinheiro para gastar na escola" ($\chi^2(16)=22,35$, $p=0,132$).

A grande maioria dos participantes, 47,8%, para todas as classes sociais, afirmou receber dinheiro todos os dias para os seus gastos na escola, porém esta porcentagem foi ligeiramente inferior para as classes mais altas, que foi um pouco maior para as respostas "mensalmente" e "só quando peço". Na média, 75,7% dos participantes declararam receber dinheiro para seus gastos.

De acordo com o C.N.T. (2003), o primeiro local de consumo dos "tweens" chilenos é a escola, 78% declaram receber dinheiro para os gastos escolares, como "lanche e materiais".

Ambas as pesquisas apontam que, à medida que diminui o nível socioeconômico, aumenta a frequência dos participantes que recebem dinheiro "diariamente". Também os resultados são semelhantes no quesito "mensalmente", com ênfase nos níveis socioeconômicos mais altos. E, a diferença entre nível socioeconômico é relacionada à quantidade recebida e não "se recebem ou não".

Questão 27 – “Quanto recebe”

Tabela 89 – Freqüências e porcentagens da questão 27: “Quanto você recebe para gastar na escola”

Classe Social	R$0,50 a R$4,50		R$5,00 a R$10,00		R$10,00 a R$50,00		Indeterminado		Não recebe	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	2	25,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5
A2	25	33,8	27	36,5	6	8,1	4	5,4	4	5,4
B1	40	34,5	44	37,9	8	6,9	9	7,8	8	6,9
B2	46	33,6	53	38,7	6	4,4	14	10,2	7	5,1
C1	19	31,7	23	38,3	1	1,7	3	5,0	6	10,0
C2	7	46,7	5	33,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7
D	4	33,3	5	41,7	1	8,3	0	0,0	0	0,0
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0

39 participantes não responderam a questão

O teste Qui-Quadrado não pôde ser utilizado devido à violação de uma de suas suposições. Isso ocorreu porque muitas pessoas não responderam essa questão e as frequências em algumas caselas foram muito baixas. Não parece haver diferenças entre a quantia que recebem e a classe social.

Questão 28 – “Compra algo na escola”

Tabela 90 - Frequências e porcentagens da questão 28: “Você compra algo na escola”

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	1	12,5	7	87,5
A2	12	16,2	62	83,8
B1	21	18,1	95	81,9
B2	22	16,1	115	83,9
C1	16	26,7	44	73,3
C2	4	26,7	11	73,3
D	4	33,3	8	66,7
E	1	100,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e se “os participantes compram algo na escola” ($\chi^2(4)=6,75$, $p=0,150$).

A grande maioria dos participantes, 81,3%, para todas as classes sociais, afirmou comprar algo na escola, no entanto, estas porcentagens foram menores para as classes mais baixas. Tais informações confirmam os dados apresentados na Tabela 88, Questão 26.

Questão 29 – "O que compra"

Tabela 91 – Frequências e porcentagens da questão 29: "Caso compre algo na escola, o que compra"

Classe Social	Bebida: Refrigerante/ Suco		Salgadinho/ Doce/Lanche		Papelaria/ Uniforme		Não compra	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	7	87,5	1	12,5	0	0,0
A2	9	12,2	62	83,8	9	12,2	1	1,4
B1	25	21,6	101	87,1	12	10,3	7	6,0
B2	23	16,8	116	84,7	15	10,9	4	2,9
C1	15	25,0	51	85,0	2	3,3	2	3,3
C2	1	6,7	12	80,0	1	6,7	1	6,7
D	4	33,3	10	83,3	0	0,0	1	8,3
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e a questão sobre "o que os participantes compram na escola" (χ^2, p's>0,05).

A grande maioria dos participantes, 73,9%, para todas as classes sociais, afirmou comprar "salgadinho, lanches, doce". A pesquisa do C.N.T. (2003) apresenta resultados semelhantes e comenta que as crianças de hoje não têm o hábito de levar lanche de casa para a escola, levam o dinheiro para comprar o que lhes apetece. Comprar guloseimas em geral e comprar alimentos na escola, indica ser as primeiras experiências de consumo independente dos "tweens".

As pesquisas de Moschis e Churchill (1978) demonstram que, nas escolas americanas, existem disciplinas opcionais que estão voltadas para a educação para o consumo, mas "há pouca evidência de que a educação formal contribui para aprendizagem do adolescente de várias habilidades de consumidor pelos jovens". Eles levantam a hipótese de que esse conteúdo não está sendo ensinado com eficácia. Somente uma escola desta pesquisa desenvolveu projeto sobre orientação para o consumo[118]. Provavelmente haja uma tendência de as escolas serem mais um local de gastos do que de ensino sobre gastos. Como agente socializador, percebe-se a ausência da influência da escola na formação de um consumidor consciente.

[118] O projeto será comentado no capítulo VI.

Questão 18 – “O que é melhor para você”

Tabela 92 – Frequências e porcentagens da questão 18: “O que é melhor para você”

Classe Social	A		B		C		D		E		F		G		H	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	6	75,0	2	25,0	0	0,0	0	0,0	7	87,5	1	12,5	4	50,0	3	37,5
A2	38	51,4	39	52,7	28	37,8	1	1,4	43	58,1	16	21,6	31	41,9	28	37,8
B1	68	58,6	53	45,7	49	42,2	3	2,6	67	57,8	15	12,9	66	56,9	37	31,9
B2	74	54,0	68	49,6	61	44,5	5	3,6	73	53,3	19	13,9	64	46,7	53	38,7
C1	35	58,3	31	51,7	20	33,3	1	1,7	40	66,7	11	18,3	26	43,3	23	38,3
C2	8	53,3	8	53,3	7	46,7	0	0,0	9	60,0	3	20,0	3	20,0	9	60,0
D	8	66,7	5	41,7	6	50,0	0	0,0	6	50,0	3	25,0	3	25,0	6	50,0
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Quadro 25 – Legenda da Questão 18

A	Que meus pais comprem coisas para mim porque sabem o que eu preciso
B	Que meus pais comprem coisas para mim porque sabem o que eu gosto
C	Gostaria de ter mais dinheiro próprio para comprar coisas do meu gosto
D	Gostaria de ter mais dinheiro próprio porque compram coisas que eu não gosto
E	Gostaria de ter mais dinheiro próprio para não ter que pedir
F	Tanto faz, pois consigo o que quero
G	As duas coisas são importantes
H	Tanto faz, pois tenho que aceitar o que me dizem

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a alternativa G “as duas coisas são importantes”(as alternativas são as A, B, C, D e E) ($\chi^2(4)=9,48$, $p=0,012$). A porcentagem de respostas para participantes da categoria C2/D/E foi inferior às demais classes.

Para as demais alternativas, não foi encontrada associação significativa com as classes sociais (χ^2, p’s>0,05).

Na alternativa “D”, somente 1,2%, dos “tweens” afirmam “necessitar de mais dinheiro” em todas as classes sociais, ou seja, 98,8% deles entendem que “não precisam ter mais dinheiro próprio”, provavelmente, porque os pais proveem suas necessidades e desejos. Esse raciocínio é confirmado pelas médias percentuais das

respostas nas alternativas "A", 64,7% e "B", 39,9%. O C.N.T. (2003) encontrou, entre os "tweens" chilenos, semelhanças de respostas.

Nas alternativas "C", 31,8%, e, "E", 66,6%, respectivamente, os "tweens" "gostariam de ter mais dinheiro próprio para comprar coisas do seu gosto" e "para não terem que pedir", considera-se que, apesar de um índice alto, não sabemos, nessa resposta, quais seriam as coisas que desejam (além daquelas que os pais já lhes compram) e das quais, provavelmente, os pais não aprovam a compra.

Em relação às alternativas "F", 15,5%, e "H", 49,2%, respectivamente, "tanto faz, consigo o que quero" e "tanto faz, tenho que aceitar o que me dizem", observa-se que os "tweens" gostariam de ter mais poder de decisão para suas compras.

Questão 19 – "Os pais lhe pedem opinião ao comprar coisas para você"

Tabela 93 – Frequências e porcentagens da questão 19: "Seus pais lhe pedem opinião, quando vão comprar algo para você"

Classe Social	Não		Sim		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	3	37,5	5	62,5
A2	5	6,8	44	59,5	25	33,8
B1	4	3,4	69	59,5	43	37,1
B2	8	5,8	76	55,5	53	38,7
C1	6	10,0	28	46,7	26	43,3
C2	1	6,7	8	53,3	6	40,0
D	1	8,3	5	41,7	6	50,0
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "se os pais pedem opinião, quando vão lhe comprar algo" ($\chi^2(8)=6,06$, $p=0,640$). A maioria dos participantes informou, em todas as classes sociais, que os pais, "sempre", ou "às vezes", pedem sua opinião. Os "tweens" têm uma grande influência na compra de produtos que lhes é direcionado. Como já foi citado, as gerações educam seus filhos de maneira diferente da qual foram educadas. Isso abre um precedente, porque os "tweens" de hoje têm espaço privilegiado de participação na família, embora eles acreditem que tal espaço não seja exatamente o que almejam, no entanto, comparativamente à educação que seus pais receberam, é significativo.

Na pesquisa do C.N.T. (2003) houve semelhança nas respostas.

Questão 20 – "O que lhe perguntam"

Tabela 94 – Frequências e porcentagens da questão 20: "O que lhe perguntam"

Classe Social	Se estou de acordo		Se prefiro alguma marca		O que sei sobre o que vamos comprar		Se conheço a marca		Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	2	25,0	0	0,0	3	37,5	0	0,0
A2	39	52,7	15	20,3	8	10,8	5	6,8	7	9,5
B1	63	54,3	18	15,5	21	18,1	6	5,2	8	6,9
B2	80	58,4	31	22,6	14	10,2	5	3,6	7	5,1
C1	36	60,0	9	15,0	4	6,7	7	11,7	4	6,7
C2	4	26,7	1	6,7	3	20,0	3	20,0	4	26,7
D	9	75,0	1	8,3	0	0,0	2	16,7	0	0,0
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "o que os pais perguntam aos participantes, quando vão lhes comprar algo" ($\chi^2(16)=23,9$, $p=0,091$). A grande maioria dos participantes, para todas as classes sociais, apontou a categoria "se estou de acordo". Os resultados demonstram que os pais, realmente, consultam os "tweens" nas decisões de compra que são pertinentes à sua pessoa. O C.N.T. (2003) encontrou resultados semelhantes.

Questão 24 – "Os pais pedem sua opinião ao comprar coisas para casa"

Tabela 95 – Frequências e porcentagens da questão 24: "Seus pais pedem opinião quando vão comprar algo para a casa"

Classe Social	Não		Sim		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	2	25,0	6	75,0
A2	21	28,8	20	27,4	32	43,8
B1	18	15,5	41	35,3	57	49,1
B2	25	18,2	49	35,8	63	46,0
C1	19	31,7	16	26,7	25	41,7
C2	4	26,7	5	33,3	6	40,0
D	1	8,3	7	58,3	4	33,3
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "se os pais pedem opinião dos participantes quando vão comprar algo para a casa" ($\chi^2(8)=10,35$, $p=0,241$). Nas categorias "sim", 44,2%, e "às vezes", 38%, respectivamente, os resultados demonstram que os pais concedem espaços nos quais os filhos podem ou

não influenciar nas decisões de compra para a casa. Em relação à pesquisa do C.N.T. (2003), houve um percentual semelhante.

Questão 25 – "O que costumam perguntar"

Tabela 96 – Frequências e porcentagens da questão 25: "O que costumam perguntar"

Classe Social	Se prefiro alguma marca		Se estou de acordo		Se conheço a marca	
	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	7	87,5	1	12,5
A2	4	5,4	62	83,8	8	10,8
B1	14	12,2	94	81,7	7	6,1
B2	11	8,2	111	82,8	12	9,0
C1	6	10,2	41	69,5	12	20,3
C2	1	6,7	12	80,0	2	13,3
D	2	16,7	9	75,0	1	8,3
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

5 participantes não responderam a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e o "que os pais costumam perguntar, quando pedem opinião para comprar algo para a casa" ($\chi^2(8)=12,26$, $p=0,140$). A grande maioria dos participantes, para todas as classes sociais, apontou a categoria "se estou de acordo". Porém, há inconsistência nas respostas da Tabela 96 (Questão 25), pois na Tabela 95 (Questão 24), 89 participantes responderam que seus pais "não pedem opinião quando vão comprar algo para a casa". Desses 89 participantes, 84 responderam a questão "o que os pais costumam perguntar", demonstrando incoerência de posicionamento, por falta de compreensão da questão ou outro fator desconhecido.

Questão 30 – "Com os colegas você costuma..."

Tabela 97 – Frequências e porcentagens da questão 30: "Com os seus colegas de escola você costuma..."

Classe Social	SIM						NÃO					
	Trocar coisas		Vender coisas		Emprestar coisas		Trocar coisas		Vender coisas		Emprestar coisas	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	1	12,5	7	87,5	4	50,0	7	87,5	1	12,5
A2	26	35,1	7	9,5	63	85,1	48	64,9	67	90,5	11	14,9
B1	39	33,6	9	7,8	96	82,8	77	66,4	107	92,2	20	17,2
B2	43	31,4	8	5,8	115	83,9	94	68,6	129	94,2	22	16,1
C1	17	28,3	3	5,0	45	75,0	43	71,7	57	95,0	15	25,0
C2	3	20,0	1	6,7	14	93,3	12	80,0	14	93,3	1	6,7
D	2	16,7	1	8,3	10	83,3	10	83,3	11	91,7	2	16,7
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1	100,0	1	100,0	0	0,0

O teste comparativo foi realizado entre as porcentagens de resposta “sim” e “não”, para cada uma das categorias (trocar, vender e emprestar).

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e o “costume de trocar coisas” ($\chi^2(4)=3,90$, $p=0,420$), ou o “costume de vender coisas” ($\chi^2(4)=1,69$, $p=0,793$) ou o “costume de emprestar coisas” ($\chi^2(4)=3,92$, $p=0,417$).

Comparando os resultados desta pesquisa e a do C.N.T. (2003), observa-se que os “tweens” desta pesquisa têm uma tendência menor a trocar e vender; e, a emprestar, maior, independente do nível socioeconômico. Segundo o C.N.T., os “tweens” chilenos apresentam diferenças nas ações que envolvem troca, venda e empréstimo. A primeira é comum entre todos e as duas últimas aumentam com a idade.

A pesquisa de Faigenbaum (2005), sobre intercâmbios espontâneos entre pares, de 4 a 10 anos, explica que, em uma troca de figurinhas, por exemplo, há um contrato de troca entre pares, no qual existe o “dono do bem” que pode querer ou não ceder o direito de propriedade e as regras que derivam do que foi combinado. Um bem tem valor maior ou menor, de acordo com a subjetividade que uma criança ou grupo lhe atribui. Pesquisas a esse respeito seriam uma fonte de novidades sobre as normas, valores, cultura e relações interpessoais que o mundo econômico das crianças pode revelar.

Quadro 26 – Análise de significância do eixo "Cotidiano Econômico"

Nº da questão	Questão	Nível de significância	Valor de p	Classificação das Categorias	Suporte ao pressuposto
23	Que pensa sobre dinheiro	nc	-	46,8% serve para comprar coisas 39,9% é importante	Talvez
10	Recebe dinheiro para seus gastos	ns	0,118	Para 1 categoria 80,9% recebem dinheiro	Sim
11	Quanto você recebe	nc	-	26,8% recebem R$5,00 a R$10,00	Talvez
17	Necessita de mais dinheiro	s	0,885	Para as 3 três categorias	Sim
12	Como decide o que fazer com o dinheiro	s nc	0,912 -	Para 3 categorias Para 1 categoria	Sim -
60	Tem feito doações para instituições	s	0,989	Para as 2 categorias	Sim
16	Você poupa	s	0,117	Para 2 categorias	Sim
16	Por que você poupa	s ns nc	0,037 0,680 -	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria	Não Sim Talvez
7	Onde você obteve a informação sobre o presente que quer ganhar	s	0,05	Para as 5 categorias	Sim
6	O que gostaria de ganhar no dia das crianças	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim
8	Ganha o que pede	s	0,009	Para as 3 categorias	Não
13	O que compra com seu dinheiro	s ns	0,049 0,05	Para 1 categoria Para as 4 outras categorias	Não Sim
73	Comprando coisas que aparecem na TV	s	0,644	Para as 2 categorias	Sim
74	O que tem comprado	s s ns	0,026 0,038 0,05	Para 1 categoria Para 1 categoria Para as 2 outras categorias	Não Não Sim
21	Que coisas pede para que os pais lhe comprem	ns	0,05	Para as 5 categorias	Sim
22	Que coisas compra sozinho	s s	0,003 0,05	Para 1 categoria Para as 4 outras categorias	Não Sim
14	Em quais lugares gasta seu dinheiro	s ns	0,003 0,05	Para 1 categoria Para as 4 outras categorias	Não Sim
15	Por que compra nesse lugar	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim
26	Recebe dinheiro para gastar na escola	ns	0,132	Para as 5 categorias	Sim
27	Quanto recebe para gastar na escola	nc	-	Para as 5 categorias parece não haver diferenças entre valor e classe social	Talvez 89% recebem dinheiro
28	Compra algo na escola	ns	0,150	Para as 2 categorias	Sim
29	O que compra na escola	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim
18	O que é melhor para você	s	0,012	Para 1 categoria	Não

		ns	0,05	Para as outras 7 categorias	Sim
19	Os pais lhe pedem opinião para comprar coisas para você	ns	0,640	Para as 3 categorias	Sim
20	O que lhe perguntam	ns	0,091	Para as 5 categorias	Sim
24	Os pais pedem sua opinião para comprar coisas para casa	ns	0,241	Para as 3 categorias	Sim
25	O que costumam perguntar	ns	0,140	Para as 3 categorias	Talvez (inconsistência)
30	Com os colegas você costuma...	ns ns ns	0,420 0,793 0,417	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria	Sim Sim Sim

ns = p >0,05 (não foi encontrada associação significativa); **s = p <0,05** (foi encontrada associação significativa). **nc = não comparado**, ou seja, o teste qui-quadrado não pôde ser utilizado, pois muitos valores esperados foram inferiores a 5 ou porque o teste qui-quadrado não foi realizado, uma vez que a outra categoria não apresentou percentuais significativos e houve concentração maciça de escolhas.

Os pressupostos referentes à socialização econômica e do consumidor dos "tweens" desta pesquisa são confirmados, demonstrando a influencia destes pré-adolescentes no meio em que vivem e, ao mesmo tempo, sendo influenciados pelos mais diversos agentes de socialização. Estes "tweens" apresentam, também, os mesmos hábitos e valores, independente do nível socioeconômico.

5.3 – Mídia

Os objetivos desse eixo podem ser observados a seguir:

Descrever os hábitos dos participantes quanto ao tempo empregado assistindo à televisão; seus personagens e programas favoritos e desejo de consumo;

Relacionar comportamentos e preferências com modelos veiculados pela televisão;

Apontar as preferências quanto a programas e personagens dos níveis socioeconômicos e ao longo das diferentes idades;

Verificar a contribuição da teoria psicogenética e da Psicologia Econômica na análise das relações sociais, econômicas e do sujeito epistêmico;

Comparar o cotidiano social, econômico e visão de mundo dos participantes desta pesquisa com os de outras pesquisas.

5.3.1 – Internet, rádio e revista, acessando.

O mundo globalizado impõe o conhecimento no manejo de novas tecnologias o que representa algo muito prazeroso para os "tweens". Novas ferramentas podem ser acessadas em casa, na escola, na casa dos amigos, em lan houses, assim, todos parecem ter as mesmas possibilidades. Ouvir rádio e ler diversos tipos de revistas ainda são atividades encontradas no cotidiano dos "tweens".

Questão 66 – "Mídia à qual tem acesso em casa"

Tabela 98 – Frequências e porcentagens da questão 66: "Você tem acesso, em casa"

Acesso em casa	A1/A2		B1		B2		C1		C2/D/E	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
TV a cabo	53	14,5	71	14,7	77	13,5	26	13,0	14	16,1
Rádio	64	17,5	83	17,1	105	18,5	42	21,0	22	25,3
Computador	74	20,2	93	19,2	111	19,5	33	16,5	9	10,3
Vídeo games	50	13,7	81	16,7	85	14,9	34	17,0	15	17,2
Navegar na internet	65	17,8	78	16,1	98	17,2	27	13,5	8	9,2
Leitura	60	16,4	78	16,1	93	16,3	38	19,0	19	21,8
Total	366	100	484	100	569	100	200	100	87	100

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas de cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e o acesso em casa a: "computador" ($\chi^2(4)=55,57$, $p<0,001$) e "navegar na Internet' ($\chi^2(4)=37,16$, $p<0,001$). A porcentagem de respostas para a classe C2/D/E foi muito menor, comparada às classes A1/A2, B1 e B2, com relação a essas categorias. Percebe-se que a não aquisição de um computador dificulta o acesso dos "tweens" à Internet. As classes B1, B2, C1 informaram, num percentual menor, que têm acesso em outros lugares nos itens "TV a cabo", "computador", "vídeo game", "navegar na internet", "leitura" e "rádio". Não foi encontrada associação significativa (χ^2 ; p's$>0,05$) entre classe social e as demais categorias para o acesso em casa. Como a frequência de respostas foi muito baixa para todas as categorias, o teste comparativo não foi realizado. No entanto, pode-se inferir que os participantes utilizem vários tipos de mídia, uma vez que não houve predominância entre itens.

Os índices apontados pelo C.N.T. (2003) apresentam percentuais pouco mais elevados de acesso à mídia do que os encontrados nesta pesquisa.

Questão 67 – "Atividades que faz pela Internet

Tabela 99 – Frequências e porcentagens da questão 67: "Quais atividades você faz pela Internet"

Classe Social	Conversa: Orkut/MSN/ Bate papo		Pesquisa/ Trabalhos escolares		Jogos/Vídeos		Música/ Curiosidade/ Informação	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	2	25,0	5	62,5	0	0,0
A2	28	37,8	28	37,8	35	47,3	6	8,1
B1	53	45,7	53	45,7	53	45,7	5	4,3
B2	70	51,1	64	46,7	74	54,0	3	2,2
C1	14	23,3	35	58,3	20	33,3	2	3,3
C2	5	33,3	10	66,7	5	33,3	1	6,7
D	1	8,3	9	75,0	4	33,3	0	0,0
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e "conversas em Orkut, MSN, bate papo" ($\chi^2(4)=19,65$, $p=0,001$), "pesquisas, trabalhos escolares" ($\chi^2(4)=13,40$, $p=0,010$) e "jogos/vídeo" ($\chi^2(4)=9,81$, $p=0,044$). A porcentagem de respostas para "pesquisas/trabalhos escolares" foi muito maior entre os participantes das classes mais baixas, C1 e C2/D/E, resultado semelhante ao encontrado pelo C.N.T. (2003). Nota-se uma maior porcentagem de participantes das classes mais altas que navega na Internet para conversas em "Orkut, bate papo, MSN" e "jogos e vídeo". As mesmas categorias de atividades foram encontradas pelo C.N.T. (2003), mas com percentuais diferentes.

Apesar de muitos participantes não terem se manifestado na questão 66, sobre o local onde têm acesso à Internet, ainda assim, responderam a questão 67, dizendo quais as atividades que realizam. O acesso à Internet demonstra que os "tweens" estão conectados e comunicando-se. O que chama atenção é que, independente da classe socioeconômica, cada vez mais, os "tweens" passam a ter acesso à Internet e a toda sorte de conteúdos, provavelmente, sem o monitoramento dos pais.

A pesquisa da Nickelodeon (2007) aponta que 83,9% das crianças brasileiras, de 6 a 11 anos, jogam games pela Internet; 47,3% fazem pesquisas escolares; 32,4% ficam em chats de conversa. O IBOPE NetRatings[119] informa que, em 2007, houve um crescimento, comparado a 2006, de 48,4% do volume de internautas residenciais ativos

[119] Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

no Brasil. São 39 milhões de usuários, de 16 anos de idade, que acessam à rede em todos os ambientes. O Brasil lidera o ranking com maior tempo médio de navegação residencial - 22 horas e 59 minutos por usuário por mês. A maior evolução de usuários ativos foi de crianças[120], na faixa etária de 2 a 11 anos, com um aumento de 53%. A categoria "Comércio eletrônico" cresceu também 50% em relação ao mesmo período (2006-2007).

Questão 68 – "Atividades que gostaria de fazer pela Internet"

Tabela 100 – Frequências e porcentagens da questão 68: "Quais atividades gostaria de fazer pela Internet"

Classe Social	Conversa: Orkut/MSN/ Bate papo		Pesquisa/ Trabalhos escolares		Jogos/Vídeos		Música/ Curiosidade/ Informação		Nada	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	5	62,5	1	12,5	1	12,5	5	62,5
A2	5	6,8	29	39,2	13	17,6	16	21,6	43	58,1
B1	13	11,2	39	33,6	27	23,3	15	12,9	70	60,3
B2	12	8,8	56	40,9	32	23,4	25	18,2	66	48,2
C1	9	15,0	19	31,7	25	41,7	6	10,0	23	38,3
C2	2	13,3	5	33,3	3	20,0	1	6,7	4	26,7
D	3	25,0	4	33,3	5	41,7	0	0,0	5	41,7
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e a categoria "jogos, vídeo" ($\chi^2(16)=28,68$, $p=0,026$). As respostas para as classes mais baixas, C1 e C2/D/E, foram maiores, comparadas às demais classes. A associação é coerente, pois justamente são estas classes sociais que menos têm acesso a computador e Internet, como demonstrado na Tabela 98, da Questão 66 e, independente do nível socioeconômico, a tendência de desejo é a mesma.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e demais categorias (χ^2, p's>0,05). Apesar da diferença não ter sido significativa, nota-se que "jogos e vídeo" foi maior para os participantes de classe mais baixa, C1 e C2/D/E. Por outro lado, as porcentagens para "música, informação, curiosidades" e "nada" foram menores, comparadas às classes mais altas.

Chama a atenção o fato dos "tweens" não terem maiores expectativas sobre o que fazer na Internet, como mostra o alto índice da categoria "nada", desta Tabela 98.

[120] Disponível em: http://www.htmlstaff.org/ver.php?id=14652 (23/11/2007) Acesso em: 04 out. 2009 19:19h.

A pesquisa do C.N.T. (2003) demonstra que 52% gostariam de utilizar a Internet para comprar, vender ou trocar coisas; 73% dos “tweens” têm interesse em construir páginas na Web. Essas atividades não apareceram em nenhum dos 423 participantes desta pesquisa. Não foram investigados os motivos pelos quais os “tweens” chilenos gostariam de elaborar tal página. As pesquisas da Revista Veja (2001, 2003, 2004), sobre jovens, com faixa etária de 15 a 22, demonstram que há uma tendência cada vez maior entre eles de construírem diários virtuais na Internet. A informação é que metade dos “blogs” do mundo é de adolescentes. Eles entram em contato com um sem número de “amizades virtuais”. Representa uma janela para o mundo, que está sendo observada pelo marketing, “antenado nas tendências” que se extraem desses relacionamentos virtuais. O jovem está afirmando sua identidade na rede e faz dela um lugar de convivência. Por outro lado, aprender a construir essas páginas na Internet pode ser um desafio cognitivo, uma proposta de produção de texto e uma melhor utilização desta ferramenta.

Siegel, Coffey, Livingston (2001) explicam que o acesso ao computador está começando a afetar outros hábitos e práticas de mídia nos “tweens” americanos. As crianças têm um tempo irrisório no computador e Internet, comparado com sua exposição à TV. Os pais relatam que o computador é mais favorável a seus filhos, por lerem, ouvirem músicas e outras atividades. A Internet também faz uso de propagandas, sendo um dos meios as “pop up”. Em pesquisa realizada por Andersen et al (2008), com “tweens” da Dinamarca e Hong Kong, estes informaram que essas “pop up” são muito desagradáveis e não são divertidas.

Questão 61 – "Programas de rádio preferido"

Tabela 101 – Frequências e porcentagens da questão 61: "Quais os programas de rádio que mais ouve"

Classe Social	FM		Estilos musicais /Brincadeiras		Esporte/Informação/ Religião/Outros	
	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	0	0,0	4	50,0
A2	45	60,8	7	9,5	18	24,3
B1	73	62,9	7	6,0	41	35,3
B2	89	65,0	5	3,6	44	32,1
C1	33	55,0	3	5,0	26	43,3
C2	11	73,3	1	6,7	3	20,0
D	9	75,0	0	0,0	4	33,3
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as categorias "estilos musicais, brincadeiras" e "esporte, informação, religião, outros" (χ^2, p's>0,05). A grande maioria dos participantes ouve rádio "FM". Pode-se dizer que o gosto pela música é algo em comum e, possivelmente, característico dos "tweens". O C.N.T. (2003) encontrou percentuais semelhantes entre os "tweens" chilenos.

A pesquisa do UNICEF (2002) encontrou a média de 45% dos adolescentes que ouvem rádio diariamente.

O rádio é um bem de consumo que, no estado de São Paulo, apresenta um índice superior ao da média nacional, de acordo com o PNAD 2007, estando presente em 93% dos lares. A sua utilização é frequente entre os participantes desta pesquisa, como demonstram os dados.

Questão 69 – "Compra de revistas"

Tabela 102 – Frequências e porcentagens da questão 69: "Você compra revistas"

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	3	37,5	5	62,5
A2	31	41,9	43	58,1
B1	46	39,7	70	60,3
B2	71	51,8	66	48,2
C1	37	61,7	23	38,3
C2	11	73,3	4	26,7
D	7	58,3	5	41,7
E	1	100,0	0	0,0

Foi encontrada associação significativa entre classe social e participantes que "compram revistas" ($\chi^2(4)=14,19$, p=0,007). Quanto mais alta a classe social do

participante, maior foi a porcentagem de compra de revistas. O percentual de 41,9% é referente à média daqueles que "compram revistas". A pesquisa do C.N.T. (2003) observou que 31% dos "tweens" compram revistas.

Os mais diversos tipos de revistas são consumidos pelos "tweens", em especial, aquelas que são divertidas. Cordy (2003, p. 35) explica que, no Reino Unido, as revistas para crianças são populares e os personagens têm um grande poder entre elas. "A combinação dessas duas forças oferece oportunidades fantásticas para as marcas de produtos se comunicarem e interagirem com as crianças (e com seus pais)".

Questão 70 – "Quais revistas compra"

Tabela 103 – Frequências e porcentagens da questão 70: "Quais revistas você compra"

Classe Social	Quadrinhos/ Infantis/Games		Ídolos/Novelas/ Fofocas		Informação/ Esporte/Música	
	n	%	n	%	N	%
A1	3	37,5	0	0,0	3	37,5
A2	23	31,1	10	13,5	34	45,9
B1	39	33,6	23	19,8	43	37,1
B2	50	36,5	22	16,1	40	29,2
C1	23	38,3	8	13,3	14	23,3
C2	5	33,3	2	13,3	2	13,3
D	8	66,7	2	16,7	0	0,0
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e o "tipo de revistas que compram" ($\chi^2(8)=15,66$, $p=0,048$). Quanto mais baixa a classe social do participante, maior foi a porcentagem da compra de revistas do tipo "quadrinhos infantis e games", e menor foi a porcentagem da compra de revistas de "informação, esporte e música". A distribuição percentual para as categorias é: "quadrinhos, infantis, games", 47,1%; "ídolos, novelas, fofocas", 11,5%; "informação, esportes e música", 23,2%. O C.N.T. (2003), sobre os "tweens" chilenos, apresenta resultados semelhantes aos encontrados aqui e acrescenta que parte importante das revistas se refere à televisão.

Apesar da aquisição de revistas estar atrelada à classe social mais alta, não significa que os demais "tweens" não tenham interesse ou não leiam os materiais em outros locais, como na biblioteca escolar ou mesmo emprestando dos amigos.

Dessa forma, a pesquisa da Nickelodeon (2007) aponta que o mercado de revistas no Brasil (história em quadrinhos, figurinhas, revistas) movimentam R$ 353 milhões anuais[121], o que representa um mercado significativo. Convém lembrar que as revistas, de modo geral, também contêm propagandas dos mais variados apelos e com estratégias sofisticadas de persuasão. De acordo com Cordy (2003), o mercado de revistas para o público de crianças e jovens, no Reino Unido, têm muitos lançamentos e encerramentos, mais do que outro setor da indústria, refletindo a frequência e a rapidez com a qual a criança muda em seus caprichos e obsessões, como por exemplo, os de colecionar. Os brindes são frequentes nas revistas. Esta pesquisadora observou que na Revista Recreio, da Editora Abril, há uma associação de brindes, que forma uma coleção e tem uma edição limitada: um brinquedo de montar e um fascículo de “mini-enciclopédia”, com temas sobre meio ambiente, máquinas e outros assuntos. Essa estratégia se assemelha às utilizadas no Reino Unido.

Cordy (2003, p.38) desenvolve pesquisas sobre motivações, interesses, hobbies, hábitos de leitura e processos de compras do consumidor, aplicando esse conhecimento, a fim de criar e melhorar revistas de grande sucesso. Assim, há o estudo do desenvolvimento psicológico da criança, suas atividades de entretenimento e lazer que, a princípio, ocorrem dentro do universo familiar, depois incluem os amigos da escola, os quais “tendem a dividir ou copiar gostos”. “O sentimento de pertencimento ao grupo é um grande motivador, mais do que ser ‘diferente’ ou individual”. As crianças começam se interessando por revistas de fantasia e, quando chegam à idade de sete ou oito anos, há uma mudança radical, preferem revistas “como Cartoon Network (um mix de características) e Art Attack (atividades que ensinam a criança a fazer trabalhos manuais por ela mesma)”. Essa característica perdura ainda por alguns anos. Os estudos dessa área envolvem o horário em que as revistas são lidas para as crianças, os horários que elas próprias leem, onde isso é feito, quando compram, a influência ou não dos pais na compra e a compra de revistas, pelos pais, para a criança. A arte de publicar revistas de sucesso consiste em traduzir os valores contidos nas ações e falas das crianças e dos pais sobre o que devem conter. Contudo, as personagens ou estilos podem ser uma grande oportunidade para a propaganda de marca de produtos, tais

[121] Fonte: IVC, DINAP jan-dez 2006, Figurinhas DINAP + Estimativa Abril Jan-Dez 2006.

como a propaganda da Nestlé sobre um queijo fresco, que contém elementos da revista Art Attack. As revistas têm um lado educativo para o pequeno consumidor e também ajudam em seu desenvolvimento. Proporcionam uma outra atividade às crianças para que saiam da frente da televisão e dos doces, além de mantê-las ocupadas com uma variedade de conteúdos: história, palavras cruzadas, faça sozinho. É uma ferramenta poderosa, porque é possível vê-la, tocá-la, senti-la, recortá-la, lê-la, colori-la.

5.3.2 – Televisão, "a rainha da mídia"

As novas tecnologias têm trazido novidades atraentes, arrebatando um número assustador de usuários. No entanto, ainda não foram capazes de ofuscar a posição que a televisão ocupa nas vidas dos "tweens", que se manifestam, positivamente, para acesso integrado às diferentes mídias. O número de horas que assistem, a participação em programas interativos, os programas e personagens favoritos, os comerciais mais lembrados e opinião sobre os mesmos, são aspectos que compõem a análise da televisão e a sua influência sobre os "tweens".

Questão 1 – "Quantas horas assistem à TV "

Tabela 104 – Frequências e porcentagens da questão 1: "Quantas horas você assiste à televisão por dia"

Classe Social	Não assiste		Menos de 1 hora		1 a 2 horas		2 a 3 horas		Mais de 3 horas	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	0	1	12,5	3	1	12,5	3	37,5	2	25,0
A2	0	21	28,8	21	21	28,8	21	28,8	16	21,9
B1	1	26	22,8	27	26	22,8	27	23,7	29	25,4
B2	1	21	15,3	35	21	15,3	35	25,5	42	30,7
C1	0	16	26,7	17	16	26,7	17	28,3	20	33,3
C2	0	4	26,7	5	4	26,7	5	33,3	2	13,3
D	0	1	8,3	4	1	8,3	4	33,3	4	33,3
E	0	0	0,0	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

1 participante não respondeu essa questão

A porcentagem de participantes que "não assiste à TV" foi praticamente nula, portanto essa resposta não foi considerada para análise. Não foi encontrada associação significativa entre o número de horas e classe social ($\chi^2(12)=13,9$, $p=0,304$). Nesta pesquisa, encontrou-se para "duas a três horas", 26,3%; para "mais de três horas", 22,8%. Denegri et al [ca 2004] apresentaram que 100% dos "tweens" assistem

à televisão, dos quais, 35,9% assistem a "uma ou duas horas diárias" e 35,3%, "mais de três horas". A televisão, de acordo com C.N.T. (2003), é o meio de comunicação de maior consumo. A pesquisa da Nickelodeon (2007a) aponta as crianças brasileiras e colombianas como as que mais assistem à televisão na América Latina. A televisão faz parte do cotidiano das crianças da América Latina e 85,5% delas assistem diariamente.

As pesquisas de Andersen et al (2008), realizadas na Dinamarca e Hong Kong, também encontraram percentuais semelhantes quanto ao tempo de exposição à TV. Siegel, Coffey e Livingston (2001, p. 141) relatam que a TV permanece a rainha da mídia e que 80% dos "tweens ainda assistem somente à TV, sem fazer qualquer outra coisa", isto é, sem ler, ouvir música, utilizar o computador.

Abaixo, a tabela por idade:

Tabela 105 – Frequências e porcentagens da questão 1: "Quantas horas você assiste à televisão por dia" (idade)

Idade	Não assiste		Menos de 1 hora		1 a 2 horas		2 a 3 horas		Mais de 3 horas	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8 anos	0	0,0	13	32,5	13	32,5	6	15,0	8	20,0
9 anos	1	1,4	17	23,3	24	32,9	10	13,7	21	28,8
10 anos	0	0,0	21	28,4	16	21,6	23	31,1	14	18,9
11 anos	0	0,0	14	23,0	15	24,6	19	31,1	13	21,3
12 anos	1	1,3	11	13,9	23	29,1	12	15,2	32	40,5
13 anos	0	0,0	9	14,5	15	24,2	17	27,4	21	33,9
14 anos	0	0,0	5	16,1	6	19,4	14	45,2	6	19,4

Foi encontrada associação significativa entre o número de horas e a idade dos participantes ($\chi^2(18)=37,59$, $p=0,004$). Nota-se que, quanto maior a idade do participante, mais horas ele assiste à televisão por dia. Os participantes de 12 e 13 anos tiveram um percentual maior na categoria "mais de 3 horas" e os de 14 anos, na de "2 a 3 horas". Na análise por idade, demonstrada nesta Tabela 103, percebe-se a regulação, possivelmente da família, sobre o número de horas que os "tweens" mais novos têm para assistir.

Em relação ao número de horas, Bukstein (2007) obteve as respostas "2 a 3 horas" e "mais de 3 horas" como as primeiras opções, respectivamente, de todos seus participantes.

Questão 71: “Faz ligações para votar em programas de TV”

Tabela 106 – Frequências e porcentagens da questão 71: “Você tem feito ligações para votar nos programas de televisão”

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	7	87,5	1	12,5
A2	52	70,3	22	29,7
B1	88	75,9	28	24,1
B2	107	78,7	29	21,3
C1	46	76,7	14	23,3
C2	12	80,0	3	20,0
D	11	91,7	1	8,3
E	1	100,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e se “os participantes fazem ligações para votar nos programas de televisão” ($\chi^2(4)=2,65$, $p=0,167$). A maioria “não faz ligações para os programas de televisão”, no entanto, nota-se que a porcentagem daqueles que fazem estas ligações é ligeiramente inferior para a classe mais baixa.

Quanto aos “tweens” votarem em programas de televisão, esta pesquisa obteve o percentual de 82,7% que “não fazem ligação”. Em relação a essa categoria, o percentual encontrado na pesquisa do C.N.T. (2003) foi de 64,3%.

Questão 72: “Faz ligações para votar em reality shows”

Tabela 107 – Frequências e porcentagens para a questão 72: “Você tem feito ligações para votar em Reality Shows (por exemplo Big Brother)”

Classe Social	Não		Sim	
	n	%	n	%
A1	6	75,0	2	25,0
A2	56	75,7	18	24,3
B1	96	82,8	20	17,2
B2	106	77,4	31	22,6
C1	54	90,0	6	10,0
C2	14	93,3	1	6,7
D	8	66,7	4	33,3
E	1	100,0	0	0,0

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e “se os participantes fazem ligações para votar em reality shows” ($\chi^2(4)=6,00$, $p=0,199$). A maioria dos participantes, 82,6%, não faz ligações para votar em reality shows. Essa realidade também foi encontrada pelo C.N.T. (2003), com 79,4%.

Mesmo não votando, a categoria de programa “reality shows” é apontada pelos “tweens” como programa favorito. Sobre essa preferência, Ustulim (2006, p.56) explica que as emissoras de televisão que colocam no ar programas como "Big Brother” e “Casa dos Artistas”, sabem que a audiência infantil na faixa etária de 4 a 11 anos é alta. O IBOPE Telereport PNT informa que a audiência infantil é de 22,4%. Os dirigentes das emissoras de televisão explicam que a responsabilidade da emissora é cuidar para que a programação esteja em horário adequado, “mas com relação ao fato de crianças acompanharem o programa, o hábito delas é que é inadequado para a idade”. Em outras palavras, o problema é da família.

Questão 93: “Notícias que chamam atenção”

Tabela 108 – Frequências e porcentagens da questão 93: “Quais notícias tem lhe chamado atenção”

Classe Social	Violência/ Guerras/Corrupção		Natureza		Notícias gerais/Diversos		Acidentes/ Desastres naturais	
	N	%	N	%	n	%	n	%
A1	1	12,5	1	12,5	3	37,5	2	25,0
A2	7	9,5	9	12,2	36	48,6	14	18,9
B1	22	19,0	18	15,5	50	43,1	26	22,4
B2	32	23,4	25	18,2	66	48,2	18	13,1
C1	9	15,0	5	8,3	26	43,3	9	15,0
C2	4	26,7	1	6,7	9	60,0	0	0,0
D	0	0,0	0	0,0	10	83,3	2	16,7
E	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e as categorias de resposta para a questão: “Quais notícias têm lhe chamado atenção” ($\chi^2(12)=18,35$, $p=0,106$). Os “tweens” demonstram interesse pelas informações tanto quanto os adultos. De modo geral, questões sobre violência e natureza são temas destacados. 13,2% dos participantes desta pesquisa concentram respostas em categorias que têm conteúdo negativo, como “violência, guerras, corrupção” e “acidentes e desastres naturais”. A pesquisa da Nickelodeon (2007) indica que as crianças brasileiras são preocupadas com a segurança. No Chile, o C.N.T. (2007) verificou que há a mesma tendência, as questões de segurança, violência, são as primeiras a serem apontadas pelos participantes. Quanto à categoria “notícias e diversos”, percebe-se que elas estão atentas ao que ocorre e é divulgado na televisão. Tais informações são compreendidas pelas crianças, de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e conforme as

representações de mundo que vão sendo construídas. São inseparáveis os aspectos das estruturas psicológicas e as representações sociais.

Siegel, Coffey e Livingston (2001), em relação aos "tweens" americanos, apontam que suas preocupações estão relacionadas às notícias a que assistem, como droga e armas nas escolas, poluição, AIDS.

Questão 2 – "Programas favoritos"

Tabela 109 – Frequências e porcentagens da questão 2: " Quais os três programas favoritos"

Classe Social	Entretenimento-menos assistido		Entretenimento-mais assistido		Informação		Educação		Outros		Publicidade	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	8	100,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
A2	30	40,5	71	95,9	1	1,4	1	1,4	2	2,7	2	2,7
B1	48	41,4	109	94,0	3	2,6	0	0,0	3	2,6	3	2,6
B2	78	56,9	126	92,0	4	2,9	2	1,5	1	0,7	5	3,6
C1	21	35,0	54	90,0	3	5,0	3	5,0	2	3,3	0	0,0
C2	9	60,0	15	100,0	2	13,3	1	6,7	0	0,0	0	0,0
D	4	33,3	11	91,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
E	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Convém retomar a explicação apresentada no capítulo I sobre a classificação dos programas. A categoria "Entretenimento", que é apresentada na Classificação Indicativa do Brasil, é composta por 19 tipos de programas e, como os participantes apontaram a maioria desses como favoritos, optou-se, para categorização, subdividi-los em programas de "Entretenimento mais assistido", agrupando: Desenho Animado, Filme, Infantil, Novela e Sitcom e "Entretenimento menos assistido": Auditório, Colunismo Social, Culinário, Esportivo, Game show, Humorístico, Interativo, Musical, Quiz show, Reality show, Revista, Série, Talk show, Variedades.

A porcentagem de participantes que prefere programas relacionados à informação, educação, publicidade e outros foi muito baixa para todas as classes sociais, portanto, essas categorias não foram consideradas na análise comparativa. Foi encontrada associação significativa entre "entretenimento menos assistido" e classe social ($\chi^2(4)=11,37$, $p=0,023$). A porcentagem para a classe B2 foi superior, comparada às classes C1 e D. No entanto, numa análise geral, essa diferença não tem representatividade. Não foi encontrada associação significativa entre "entretenimento mais assistido" e classe social ($\chi^2(4)=3,20$, $p=0,525$). Os programas favoritos dos

"tweens" desta pesquisa concentram-se em filmes, novelas, sitcom e desenho animado. O C.N.T. (2003) também encontrou dados semelhantes. Os programas mais populares dos "tweens" americanos, com base em 1999, são semelhantes àqueles agrupados na categoria "entretenimento mais assistido". (SIEGEL, COFFFEY, LIVINGSTON, 2001).

Denegri et al [ca 2004] encontraram os seguintes percentuais: desenhos animados, 63,6%; telenovelas, 18,3%; filmes, 9,6%. Esses dados são semelhantes aos encontrados nesta pesquisa.

Conhecer quais são os programas favoritos possibilita compreender o contexto no qual os "tweens" se socializam e pensar em estratégias para questionar a avalanche de informações e modelos de comportamentos, modas, entre outros, que são apresentados. Na pesquisa de Guena (2009, p.115), realizada num bairro de Salvador (Brasil), as crianças que assistiam ao programa "Xou da Xuxa", faziam isso apenas por prazer. Apesar do programa apresentar quadros relacionados à ecologia, meio ambiente, leitura, esses assuntos não foram, em nenhum momento, sequer apontados no programa. A autora acredita que a identidade dessas crianças afrodescendentes é influenciada pelo padrão de beleza branca que "há 20 anos é veiculado pelo programa da Xuxa". Como elas ficam muitas horas expostas à televisão e têm dificuldade de entender os conteúdos veiculados, acabam por não desenvolver um "conceito crítico acerca dos programas oferecidos". Esta pesquisadora infere que, em relação aos outros programas de televisão, a mesma influência pode ocorrer, ou seja, os hábitos, o estilo de vida, os objetos que os apresentadores e atores têm, podem ser incorporados pelos "tweens" que os admiram e assistem a eles.

Em relação à caracterização por idade, encontram-se os dados a seguir:

Tabela 110 – Frequências e porcentagens da questão 2: "Quais os três programas favoritos" (idade)

Idade	Entretenimento-menos assistido		Entretenimento-preferido		Informação		Educação		Outros		Publicidade	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8 anos	6	15,0	39	97,5	1	2,5	1	2,5	0	0,0	0	0,0
9 anos	17	23,3	68	93,2	4	5,5	4	5,5	1	1,4	0	0,0
10 anos	29	38,7	73	97,3	3	4,0	1	1,3	2	2,7	1	1,3
11 anos	31	50,0	61	98,4	5	8,1	1	1,6	1	1,6	2	3,2
12 anos	43	53,8	67	83,8	1	1,3	0	0,0	2	2,5	2	2,5
13 anos	45	72,6	58	93,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	8,1
14 anos	24	77,4	29	93,5	0	0,0	0	0,0	2	6,5	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada idade.

A porcentagem de participantes que prefere os programas relacionados à “informação”, “educação”, “publicidade” e “outros” foi muito baixa para todas as classes sociais, portanto essas categorias não foram consideradas na análise comparativa.

Foi encontrada associação significativa entre programas de “entretenimento menos assistido” e idade ($\chi^2(6)=64,52$, $p<0,001$). A porcentagem de respostas para os programas de “entretenimento menos assistido” foi maior, conforme aumento da idade do participante. Isso pode ter ocorrido porque a característica do programa não desperta o interesse dos mais jovens, justamente porque o humor é mais refinado e necessita de inferências, as quais as crianças ainda não têm condições de realizar. No entanto, nota-se também que essa diferença ocorre entre idades e não entre nível socioeconômico, cuja frequência não demonstrou significância de modo geral. Os “tweens” têm acesso a uma variedade grande de programas de televisão que são veiculados em horários diversos.

Os “tweens” chilenos apontam as mesmas categorias de programas existentes no Brasil como preferidos, no entanto, a ordem de preferência nem sempre é a mesma, notando-se que, para os de 8 e 9 anos, a frequência maior é de “desenhos animados” e 10 anos ou mais, “majoritariamente, a preferência recai em alguns programas como ‘reality shows’ ”. (C.N.T., 2003, p.56).

A pesquisa americana apresenta resultados semelhantes aos desta pesquisa, quanto à correspondência de distribuição de categoria entre faixa etária. (SIEGEL, COFFFEY, LIVINGSTON, 2001).

Sigel, Coffey e Livingston (2001) explicam que os “tweens” estão em constante crescimento, da infância para adolescência, e sua preferência quanto a programas abrange uma gama muito diversificada. Isso ocorre, principalmente, porque eles mantêm, durante esse processo de crescimento, alguns programas de quando eram mais novos, mas começam a aparecer indícios do período de adolescência no seu comportamento e, por isso, outros programas começam a chamar atenção.

Questão 3 – "Personagens de televisão favoritos"

Tabela 111 – Frequências e porcentagens da questão 3: "Quais os três personagens de televisão favoritos"

Classe Social	Apresentadores/ Atores/Outros		Personagens de Desenho Animado		Personagens de Novela		Personagens de Seriado	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	2	25,0	7	87,5	0	0,0	1	12,5
A2	12	16,2	48	64,9	20	27,0	24	32,4
B1	20	17,2	70	60,3	23	19,8	36	31,0
B2	14	10,2	97	70,8	32	23,4	39	28,5
C1	17	28,3	37	61,7	12	20,0	11	18,3
C2	3	20,0	7	46,7	3	20,0	1	6,7
D	1	8,3	9	75,0	1	8,3	1	8,3
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre "apresentadores, atores, outros" e classe social ($\chi^2(4)=10,27$, $p=0,036$) e "personagens de seriado" e classe social ($\chi^2(4)=9,55$, $p=0,049$). A porcentagem das respostas para "apresentadores, atores, outros" foi inferior na classe B2, comparada à C1. Para "personagens de seriado", a porcentagem foi inferior para C2/D/E, comparadas à A1/A2, B1 e B2. Uma análise dos modelos que os seriados apresentam ou a extensão da pesquisa a um universo maior das classes C2/D/E, talvez fornecessem mais elementos para relacionar as informações.

Não foi encontrada associação significativa entre "personagens de desenho animado" e classe social ($\chi^2(4)=3,80$, $p=0,433$) e "personagens de novela" e classe social ($\chi^2(4)=1,82$, $p=0,769$), o que demonstra uma certa homogeneização dos interesses.

A seguir, a análise por idade:

Tabela 112 – Frequências e porcentagens da questão 3: "Quais os três personagens de televisão favoritos" (idade)

Idade	Apresentadores/ Atores/Outros		Personagens de Desenho Animado		Personagens de Novela		Personagens de Seriado	
	N	%	n	%	n	%	n	%
8 anos	5	12,5	33	82,5	10	25,0	9	22,5
9 anos	12	16,4	54	74,0	19	26,0	22	30,1
10 anos	11	14,7	54	72,0	14	18,7	21	28,0
11 anos	8	12,9	39	62,9	15	24,2	20	32,3
12 anos	13	16,3	45	56,3	15	18,8	23	28,8
13 anos	12	19,4	37	59,7	12	19,4	9	14,5
14 anos	8	25,8	14	45,2	6	19,4	9	29,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada idade.

Para "personagens de desenho animado", foi encontrada associação significativa com relação às faixas de idade dos participantes ($\chi^2(6)=18,58$, $\underline{p}=0,005$). Quanto maior a idade do participante, menor a ocorrência de que os personagens de televisão favoritos sejam de desenho animado. É possível estabelecer características de cada faixa etária, ou seja, conforme crescem, os interesses modificam-se. Sobre os personagens favoritos, os de "desenho animado" têm a preferência dos "tweens" desta pesquisa, e percebe-se uma queda gradativa nos percentuais de preferência dessa categoria para os de 12 a 14 anos.

A pesquisa da Nicklodeon (2007) indica semelhança de resultados. Isso ocorre porque os personagens se comunicam com as crianças e porque sua imagem vale mais do que mil palavras. Os dados da pesquisa informam que 59% das crianças já ganharam presentes com personagens e 27% compraram produtos com eles. Na América Latina, os participantes da pesquisa informaram o tipo de materiais que gostariam de ter com objetos com personagens: artigos escolares, 82%; roupa, 74%; toalhas, 45%; bonecas e bonecos, 43%; calçados, 38%; decoração para o quarto, 37%; copos e canecas, 25%; perfumes e maquiagem, 22%; acessórios, 19%.

Não foi encontrada associação significativa entre "personagens favoritos de televisão" e a idade dos participantes para as categorias "apresentadores, atores, outros" ($\chi^2(6)=3,57$, $\underline{p}=0,735$), "personagens de novela" ($\chi^2(6)=2,41$, $\underline{p}=0,878$) e "personagens de seriado" ($\chi^2(6)=6,80$, $\underline{p}=0,339$). Independente da idade, os "tweens" desta pesquisa, na ampla variedade de programas a que assistem, elegem favoritos, provavelmente, pelas características que lhes chamam atenção.

Questão 75 – “Quem são os mais admirados”

Tabela 113 – Frequências e porcentagens da questão 75: “Quais personagens/atores/músicos você mais admira”

Classe Social	Cantores		Apresentadores /Jogadores		Atores /Escritores		Personagens: novela/desenho	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	0	0,0	4	50,0	3	37,5
A2	29	39,2	8	10,8	33	44,6	14	18,9
B1	67	57,8	8	6,9	53	45,7	30	25,9
B2	67	48,9	10	7,3	62	45,3	42	30,7
C1	31	51,7	6	10,0	27	45,0	14	23,3
C2	10	66,7	1	6,7	8	53,3	8	53,3
D	6	50,0	0	0,0	3	25,0	6	50,0
E	1	100,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e “personagens de novela, desenho” ($\chi^2(4)=10,32$, $p=0,035$). A porcentagem de respostas para a classe C2/D/E foi maior, comparada às demais.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e demais categorias de resposta (χ^2, p’s>0,05), a maioria das opiniões são semelhantes. Somente uma categoria, “apresentadores, jogadores”, apresentou diferença em um agrupamento de classe, C2.

Essas pessoas admiradas podem representar uma referência, um modelo que “também é conhecido como aprendizagem de observação, envolve a imitação do comportamento do agente”, ou seja, o agente influencia o aprendiz. (MOSCHIS, MOORE, 1979, p.102).

A pesquisa do C.N.T. (2003) aponta que as pessoas admiradas pelos “tweens” lhes servem de modelo, e essas têm suas atividades como atores, apresentadores de programas, cantores, jogadores e até personagens de desenhos animados. Tais características foram também observadas nas respostas dos participantes desta pesquisa.

Questão 76 – “O motivo por admirar tais pessoas”

Tabela 114 – Frequências e porcentagens da questão 76: “Por que você admira essas pessoas”

Classe Social	Talentosos/Famosos		Legais/Bonitos		Músicas/Outros	
	n	%	n	%	n	%
A1	3	37,5	2	25,0	3	37,5
A2	34	45,9	16	21,6	7	9,5
B1	58	50,0	18	15,5	20	17,2
B2	57	41,6	39	28,5	15	10,9
C1	20	33,3	18	30,0	7	11,7
C2	4	26,7	8	53,3	2	13,3
D	3	25,0	7	58,3	1	8,3
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Foi encontrada associação significativa entre classe social e “motivo de admiração pelas pessoas” ($\chi^2(8)=21,47$, $p=0,006$). Os participantes das classes mais baixas admiram as pessoas porque são “legais e bonitas”, enquanto que os participantes das classes mais altas apresentaram maior porcentagem para as respostas “talentosos e famosos”. É interessante observar que, para todas as classes sociais, há uma inversão, ou seja, o que é prioritário para uma, não o é para outra. Os dados da Tabela 114 demonstram uma frequência de distribuição decrescente nas categorias “legais e bonitos” e “talentosos e famosos”. Uma pesquisa mais pontual poderia trazer informações, sobre se essa diferença estaria relacionada a valores, à imagem de si ou outro fator.

Os dados categorizados desta pesquisa abrangem as mesmas características e os mesmos motivos eleitos pelos “tweens” chilenos. O C.N.T. (2003, p.61) notou que o motivo principal da eleição do personagem favorito entre as mulheres é o atrativo físico e para os homens, o senso de humor, mas que, geralmente, o “eleito” é do sexo masculino. Outras características são observadas, como: “talento”, 22%; “simpatia e ternura”, 19%; para as meninas, ser “boa pessoa”, 6%. Quando questionados sobre o desejo de serem parecidos com o personagem favorito, 59% das meninas responderam “sim” para “traços físicos bonitos” e somente 22% dos meninos se ativeram a essa característica. “Ambos os sexos gostariam de parecer-se com seu personagem favorito pelo “talento” e pela “destreza em alguma atividade”.

Questão 4 – "Assiste aos comerciais que passam na TV"

Tabela 115 – Frequências e porcentagens da questão 4: "Assiste aos comerciais que passam na televisão"

Classe Social	Não		Sim		Algumas vezes	
	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	2	25,0	6	75,0
A2	4	5,4	34	45,9	36	48,6
B1	10	8,6	48	41,4	58	50,0
B2	14	10,2	39	28,5	84	61,3
C1	5	8,3	24	40,0	31	51,7
C2	1	6,7	10	66,7	4	26,7
D	1	9,1	5	45,5	5	45,5
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0

1 participante não respondeu a questão

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "assiste aos comerciais que passam na televisão" ($\chi^2(8)=13,30$, $p=0,102$). Isso significa que os "tweens" estão expostos a todos os tipos de propaganda televisiva. Uma porcentagem muito baixa para cada classe, 6%, não assiste aos comerciais de televisão, ou seja, 44,8% assistem aos comerciais "algumas vezes" e 49,1%, "assistem", totalizando 93,9% da amostra. Resultados semelhantes foram encontrados por Denegri et al [ca 2004], em que 59,5% assistem aos comerciais "algumas vezes" e 35,3%, "assistem", totalizando 94,8%.

Questão 5 – "Comerciais lembrados"

Tabela 116 – Frequências e porcentagens da questão 5: "Quais os comerciais de que você se lembra"

Classe Social	Produto de Limpeza		Bebidas/ Entretenimento		Produtos para Criança		Lojas de Departamento/ Vestuário/ Acessórios		Telefonia, Banco, Carro, Campanhas		Outros	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	0	0,0	2	25,0	1	12,5	1	12,5	2	25,0	7	87,5
A2	15	20,3	28	37,8	9	12,2	15	20,3	13	17,6	37	50,0
B1	13	11,2	57	49,1	19	16,4	24	20,7	23	19,8	63	54,3
B2	23	16,8	59	43,1	22	16,1	36	26,3	18	13,1	69	50,4
C1	5	8,3	21	35,0	14	23,3	17	28,3	4	6,7	23	38,3
C2	1	6,7	7	46,7	6	40,0	5	33,3	2	13,3	4	26,7
D	0	0,0	4	33,3	3	25,0	0	0,0	1	8,3	6	50,0
E	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e cada um dos tipos de comercial lembrado pelos participantes (χ^2, p's>0,05). A maioria dos participantes se lembra de comercias de "bebidas e entretenimento" ou "outro tipo de comercial" não classificado entre as categorias. A média de comerciais lembrados foi: "bebidas e entretenimento", 46,2%; "outros", 44,6%; "produtos para criança", 18,1%. Na categoria "bebidas e entretenimento" estão inseridos os comerciais sobre bebidas não alcoólicas e alcoólicas, programas de TV, como seriados, humorísticos, desenhos. "Outros" é a categoria que agrega comerciais de linha branca, remédios, papelaria, campeonatos, campanhas, etc.. "Produtos para criança" engloba guloseimas, brinquedos, calçado com marca de personagem infantil. Os comerciais de "produtos para criança" tiveram uma ligeira alta, conforme a redução do nível social.

Denegri et al [ca 2004] encontraram percentuais de 44,4% para "alimentos e guloseimas"; 35,3% para "programas de TV e seriados"; 24,2% para "bebidas não alcoólicas e supermercados".

Bukstein (2007) encontrou relação entre as respostas das perguntas "A quais comerciais assiste?" e "O que faz com seu dinheiro?", observando que há associação entre "compra de acessórios pessoais" e "lembrança de comerciais". Os primeiros comerciais lembrados são os relacionados a "alimentos e bebidas".

Sabino (2002, p.10) cita a pesquisa realizada em 2002, pela National Tweens Study, na qual informaram que os "tweens" preferem aprender "sobre o produto através da mídia integrada: TV, revistas e on-line. De 10 crianças, 8 dizem que as mensagens na mídia integrada ajuda a lembrar o produto e 75% dizem que isso as ajuda a lembrar para comprá-los".

Os comerciais que se utilizam de bonecos, protagonistas engraçados e animais têm uma probabilidade maior em serem lembrados pelas crianças, porque elas gostam e têm afinidade. De acordo com Linn (2006/1994), os comerciais de bebidas alcoólicas que passam a mensagem de que beber é relaxante, traz maturidade e diversão, são "captadas" por adolescentes e pré-adolescentes. Outro ponto apresentado é o número grande de propagandas de bebidas, cigarros e salgadinhos (ou junk food), com mensagens de duplo significado, no horário da programação esportiva que, a princípio, costuma reunir a família para compartilhar esse momento. A autora explica

que essa faixa etária está começando a beber cada vez mais cedo e pesquisas estão sendo realizadas em relação a esse assunto. Os exemplos são da realidade americana que, no entanto, podem ser comparadas à brasileira. Soares (2006) escreve sobre adolescentes e pré-adolescentes que começam a beber cada vez mais cedo, o que provoca efeitos muito mais prejudiciais no cérebro do jovem do que do adulto.

A pesquisa da Nickelodeon (2007) destaca a relação comercial/crianças, independente de ser dirigida ao público infantil, apresentando o rol de produtos em que as crianças têm influência direta na hora da compra: alimentos infantis, balas e doces, alimentos em geral, brinquedos, eletrônicos, "fast food", refrigerantes, roupas, pastas de dente, sabonetes, escovas de dente, shopping centers, games de computador, celulares, destino das férias. Citam-se vários exemplos como os comerciais da Citröen; do banco ABN AMRO, promoção em Shopping Center, Tintas Coral, que colocaram a criança como público alvo para atingir os pais. É o caso do comercial da Citröen, em que o "DVD player" para ser assistido no banco traseiro, alavancou as vendas do modelo Xsara.

Questão 9 – "Opinião sobre os comerciais"

Tabela 117 – Frequências e porcentagens da questão 9: "Qual sua opinião sobre os comerciais de televisão"

Classe Social	Servem para ter informações sobre os produtos		Servem para saber o que podemos comprar		Faz com que a gente queira comprar o que se anuncia		Não servem pra nada	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A1	4	50,0	0	0,0	3	37,5	1	12,5
A2	38	51,4	11	14,9	22	29,7	7	9,5
B1	70	60,3	18	15,5	24	20,7	8	6,9
B2	68	49,6	28	20,4	37	27,0	14	10,2
C1	32	53,3	15	25,0	14	23,3	6	10,0
C2	5	33,3	7	46,7	4	26,7	1	6,7
D	6	50,0	2	16,7	2	16,7	2	16,7
E	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

As porcentagens, para cada categoria, referem-se à comparação com relação ao total de respostas daquela categoria em cada classe social.

Não foi encontrada associação significativa entre classe social e "opinião sobre os comerciais de televisão" (χ^2, p's>0,05). A maioria dos participantes, 55,9%, de todas as classes, apontou que os comerciais de televisão "servem para ter informações sobre os produtos". 17,4% responderam que "servem para saber o que podemos comprar".

Denegri et al [ca 2004] explicam que essa é outra faceta da informação sobre os produtos.

Denegri et al [ca 2004] encontraram em 52,3% dos participantes que os comerciais "servem para ter informações sobre os produtos"; 15,7%, afirmam que "servem para saber o que podemos comprar", portanto, os dados são semelhantes aos desta pesquisa.

A pesquisa de Bukstein (2007) também encontrou respostas semelhantes em seus participantes, quanto ao nível socioeconômico, sexo e idade.

Em relação à variável "idade", apresenta-se o seguinte resultado:

Tabela 118 – Freqüências e porcentagens para a opinião sobre os comerciais de televisão (idade)

Idade	Servem para ter informações sobre os produtos		Servem para a gente saber o que podemos comprar		Faz com que a gente queira comprar o que se anuncia		Não serve pra nada	
	n	%	n	%	n	%	n	%
8 e 9 anos	63	50,0	30	23,8	19	15,1	14	11,1
10 e 11 anos	74	50,7	25	17,1	36	24,7	11	7,5
12, 13 e 14 anos	87	48,9	26	14,6	51	28,7	14	7,9

Não foi encontrada associação significativa entre a faixa de idade e "opinião sobre os comerciais de televisão" ($\chi^2(6)=10,72$, $p=0,098$). Observa-se que a concepção dos "tweens" sobre os comerciais de televisão muda, conforme a idade aumenta. Ou seja, os mais novos, 15,1%, ainda se atêm ao caráter informativo do comercial e os mais velhos, 28,7%, são capazes de inferir sobre o caráter persuasivo, quando escolhem "faz com que a gente queira comprar o que se anuncia".

Quanto ao fato do "comercial ser tão divertido como um programa de TV", na pesquisa de Andersen et al (2008), 16,9% das crianças dinamarquesas e 34,3% das chinesas acreditam que eles "são divertidos"; sobre se "gostariam que não houvesse comerciais na TV", encontraram para "sim", 38,6% (dinamarquesas) e 49,3% (chinesas); para "não", 39,1% e 42,7%, respectivamente. Observa-se, nesse caso, que as diferenças culturais existentes entre os países podem influenciar a opinião que as crianças têm sobre os comerciais.

Chan e McNeal (2006), em pesquisa realizada na China, sobre a compreensão de propagandas por crianças de 6 a 14 anos, apontaram que, estatisticamente, o modelo de desenvolvimento cognitivo foi superior ao modelo de aprendizagem social e que a compreensão de comercial de TV pelas crianças depende da idade e do meio em que se encontram. Observaram que os pais dessas crianças não eram consumidores sofisticados, em função do contexto histórico, político, social e econômico que viveram até 1990 e que a sua prioridade é a realização através da educação acadêmica, tendo influência significativa na socialização das crianças como consumidoras. Os profissionais de marketing têm realizado pesquisas sobre a sociedade de consumo infantil na China, atentos para desenvolver estratégias de sedução para esse mercado, culturalmente, diferente do ocidente.

Gunther e Furnham (2001/1998, p. 207), a respeito dos efeitos da publicidade televisiva, explicam que não há consenso entre os cientistas, pois é muito difícil analisar isoladamente o impacto da publicidade, entre outros fatores que também podem ser considerados. Contudo, os autores acreditam que existam diferentes tipos de efeitos, entre eles, destacam que a publicidade pode “aumentar a consciência dos produtos [...], as atitudes em relação a um produto, a inclinação para a compra, ou comportamento de pedido de aquisição (aos pais)”. Ressaltam sobre a importância de a criança ter capacidade de distinguir nos diferentes contextos de programas, comédia, documentários, entre outros, as intenções de uma mesma ação, como por exemplo, um insulto ou agressão. O impacto de uma publicidade que tenha elevados índices de exposição e de repetição amplia a memória da criança em relação ao produto, isso pode ter um efeito positivo, quando considerado a longo prazo. A influência do contexto social e familiar pode ter mensagens significativas para a criança, tais como os comentários dos pais a respeito dos produtos. Outras variáveis podem interferir nesse contexto, como por exemplo, o nível socioeconômico, grau de instrução. Todavia, a mediação dos pais em relação às mensagens e conteúdos televisivos representa um papel, não único, mas importante na educação dos filhos. Dens, Pelsmacker, Eagle (2007), da área de marketing, investigaram atitudes de mediação restritiva dos pais em relação à propaganda para as crianças. Os resultados dos estudos empíricos

confirmam que o conflito e importúnio causados pela propaganda são fatores determinantes para limitarem a exposição das crianças à televisão em geral.

Tufte (2003) realizou um estudo qualitativo com 12 famílias, durante 30 meses, na Dinamarca, observando, entrevistando, aplicando "surveys" em adultos (pais e professores) e 120 crianças de 8 a 12 anos, para conhecer como a mídia se instala na vida de crianças e adultos. Várias observações foram apontadas: mídia e equipamentos de comunicação fazem parte da rotina diária das famílias; a utilização de mídia eletrônica é um fator de interação entre crianças e adultos; a televisão ocupa um lugar central na vida familiar e é a chave de como ela vai agir em situações do dia-a-dia; os vários aparelhos de televisão na casa provocam uma dispersão dos membros, principalmente quando as crianças tornam-se adolescentes; apesar de o rádio não ocupar um papel principal, as crianças ouvem música no rádio; o acesso à internet altera o modelo de interação entre os membros; os celulares são largamente utilizados pela geração jovem e representam a expressão de uma nova cultura de conversação. Sobre os comerciais, o estudo aponta que as crianças tendem a se lembrar daqueles que contam pequenas histórias e são divertidos. Mas, se um colega comprar algo, uma roupa, por exemplo, que viu na TV, o outro também desejará a mesma roupa, mesmo não a tendo visto na TV.

As pesquisas comparativas realizadas por Andersen et al (2008), entre os "tweens" da Dinamarca e Hong Kong, demonstraram que as culturas são muito diferentes e a concepção sobre o que é ser "criança" também. Considerando a influência da globalização nas sociedades, elencaram vários aspectos comumente discutidos: o olhar do marketing sobre os "tweens" como um mercado promissor; a posição inigualável da TV como meio para atingir essa audiência; a diferente capacidade das crianças, de várias idades, de reconhecer programas e propagandas; o conceito de "tweens"; o cenário televisivo que as crianças de ambos os países têm; acesso à Internet e tecnologia.

Descrevendo o panorama cultural da Dinamarca e Hong Kong, observa-se, neste último, que a escola é em tempo integral e as crianças possuem tutores para continuidade dos estudos em casa; o acesso à tecnologia é amplo; os programas de TV pública, para crianças, são apenas aos finais de semana, mas elas têm acesso à TV

a cabo em casa; as crianças assistem em média a 4 horas de TV diariamente; não há revistas em profusão para crianças; utilizam a Internet para fins educacionais; os pais acreditam que as crianças são vulneráveis às propagandas e outras influências televisivas; renda per capita menor do que a Dinamarca. Na Dinamarca, há presença da TV pública; as crianças assistem em média a 3 horas de TV diariamente; utilizam a Internet mais para entretenimento; as crianças são consideradas mais autônomas e competentes; família inclinada à negociação; renda per capita maior que a China. (ANDERSEN et al, 2008).

Se a cultura do “tween” assemelha-se ao que lhe é “inculcado”, então, faz diferença se ele vive numa sociedade individualista, em que é livre para cuidar de si mesmo e, portanto, mostrar um comportamento mais resistente à influência da propaganda. Por outro lado, numa sociedade coletiva, em que está sujeito a fortes normas sociais e na qual os objetos coletivos são prioridade para os próprios objetivos, há uma tendência de maior vulnerabilidade à influência da propaganda. Essas são as hipóteses levantadas na pesquisa de Andersen et al (2008) e os resultados dos “tweens” para a pergunta “troca de canal quando aparecem os comerciais” indicam que as hipóteses caminham para sua confirmação, pois 42,% dos “tweens” dinamarqueses e 61,5%, dos de Hong Kong responderam que “não”.

O eixo “Mídia”, assunto do Quadro 27, apresenta o tipo de mídia ao qual os participantes têm acesso, atividades que realizam, programas e personagens preferidos, comerciais de TV. Uma das informações mais significativas é que todos assistem à televisão e as preferências quanto à programação televisiva é homogênea.

Quadro 27 – Análise de significância do eixo “Mídia”

Nº da questão	Questão	Nível de significância	Valor de p	Classificação das Categorias	Suporte ao pressuposto
66	Mídia à qual tem acesso em casa	s s ns	0,001 0,001 0,05	Para 1 categoria Para 1 categoria Para as outras 5 categorias	Não Não Sim
67	Atividades que faz pela Internet	s s s	0,001 0,010 0,044	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria	Não Não Não
68	Atividade que gostaria de fazer pela Internet	s ns	0,026 0,05	Para 1 categoria Para as outras 4 categorias	Sim Não
61	Programa de rádio preferido	ns	0,05	Para as 3 categorias	Sim
69	Compra de revista	s	0,007	Para as 2 categorias	Não
70	Quais revistas compra	s	0,048	Para 1 categoria	Não
1	Quantas horas assistem à TV	ns nc	0,304 -	Para as 4 categorias Para 1 categoria	Sim -
71	Faz ligações para votar nos programas de televisão	ns	0,167	Para as 2 categorias	Sim
72	Faz ligações para votar em reality shows	ns	0,199	Para as 2 categorias	Sim
93	Notícias que chamam atenção	ns	0,106	Para as 4 categorias	Sim
2	Programas favoritos	s ns nc	0,023 0,525 -	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 4 categorias	Talvez Sim Sim
3	Personagens de TV favoritos	s s ns ns	0,036 0,049 0,433 0,769	Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria Para 1 categoria	Não Não Sim Sim
75	Quem são os mais admirados	s ns	0,035 0,05	Para 1 categoria Para as outras 3 categorias	Não Sim
76	O motivo por admirar tais pessoas	s	0,006	Para 1 categoria	Não
4	Assiste aos comerciais que passam na TV	ns	0,102	Para as 3 categorias	Sim
5	Comerciais lembrados	ns	0,05	Para as 6 categorias	Sim
9	Opinião sobre os comerciais	ns	0,05	Para as 4 categorias	Sim

ns = p >0,05 (não foi encontrada associação significativa); **s = p <0,05** (foi encontrada associação significativa). **nc = não comparado**, ou seja, o teste qui-quadrado não pôde ser utilizado, pois muitos valores esperados foram inferiores a 5 ou porque o teste qui-quadrado não foi realizado, uma vez que a outra categoria não apresentou percentuais significativos e houve concentração maciça de escolhas.

Um valor, uma ideia, uma concepção são provenientes de modelos de aprendizagem, se, por um lado, não existem pesquisas que afirmem categoricamente a influência da mídia nesse processo, por outro, é cada vez mais evidente grandes investimentos em propagandas de produtos associados a personagens e programas favoritos. Além dos valores que se atribuem aos eletrônicos, substituindo as relações

presenciais. Os “tweens” desta pesquisa demonstram ter acesso e comportamentos similares, independente do nível socioeconômico.

5.4 – Descobertas

As experiências vividas pelo “tween” constituem condição para que ele elabore uma rede de sistemas de significações que vão compondo e organizando seu universo paulatinamente. É evidente que, com a diversidade de ambientes e relacionamentos, se formem conceitos, valores, crenças e hábitos, diferenciados dos pré-adolescentes de 10, 15 ou mais anos atrás, que dirá dos nossos enquanto pais.

Surge, então, um novo segmento no mercado e também um novo grupo de pré--adolescentes com características não comuns, pois são consumidores, clientes, são os “tweens”, mas, antes de tudo, são nossos filhos, nossos alunos, nossas crianças, que têm provocado uma série de sentimentos ambíguos e sensação de insegurança em nós, os adultos.

Donos de características invejáveis, seduzem os pais, avós, familiares. Mas, antes deste grupo de pessoas, seduziu o marketing, que percebeu neles um segmento promissor e cria crescentes necessidades para eles. Está implícito aí todo um sistema de significações que está sendo construído e atingindo de forma homogênea a todos: crianças, famílias, escola, instituições. Alteram-se conceitos, valores e significados, que foram construídos na vida de cada um. Há um força centrífuga que atinge a todos, esta pode ser devastadora, caso não encontre resistência. É urgente que prevaleça o exercício de valores éticos e morais para a vida individual e coletiva. Este não é um quadro pessimista, antes é um quadro descritivo. A compreensão do contexto coloca em discussão aquilo que pode ferir a estrutura do ser humano. Dedicar-se ao estudo dos “tweens” é uma maneira de apresentar uma contribuição àqueles que estão em condição mais vulnerável na sociedade globalizada e, ao mesmo tempo, os que apresentam melhor potencial para mudanças.

Comentam-se a seguir os valores, os significados, as experiências, as preferências, os gastos, as estratégias e decisões de compra, as amizades, a importância que se dá à família, a perspectiva de futuro, dos “tweens” desta pesquisa.

Os resultados sugerem que, para todos eles, há um comportamento homogêneo que permeia seu modo de ser, independente de seu nível socioeconômico. Tal comportamento é semelhante ao dos “tweens” de outros países. Parecem não apresentar compreensão do mundo econômico, das relações de produção e não atribuem a si responsabilidades em relação ao meio ambiente e ao futuro, não se vendo como agentes de transformação. Não possuem, ainda, instrumentos intelectuais que possibilitem a elaboração de estratégias para reagir às solicitações do mercado. Parece que os agentes socializadores não estão dando conta de ensinar estratégias de reação e resistência ao consumo. Há necessidade de uma educação econômica consciente e autônoma, descrita em “Por uma lógica da economia: da teoria à prática piagetiana”.

Os “tweens” estão “antenados” com as tendências da moda. Solicitam de seus pais a compra de acessórios e vestuário e identificam-se com modelos veiculados pela televisão. Apesar disso, não se interessam por transformações do tipo: pintar os cabelos, pôr “piercing” e brincos, fazer tatuagem. Essa é uma característica esperada.

Eles não vivem sozinhos como filhos únicos, na maioria das vezes, têm um irmão. Ajudam nas tarefas do lar. Não têm empregada doméstica. Têm animal de estimação, o mais comum é o cachorro, mas também têm gatos, peixes e outros.

Os “tweens” valorizam relacionamentos nos quais possam se manifestar, falando o que pensam, sentindo-se respeitados e com ponte permanente ao diálogo e à cooperação. Próprio da idade, o estar “aborrecido” faz parte de sua vida, acontecendo com frequência e nisso são semelhantes, pois procuram chorar, brigar, até dormir ou isolar-se, demonstrando um comportamento que se perturba com conflitos. É provável que a felicidade de um “tween” esteja justamente em atribuir ao mundo, à sua família e aos amigos, um caráter de perfeição, inerente à representação de mundo que a criança constrói com a capacidade cognitiva que possui.

A família é seu porto seguro. E nota-se, com clareza, que gostariam de estar mais com ela, priorizando sua companhia. A mãe continua sendo a pessoa com a qual ficam mais tempo em casa e para a qual atribuem grande importância. Para eles, há diferença entre quem é sua família e com quem vivem, pressupondo-se que a união familiar é baseada em laços afetivos, de segurança, não sendo sinônimo de moradia. Dependem do adulto, o que é compreensível por três motivos: primeiro, porque

qualquer criança ou os “tweens”, depende dele para seu sustento e mesmo sobrevivência; segundo, porque a característica do desenvolvimento psicológico deles é a heteronomia e de respeito natural ao adulto; terceiro, porque os laços de afetividade são importantes para o crescimento saudável de qualquer pessoa. Eles realmente acreditam e gostam da família, e de suas características de honestidade, afetividade, amiga, educada, divertida, carinhosa, acolhedora, de proteção. Esse pensamento se sobrepõe a qualquer problema que possa existir. A exaltação dos aspectos positivos aparenta uma certa ingenuidade e até fantasia em avaliar a convivência.

Durante a semana ou no final de semana, os momentos mais significativos são os de fazerem as refeições junto com a família; os de assistirem à TV com ela e de conversarem sobre alguma coisa. A hora do almoço e do jantar representam os principais encontros na rotina familiar, mesmo aos finais de semana, o que é uma pena, pois fica claro que há poucas oportunidades durante as quais poderia haver interação e troca familiar. Esse é um dos males da sociedade moderna, a falta de tempo para estar com alguém, fragilizando as relações familiares, a criação de vínculos afetivos estáveis, dificultando o estabelecimento de negociações para a resolução de conflitos.

Eles apontam os problemas de relacionamentos familiares como os aspectos que necessitam ser mudados em seus lares. O que não sabem é como construir essa interação e nem se espera que saibam, mas o apelo é real. Não se pensa, ingenuamente, que conflitos devam ser eliminados, eles fazem parte da vida e devem suscitar a busca de soluções.

Possuem visibilidade em suas famílias, que os ouvem e procuram satisfazer seus desejos e necessidades. Essa posição privilegiada enfatiza o grande potencial de influência, especialmente nas compras, que exercem em seus lares. Eles informam que os pais lhes pedem opinião, quando vão comprar algo para eles. Têm uma grande influência na compra de produtos que lhes é direcionado. E os pais realmente os consultam nas decisões de compra pertinentes à sua pessoa. Quando vão comprar algo para casa, também são consultados. Ou comprando, ou ganhando, eles têm suas necessidades supridas.

Além de os pais satisfazerem as necessidades dos filhos, ainda lhes dão dinheiro, fica difícil, então, entender porque a maior parte dos “tweens” desta pesquisa

afirma necessitar de mais dinheiro, às vezes, mas a afirmação é significativa. Quais seriam as necessidades não satisfeitas, a ponto de necessitarem de mais dinheiro? Os "tweens" dizem decidirem sozinhos sobre a utilização do dinheiro que recebem. É uma característica criada, não só pelo marketing, mas também pelos pais. A situação é antagônica: os pais e outros adultos estranham os novos comportamentos das crianças; ao mesmo tempo, alimentam-nos e não demonstram ter consciência a esse respeito; as crianças, por sua vez, crescem convivendo nesse meio e adquirindo conhecimento e habilidades superiores aos de seus pais, em gastos, consumo e no poder de influência e persuasão. Eis aí, o novo tipo de crianças.

Não gostam de ser tratados como crianças. pois se sentem menosprezados pelo adulto. Inclusive os de 8 e 9 anos não gostam desse tratamento e esse perfil acaba por confirmar o período de "tween" emergente em que se encontram. Todos têm desejos de consumo, em especial, produtos eletrônicos. Gradativamente, os "tweens" vão se distanciando dos interesses infantis e aproximando-se das expectativas da fase da adolescência, ao assinalarem o interesse por presentes vinculados à tecnologia e às comunicações.

A idade destes pré-adolescentes é de 8 a 14 anos. Pode-se perguntar se crianças tão pequenas, como as de 8, 9 e 10 anos seriam pré-adolescentes. As respostas à questão "O que sentem quando os adultos os tratam como criança" demonstram uma predisposição psicológica, emocional e afetiva fortemente favorável a não se sentirem crianças. Encontra-se aí, provavelmente, uma das contribuições mais importantes desta tese: *as crianças estabelecem implicações entre os significados que transitam pela sociedade e desempenham papéis ao nível da ação, de conceitos, que não conseguem, ainda, compreender em seus múltiplos significados*. Os significados estabelecidos são provenientes das informações que o meio oferece e que podem alterar o perfil do que seja uma criança.

Eles acham os adultos legais e gostam do modo como são tratados por eles: pelo carinho, atenção e orientação de que são alvo, pensando que esse tratamento deva se manter constante e imutável. Essa inferência é feita a partir da indignação que manifestam em suas respostas quanto à alternância de tratamento que recebem do adulto, quando estes dão broncas, brigam, maltratam. Para os "tweens" realmente é

difícil compreender porque os adultos ora os tratam bem, ora os tratam mal, afinal eles ainda não têm condições cognitivas para considerar dois pontos de vista sobre o mesmo assunto e nem para compreender as sutilezas do comportamento humano: bom ou mau humor, ironia e outros sentimentos menos explícitos.

É com os amigos que gostam de conversar e brincar e o local preferido para isso é em casa, especificamente na sala. Nesta, geralmente, ficam a TV, o vídeo game, o DVD e outros equipamentos eletrônicos. A maioria de seus amigos é da escola para as classes sociais mais altas e os vizinhos, para as classes sociais mais baixas. Talvez porque a aproximação entre pessoas é mais valorizada e vivenciada por esta classe socioeconômica do que a de nível mais alto. Esse dado chama atenção porque apresenta coerência com a informação fornecida pelas classes C, D e E de que não se sentem bem na escola. Outra hipótese a esse respeito pode ser sobre um desempenho escolar que não lhes provoque orgulho; ou mesmo maus tratos entre os pares. A escola precisa ter um outro olhar, não para estas crianças, mas para a função do educar. Seus amigos não são conhecidos através da Internet, o que é muito positivo para a socialização desses “tweens”, pois nada substitui o contato pessoal. Cabe à escola promover um ambiente em que o relacionamento e a convivência sejam objetivos a atingir, considerando os diferentes pontos de vista, ultrapassando o conceito de direito e dever contido em seu regimento interno.

Quando voltam da escola, preferem ficar com os amigos, conversando, brincando, ou assistindo à TV. A maioria dos “tweens” tem atividades extras, como esportes e dança, além de preferir passar o tempo com a família, independente dos problemas que esta possa ter.

Quanto à escola, a maioria dos “tweens” se sente bem nela. Em relação àqueles que não se sentem, pode-se supor que a escola seja um local de exclusão, mas esta pesquisadora acredita que o sentimento de mal-estar esteja relacionado à autoimagem negativa desses “tweens”, quando se comparam aos demais. Talvez, provocada pelos modelos e padrões daquilo que está estabelecido como belo, bom, estar na moda, atingindo, fundamentalmente, a emoção, sem passar por qualquer triagem realizada pela razão.

O local privilegiado como fonte de informação é a escola. É aí que os “tweens” acreditam que aprendem coisas que lhes interessam. Para os de 8 e 9 anos, a escola é a principal fonte de informação, mas para os de 12 anos, é a Internet. Conforme crescem, adquirem uma compreensão maior do mundo, atribuindo significados diferentes e os valores são redimensionados. A escola, para eles, é um meio de ter mais conhecimento, conseguir emprego e melhorar de vida. A maioria quer ser médico, dentista, biólogo, engenheiro e, para alcançar essas metas é necessário estudar, treinar, dedicar-se, acreditando que a Educação é um meio eficiente. Esta é uma concepção amplamente difundida entre as famílias, com conotação cultural muito marcante. “Estudar” é um sentimento ambivalente, pois, ao mesmo tempo, acham “legal” e “chato”. Mais uma vez, pode ser resultado de um comportamento heterônomo, ou seja, respondem de acordo com os valores que o adulto lhes informa a respeito da escola. Existe um hiato entre a importância que se atribui à escola para o futuro e o que realmente se faz nela.

Fazem as tarefas escolares, perguntando aos pais e, uma parcela deles fazem--nas, ouvindo rádio, TV, conversando com alguém, o que confirma os dados de que essa geração é a que “faz-tudo-ao-mesmo-tempo”, e nem sempre, as atividades são realizadas a contento. No mínimo, é instigante a colocação das crianças, o que conduz a uma inferência a respeito das tarefas, pois é comum entre os professores uma reclamação frequente de que as crianças não as realizam em casa e que os pais não as auxiliam. Porém, deve-se considerar que a pergunta em si, também não solicitou um detalhamento de informação a respeito. Não se pode, por isso, afirmar que os pais auxiliam ou não na tarefa escolar. O recreio na escola é o momento que traz maior prazer.

Ouvem rádio FM, o gosto pela música é comum entre os “tweens”. Metade deles compra revistas em quadrinhos, infantis e games. E, os que não podem comprar, leem em biblioteca escolar ou emprestam dos amigos. Demonstram interesse por notícias. As que lhes chamam mais atenção são sobre violência, guerra, corrupção, acidentes e desastres naturais.

Possuem opiniões sobre si próprio, o país e o mundo. Aproximadamente metade deles tem opinião positiva sobre o futuro de sua geração. Os atributos que

foram expressos, a este respeito, no questionário, se limitaram a palavras de sentido geral, tais como: bons, legais, mais inteligentes, espertos e outros semelhantes, não havendo complemento à ideia.

Escolhem a Europa e os Estados Unidos como locais onde gostariam de ter nascido, se não houvessem nascido no Brasil. Têm uma perspectiva negativa em relação ao país e a manifestação desse tipo de opinião pode, talvez, ser reflexo de diversas fontes: mídia, pais, escola, etc.. Quase metade deles não gosta de violência, política e pobreza no Brasil. A maioria dos “tweens” não sabe como será o país no futuro. Essa visão de futuro é preocupante, pois parece que eles não se veem como sujeitos que poderão mudar o rumo da história, a partir de suas ações. Demonstram ter uma noção precária do funcionamento da sociedade. Parece haver falta de perspectiva em relação a si e à própria coletividade, mas este é um sentimento da pesquisadora em relação às respostas, ainda deve ser considerada a pouca idade que têm e a heteronomia inerente.

Sua relação com o mundo não é apenas por meio da televisão. Têm um comportamento econômico e agem como consumidores, porque recebem dinheiro para seus gastos, decidem sozinhos sobre sua utilização. O dinheiro lhes serve para comprar coisas e é muito importante, como meio de troca para aquisição de bens e serviços.

A quantia é significativa. Recebem, em sua maioria, só quando pedem e, entre R$ 5,00 a R$ 10,00. A frequência de recebimento não é constante, informação essa que vem ao encontro das pesquisas que apontam a falta de sistematização de orientação econômica que as famílias dão a seus filhos. Supondo-se que eles recebam, em média, R$ 10,00 por mês, significa que, no ano, os 423 “tweens” têm um montante disponível de R$ 50.760,00 para gastar na economia. Esse é um valor significativo para o qual olhares do mercado têm-se voltado. De acordo com Katona, esse montante representa a Leis dos Grandes Números que, também pode ser representada pelo ditado popular, “de tostão em tostão se chega a milhão”.

Quando querem ganhar um presente, procuram informação sobre ele em “lojas”, isso porque eles querem ver, pegar, testar o produto. É surpreendente o fato de que nem os comerciais e nem os amigos apareceram como maior fonte de informação

sobre os produtos desejados. As questões não investigaram a influência dos amigos quanto a marcas e preferências. Esse é um aspecto muito interessante que poderia ser assunto de outras pesquisas e trazer mais informações sobre os conceitos e valores que circulam entre os “tweens”, se os itens comprados proporcionam aprovação social entre os pares.. Esta é outra grande contribuição que pode ser apontada nesta pesquisa, *a de abrir perspectivas para essas investigações*.

Poupam para gastar depois na compra de coisas mais caras. É um fator positivo e pode representar um certo planejamento e compra não-impulsiva, mas isso não garante que não desenvolvam atitudes de compra compulsiva, pois está muito claro que o objetivo é gastar. Surpreende a atitude, afinal, são crianças. Alimentos e bebidas são os principais itens de compra independente realizada com seu dinheiro. O poder aquisitivo é condição necessária para a frequência de compras, mas todos compram os mesmos itens. Geralmente, essas compras são de produtos de qualidade nutricional duvidosa. Gastam seu dinheiro no comércio local, ou seja, bar, padaria, sorveteria, supermercado, cantina. Compram em lugares que são agradáveis, com bom atendimento, que tenham custo baixo, nos quais estão habituados a comprar sempre. Recebem dinheiro todos os dias para gastar na escola e nela compram salgadinhos, lanches, doces e refrigerantes.

Não realizam troca e venda e há uma tendência maior de emprestar coisas dos e para os colegas. Parece que não perceberam que há uma oportunidade de ter alguma renda com o seu esforço ou iniciativa própria, ou seja, a venda de brinquedos e objetos que não utilizam mais. Nem a família ou a escola proporcionam oportunidades e orientação para esse fim.

A maioria deles não faz doações. Essa parece ser uma prática comum a todos eles. A valorização da generosidade e solidariedade parecem não ser práticas incentivadas pelos agentes de socialização: famílias, escolas, coletividade. Se essa prática não existe nas ações destes agentes, não é possível conhecê-la, cultivá-la, imitá-la, aperfeiçoá-la e construí-la como um contraponto às injustiças sociais.

Esse quadro não poderia ser diferente, porque eles se socializam rapida e precocemente, suas experiências proporcionam inigualável aprendizagem, as quais se antecipam à compreensão que eles têm sobre o valor do dinheiro e todas suas funções dentro da economia.

Acessam vários tipos de mídia, de celulares à Internet, mas sua preferida é a televisão, ainda. Independente do nível socioeconômico, todos têm acesso ao computador e à Internet, seja em casa ou em outros lugares, preferencialmente para realizarem pesquisas e trabalhos escolares e menos para conversas em Orkut, MSN, bate-papo. E a tendência de desejos de realizar atividades na Internet é a mesma para todos, isto é, jogos e vídeo. Não têm maiores expectativas sobre o que fazer com esta ferramenta.

A televisão está presente em todos os lares. Assistem de 2 a 3 horas diárias à TV, tornando-se um mediador simbólico nos processos de alfabetização econômica infantil. Não fazem ligações para os programas de TV, nem para reality shows. Seus programas favoritos são filmes, novelas, sitcom e desenho animado. Quanto aos personagens favoritos, demonstram interesses semelhantes. Admiram personagens, atores e cantores. Os de níveis socioeconômicos mais baixos admiram-nos por serem legais e bonitos e os de mais altos, por serem talentosos e famosos. Os programas a que assistem mereceriam uma análise sobre seus personagens e a maneira como eles podem vir a influenciar as crianças em desejos de consumo, valores, comportamentos e outros.

Assistem a comerciais da TV, estando expostos a todos os tipos de propaganda televisiva. A maioria lembra de comerciais de bebidas e entretenimento. A atenção das crianças para com os comerciais de produtos para elas varia conforme seu nível social. É importante destacar que elas ainda não têm consciência da influência persuasiva que os comerciais exercem. Para elas os comerciais têm apenas papel informativo, ou seja, a análise dos dados fica restrita aos aspectos concretos das informações que os comerciais passam, isso é próprio de estágio cognitivo em que se encontram.

Assim, os “tweens” vão, gradativamente, compondo a realidade a partir de quadros que generalizam, numa relação sincrônica e diacrônica com os elementos do meio: consigo mesmo, com a família, amigos, escola, comunidade, dinheiro, compras, escolhas, preferências, tecnologia, programas de TV, publicidade, Internet, celular e tantas outras coisas que fazem parte do seu conhecimento social e do de sua família. Talvez seja possível compreender a composição dessa realidade como se fosse a de um reticulado que se amplia cada vez mais, comportando classificações de maior

extensão. Para isso, o objeto, ou seja, todo este mundo à volta dos “tweens”, tem suas propriedades observadas, interpretadas, descobertas, por eles e que devem estar ligadas entre si, como um quebra-cabeças, possível de se montar, porque se estabelecem conexões e inferências entre suas partes: identidade e relações interpessoais, o cotidiano econômico e mídia. Um objeto é o que se pode fazer com ele, e das relações, significações e implicações que se estabelecem. Essa é uma ação, relativamente fácil de ser executada, tanto em relação a um quebra-cabeças quanto ao meio, pois eles, quebra-cabeças e meio, estão à mão dos “tweens”, mesmo que a lógica operatória e suas conjunções, negações, intersecções, implicações, etc., ainda não estejam estabelecidas, conseguem sucesso por ensaio e erro. Isso pode significar o fazer sem compreender, o que acarretará uma compreensão parcial do mundo e, talvez, um comportamento irracional em relação à satisfação de suas necessidades e despreocupação com as necessidades de outrem.

Essa faixa etária em que se encontram não possibilita compreender sem agir e, ainda, deve-se considerar que, mesmo agindo, não há garantia para a tomada de consciência das implicações que ocorrem entre ações. Uma ação pode ser bem sucedida ao ser efetuada por repetição, mas não porque foi pensada, planejada e compreendida. Eis aí, o grande problema que a Psicologia Econômica estuda no comportamento econômico das pessoas, utilizando-se, em muitos casos, da heurística para delinear quadros de ações e interpretar as tomadas de decisão. O encontro entre a Psicologia Genética e a Psicologia Econômica ocorre, quando estudam a natureza das ações do homem e as condutas do ser psicológico. A tentativa desta pesquisadora é buscar o “ser psicológico” dos “tweens” em suas ações.

Por meio da epistemologia genética, comprovou-se que o sujeito epistêmico constrói seu conhecimento em sucessivos e integradores estágios. Os trabalhos e estudos de Burris (1983), Berti e Bombi (1988/1981), Denegri (1998a), Delval e Denegri (2002) demonstraram a existência de uma gênese na construção de conhecimentos que constituem o eixo econômico. Autores que estudam a Psicologia Econômica e a socialização do consumidor, enfatizam que a socialização dos “tweens” está relacionada às características da faixa etária. Suas ações estão limitadas às de sua capacidade cognitiva e, sua ininterrupta adaptação ao meio faz com que desenvolvam

estratégias de resolução de problemas da realidade. É, segundo Inhelder e Cellérier (1996/1994, p.224), a construção “dos esquemas da interação social na evolução dos sistemas cognitivos”, ou seja, a sinergética entre sociogênese e psicogênese, numa relação dialética entre o social e o psicológico, onde um alimenta o outro nas múltiplas relações entre os “tweens” e seus pares, sua família, sua escola, comunidade. Aquilo que, empiricamente, pais e professores comentam sobre a diferença das gerações, constitui-se na cooperação e colaboração que toda uma geração teve de sua precedente e sobre o mesmo papel que terá com as que a sucederá.

Esse contexto teórico e empírico torna-se mais evidente, quando se delineia o panorama no qual os “tweens” desta pesquisa interagem, sendo o econômico o destaque nesse momento. O meio em que vivem oferece várias solicitações. Dentre elas, saber a utilidade do dinheiro e avaliar a quantia, embora não se espere que os mais novos consigam conhecê-la. A experiência empírica permite identificar que o dinheiro é dado em pequenas quantidades, o que limita, naturalmente, o seu poder de compra. Provavelmente, eles recebem orientação dos pais para realizar suas compras. O interesse em poupar pode ser efeito das pequenas quantias que recebem e da recusa dos pais em comprarem determinados produtos. A escolha do local de compra representa um outro tipo de solicitação. Os “tweens” empregam sua vontade para a resolução de tais situações, e elas são “parceiras” indissociáveis às operações intelectuais e os conhecimentos que circundam no meio em que vivem, como demonstram os dados deste capítulo.

O estudo dos hábitos de compra dos “tweens” permite compreender porque eles agem dessa maneira. Suas condutas econômicas, racionais ou não, podem ser analisadas pela Psicologia Econômica, já que este é seu papel. É compreensível, então, quando eles dizem que o dinheiro é importante e que serve para gastar. A contribuição da Psicologia Genética, considerando a psico e sociogênese, se constitui na possibilidade de investigação de procedimentos de resolução de problemas de múltiplas situações, por exemplo, conhecer o valor do dinheiro para comprar ou de estratégias que possibilitem a compra, mesmo sem conhecer esse valor; ser influenciado pelos hábitos de compra da família que, muitas vezes, permanecem pela vida toda, numa transmissão intergeracional, assimilada, adaptada, caracterizando o

"fundamento da sociogênese". O aspecto auto-organizador do conhecimento atribui diferentes significações ao meio e provoca transformações específicas. A mídia, assim como outros, também é um agente de socialização e transformação, que provoca ruídos, interferindo no psicológico dos "tweens" e no quanto compreendem e internalizam as mensagens veiculadas por ela. Como mostram os dados, os "tweens" respondem que conhecem os comerciais, lembram-se deles e sabem que servem para informar sobre o produto e que provocam desejos de comprá-lo. No entanto, eles não têm capacidade e nem consciência de perceberem o quanto uma mensagem veiculada pode ser elaborada por eles mesmos internamente. Haja vista as respostas dadas por eles quanto aos personagens de TV favoritos, que estão estampados em suas capas de cadernos, lancheiras, mochilas, bonés, camisetas, toalhas e outros.

Ao término deste capítulo, percebe-se que as relações caracterizam-se por uma liquidez sedutora e isso não representa um problema para os "tweens". Parece que eles estão sendo socializados para não terem compromissos estáveis, a não ser com o aqui e o agora. Falam sistematicamente no celular uns com os outros, para chegar em casa e continuar falando através da Internet. Eles aprendem, precocemente, uma série de normas e condutas sociais, interagem com situações econômicas, têm gostos e opiniões e sentem-se sozinhos, solicitando a presença da família e atenção de seus pais. Ao mesmo tempo em que se conectam às novas tecnologias, desconectam-se das relações interpessoais. Eles demonstram que gostam de estar com os amigos, mas, não suportam os conflitos quando estão com eles, tal como ocorre com a família, priorizam-na, mas as brigas e discussões são perturbadoras. Não se espera que os "tweens" tenham objetivos para o futuro por conta da idade, no entanto, uma vez que eles têm sua importância social e econômica tão destacada e os conceitos sobre infância mudaram radicalmente no último século, dando a impressão a esta pesquisadora, que são pouco solicitados a serem agentes de transformação. Parece que se vive uma crise de relacionamentos.

Os "tweens" estão fragilmente dando sinais do que os incomoda e, corre-se o risco de eles não darem mais sinal nenhum, porque haverão de acostumar-se com relacionamentos virtuais, com a ausência da família, com as "dificuldades" da escola. Eles e os adultos já começaram a acreditar nas mensagens que a mídia e pesquisas de

empresas de televisão passam: eles nasceram para ser felizes, como se isso fosse uma obrigação; gostam de novidades, como se a vida fosse um eterno prazer e, sabem o que querem, ou seja, desejam o que se espera que desejem. Aquilo que deveria ser um direito a ser conquistado pela importância que representa para milhões de pequenos seres humanos, passa a ser uma concessão disponibilizada por um canal de TV ou por um celular novo. A felicidade a todo custo pode prejudicar o amor a si próprio e o autoconhecimento, os quais implicam saber os defeitos e as qualidades que possuem e procurar superá-los.

Não é somente o comportamento dos “tweens” que causa espanto a pais e professores, o dos adultos também. E se estes são responsáveis pela socialização dos menores, é compreensível que os “tweens” também ajam da mesma forma. Eles fazem parte desse meio em mudança contínua e veloz e sua formação representa um desafio para pais, educadores e a sociedade. Não é possível voltar os anos e ter um novo começo. O começo é agora. Exercitar a ética e a cooperação entre as pessoas, mas, principalmente entre os “tweens”, parece ser urgente. A generosidade e a solidariedade são valores que também deveriam ser permanentemente cultivados e incentivados no cotidiano. Melhorar a educação destes “tweens” é oportunizar para que sejam melhores do que aquilo que somos.

Por mais que esta pesquisa tenha tentado revelar o mundo dos “tweens”, com certeza, os dados sugerem que trabalhos ulteriores sobre assuntos específicos sejam realizados. Os resultados apresentados podem ser revistos sob outras perspectivas e interpretações, agregando-se contribuições das mais diversas áreas. Percebe-se que o tema “tweens” apresenta riqueza de informações que podem ser exaustivamente estudadas. Outros instrumentos poderão detalhar mais ainda assuntos como dinheiro, iniciativa na geração de pequenas fontes para ganhá-lo, outras fontes de recebimento, como aniversário e bom comportamento; características de comerciais que causam impacto; influência de amigos nas opções de compra e em valores; análise dos programas preferidos, os modelos de comportamento que veiculam e o que é reproduzido pelos “tweens”; análise de currículo ou de projetos voltados para educação econômica na escola.

É importante lembrar sempre de que os “tweens” representam três mercados, o presente, por ser considerado um cliente, o de influência, por opinarem e direcionarem as compras familiares e o futuro por sua fidelidade às marcas e pela socialização econômica que poderá interferir na vida de seus futuros filhos. Os comportamentos dos “tweens” têm-se modificado mais depressa do que os de sua própria família. É possível dizer que eles são uma geração que se caracteriza por serem “nativos digitais” e marco nesse mundo globalizado, cujas características cognitivas não constam nos livros e não foram estudadas pela atual Psicologia. As preocupações da infância contemporânea não são as mesmas das da infância das gerações anteriores. Parece que se está diante de um problema intercultural. As crianças que Piaget estudou não são as mesmas das de hoje. O meio em que vivem traz tantos novos desafios e elas têm mostrado uma capacidade de adaptação invejável e merecem atenção especial. Na época em que Piaget escreveu sua teoria, os “tweens”, como se apresentam na atualidade, não existiam. Não havia também Internet, jogos de vídeo game, celulares, Ipods, rede de comunicação globalizada e toda sorte de tecnologia que está presente em nossas vidas. Reinterpretar os “tweens” a partir das características da infância atual é algo possível a partir da teoria piagetiana. Várias perguntas se configuram e merecem investigações futuras: Quais são, neste momento, as estruturas cognitivas dos “tweens”? Como se organizam? Existem outras estruturas que Piaget não falou ou não teve oportunidade de estudar? Ou elas estão organizadas de maneira diferente? Como organizam o real e o simbólico? Eles gostam de jogar jogos violentos, mas dizem, com convicção, que sabem a diferença entre o real e o faz-de-conta. Quais são os arranjos cognitivos que separam essas duas coisas? Como os “tweens” estão agindo e estruturando com os meios que solicitam rapidez de comportamentos? As possíveis dificuldades de adaptação dos “tweens” ao meio seria a limitação do adulto em compreender seu modo de agir e pensar? Talvez a resposta seja afirmativa, pois os adultos têm uma interpretação “adultocêntrica” das coisas e não agem como Piaget agia, ou seja, ele observava as crianças, o modo como elas resolviam os problemas e interpretavam o mundo. Provavelmente, a chave para futuras reinterpretações desta nova geração esteja justamente na forma de observar as crianças.

Deste modo, defende-se a ideia de que um conhecimento só é útil à sociedade, se ele for amplamente divulgado e utilizado para promover a melhoria do bem estar físico, psicológico, moral da espécie humana. Se, ao contrário, sua apropriação não ocorrer em prol do homem, provavelmente ele ficará refém de interesses escusos, sob o manto de pseudoigualdade. As informações proporcionadas por esta pesquisa sobre a Psicologia Econômica e Psicologia Genética demonstraram que seus conhecimentos e estudos podem e devem ser utilizados para melhor compreender o comportamento do homem, em especial, o dos “tweens”. Identificar, descrever e analisar os comportamentos dos “tweens” favorece a reflexão sobre o assunto e elaboração de estratégias e propostas para que se estabeleçam relações necessárias entre os diferentes contextos cognitivos, sociais, econômicos e culturais, visando o benefício incondicional da criança e a defesa da equidade social. Nesse sentido, é objeto desta tese indicadores para uma proposta de um currículo para uma Educação Econômica, para uma proposta pedagógica de intervenção e para um programa de formação de professores, a serem apresentados em “Por uma lógica da Economia”: da teoria à prática piagetiana.

POR UMA LÓGICA DA ECONOMIA:

DA TEORIA À PRÁTICA PIAGETIANA

"Por uma lógica da economia: da teoria à prática piagetiana" é um modelo de programa de Educação Econômica, elaborado a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa e que considera a transposição da protológica para a lógica das significações de todos os fundamentos teóricos estudados e da exigência que o conhecimento impõe para aqueles que ousam em apontar problemas, desafios, ou seja, não é possível ficar só no plano das ideias ou teorizações. Como Piaget há muito tempo disse, é o fazer que leva à compreensão e ao processo dialético que o conhecimento necessita para seu desenvolvimento. Compartilham-se descobertas e abrem-se espaços para novas ideias, estes são objetivos de qualquer tese. E com esta, não poderia ser diferente. As referências teóricas que fundamentam este estudo, o instrumento da pesquisa, um "survey", as respostas dos "tweens" e a comparação com outras pesquisas demonstraram uma riqueza de informações que favorece aprofundamento de estudos em cada um dos eixos: "Identidade e relações interpessoais", "Cotidiano econômico" e "Mídia" e, ao mesmo tempo, merece um modelo piagetiano de intervenção. O desafio consistirá em escolher qual deles será o mais interessante. Particularmente, ficaria com os três novamente, uma vez que todos são considerados relevantes.

Escrever esta tese foi um processo árduo, como todas o são, desde a definição do tema, a coleta de materiais, a pesquisa bibliográfica e todo o caminhar acadêmico para sua execução, mas também foi muito gratificante. Por ser extensa e abordar vários assuntos, exigiu um cuidado redobrado em sua organização. Espera--se ter conseguido alcançar o objetivo.

De praxe, observa-se que as pesquisas não se encerram, mas pressupõem trilhar caminhos de um jeito diferente ou escolher outros para buscar respostas ou mais perguntas. É exatamente isto que esta pesquisa pretende demonstrar. O alerta está dado, ou seja, considerando as complexas relações no mundo em que se vive e a

responsabilidade que se tem diante do futuro da espécie, é urgente suscitar a tomada de consciência de todos para que ações possam ser realizadas em prol da humanidade. A descrição de fenômenos sociais proporciona o descobrimento de regularidades no comportamento, as normas sociais, as mudanças que podem ocorrer com o tempo e os motivos de tais mudanças. Como educadora, olho, evidentemente, em primeiro lugar, para a escola. No entanto, apenas olhar não é suficiente. É necessário que propostas sejam apresentadas para apreciação, reflexão e transformadas por estas ações. Deste modo, fica mais fácil dar o primeiro passo. E sua concretização vem através de uma proposta de intervenção para a Educação Econômica, que contemple alunos e professores, que se paute num currículo de aplicação viável juntamente com outras áreas do ensino fundamental, interdisciplinar, com o mesmo olhar que Piaget sempre defendeu para uma epistemologia científica.

Mas, não é possível pensar em educação econômica e do consumidor sem, inevitavelmente, retornar à globalização. Este é, sem dúvida, o mais importante agente transformador do panorama social, político e econômico no mundo atual. A esse contexto somam-se outras mudanças na sociedade, também provocadas por fatos ocorridos mundialmente, como a Revolução Industrial e as duas Grandes Guerras.

Provocados pela globalização, vários fenômenos sociais chamam a atenção de filósofos, economistas, psicólogos, sociólogos, antropólogos e outros pesquisadores. Dentre esses fenômenos, destacam-se as relações sociais alteradas, a identidade individual e coletiva, os comportamentos econômico e consumidor do homem, o desenvolvimento local, a sustentabilidade do planeta.

A complexidade desse panorama remete os olhares aos hábitos familiar, cultural, escolar, de consumo, lazer e visão de mundo das crianças e jovens, com o objetivo de compreender como ocorrem tais relações. A visibilidade econômica de crianças e jovens ganha proporções mundiais, despertando interesse, principalmente, do marketing. A necessidade de outros olhares como os do governo, da economia, da psicologia, da educação, é cada vez mais urgente, dada a fragilidade em que se encontram para resistir aos desejos e, por este motivo, administrar, decidir o que fazer com o dinheiro, pensar as consequências para o meio ambiente e ter uma autoimagem positiva de si, amenizando interferências ou ruídos externos. Ao mesmo tempo, o

comportamento econômico do homem demonstra também ser imprescindível adotar caminhos alternativos para a sustentabilidade do planeta, os quais podem ser conduzidos pelo governo, escola, pelos trabalhos das ONG's, OSCIP's e outras entidades.

Nesse contexto, a família se mantém como principal agente de socialização das novas gerações e merece atenção, pois se encontra, muitas vezes, sem saber o que fazer em relação à administração de seus recursos e, também à educação econômica de seus filhos. Recentemente, empresários realizam ações para divulgar, incentivar e orientar as pessoas a se organizarem economica e financeiramente. Como exemplo, cita-se a feira da Expo Money[122] que, mesmo sendo voltada para público específico, organiza palestras e cursos para as pessoas alfabetizarem-se financeiramente. Também é interessante lembrar alguns quadros apresentados em programas televisivos sobre o tema.

São vários os exemplos, retirados do cotidiano, que poderiam ser citados para demonstrar a possível falta de conhecimento sobre o mundo econômico e talvez sobre as relações de produção, ações práticas para proteção do meio ambiente. Ouvem-se amigos ou parentes comentarem que excederam o limite do cheque especial e do cartão de crédito, pois não conseguiram resistir e cederam à solicitação: aproveitaram uma super-liquidação, ou compraram algo visto na televisão, ou que um amigo tinha, e que talvez nunca seja utilizado, porque não é necessário. Estar atento a esses comportamentos implica identificar as motivações que impulsionam a aquisição insaciável de bens. As tecnologias já foram diagnosticadas como aquelas que fornecem status para aqueles que a adquirem e que se tornam cada vez mais "desejos", de adultos e crianças, que necessitam ser satisfeitos. Por que as pessoas necessitam de bens que excedem a sua necessidade? Qual o destino de tantos produtos? Seria o lixo?

Observa-se que o "encurtamento do tempo" provocado pelos inúmeros afazeres que afetam a população, exige que se tomem decisões rapidamente, sem que haja

[122] É um circuito de eventos focado na Educação Financeira e formação de investidores individuais, através de palestras gratuitas, ministradas por experts no assunto. Os participantes aprendem sobre Planejamento Financeiro Pessoal e opções de investimentos disponíveis no mercado, para conquistar a independência financeira. Disponível em: http://www.expomoney.com.br/2009/ Acesso em: 08 nov. 2009. 17:16.

reflexão. Parar para pensar e tomar decisão, ponderando sobre o custo- -benefício da escolha, podem ser compreendidos como atos que trazem constrangimento pela demora em decidir; causam impaciência ao vendedor que tem pressa para atender outros clientes; dão a impressão de que não se tem segurança para decidir. A sabedoria popular tem suas razões quando diz que “a pressa é inimiga da perfeição”, porque a pressa exerce um efeito negativo para tomadas de decisão racionais, como já apresentado em pesquisas relacionadas à pressão do tempo, no capítulo II. Se, além da pressa, estiver atrelada a falta de conhecimento sobre o assunto, como por exemplo, de que modo funciona o sistema de juros de um cartão de crédito, encontra-se aí um outro fator que não colabora sequer para a administração dos interesses próprios, que dirá quanto à consciência das ações para a preservação do meio ambiente.

Saber lidar com dinheiro, tendo noção de crédito, juros; conhecer os direitos enquanto consumidor; ter atitudes conscientes quanto ao consumo de bens, água, energia; descarte de lixo; perceber mensagens veiculadas pelas propagandas, são assuntos que deveriam ser acessíveis a todas as pessoas. Assim, adultos e crianças teriam oportunidade de organizar e refletir sobre tais conhecimentos, a partir do cotidiano e, deste modo, tomar decisões mais conscientes e racionais.

Conhecimentos estão sendo produzidos nas mais diferentes áreas, a partir de pesquisas sobre consumo, economia, dinheiro, poupança, doação, compras e outros temas já citados. Tais assuntos têm suscitado o interesse de pesquisadores, porque entendem que o comportamento humano está sendo conduzido para um caminho que não terá mais volta. Alguns deles como, Webley, Furnham, Tarpy e Denegri buscam por ações que revertam o rumo de tais caminhos e suas pesquisas apontam em direção à intervenção pedagógica com crianças e jovens e os benefícios que daí poderiam advir. Esse processo pode ser chamado de socialização econômica e do consumidor e pode ser potencializado a partir da sistematização de uma educação econômica. Esta, por sua vez, deve-se fundamentar nas teorias que dão suporte ao assunto, ou seja, contar com a colaboração dos conhecimentos da Psicologia Econômica e da Teoria Piagetiana.

Economicamente, as milhares de ações individuais das pessoas, conduzidas por seus interesses e expectativas, têm valor. Katona (1975) conseguiu provar isso em

suas pesquisas. Os “tweens” não fogem à regra, pois como se pode observar na amostra estudada, eles possuem dinheiro e o gastam, de modo geral, sempre com as mesmas categorias de itens, o que permite traçar o perfil desse consumidor com muita precisão. Os sentimentos que permeiam essas compras podem estar relacionados à autoimagem, à preocupação com a imagem que os outros possam ter dele, à identidade e ao sentimento de pertencimento a um grupo. Esses comportamentos e outros são exemplos de relações psicológicas e econômicas influenciadas por fatores pessoais, sociais e culturais, econômicos e do contexto em que se vive, levando a uma conduta de racionalidade limitada. Ao longo do tempo, tentou-se compreender esses fatores sob a luz das ciências sociais, políticas, filosóficas e econômicas, na busca de uma explicação universal para a racionalidade humana.

Essa busca foi marcada pelos desencontros teóricos, ideológicos, metodológicos das disciplinas que estudaram o assunto, em especial, a Psicologia, Economia e Psicologia Econômica. Os acontecimentos que marcaram as áreas demonstram que, lentamente, algumas barreiras são transpostas. Uma delas, tão bem apresentada por Piaget, é a necessidade da existência de interdisciplinaridade, pois há um objetivo comum a ser estudado, o homem, o seu comportamento e o que este apresenta de universal. As pesquisas realizadas nas áreas de socialização econômica e do consumidor têm apresentado resultados que demonstram, além da inigualável capacidade do ser humano aprender individual e coletivamente, as diferenças de comportamento de acordo com a faixa etária, correspondendo às características dos estágios de desenvolvimento de Piaget. Aliás, a compreensão da teoria piagetiana pelo marketing apresenta um brilhantismo sui generis, pois as pesquisas que traçam o perfil dos “tweens” têm proporcionado informações preciosas sobre o seu cotidiano e pensamento, refletindo em campanhas publicitárias, mensagens veiculadas e estratégias organizadas para que sejam compreendidas pela criança, de acordo com seu interesse e capacidade cognitiva.

A Economia estuda e desenvolve modelos de tomada de decisão. Economistas como Simon (1979), Hayek (1928), Smith (2003), realizaram uma revolução por compreenderem que esses modelos devam considerar a realidade psicológica das pessoas e o ambiente social. A ponte com a Psicologia Cognitiva está feita. Há muito,

ainda, a percorrer para que as pesquisas possam elucidar as sutilezas das condutas individuais, comportamentos coletivos, atitudes e tomadas de decisão em situações de incerteza ou não. Estes estão também relacionados à capacidade mental de compreensão, manipulação de símbolos e a criação de modelos sobre a realidade. Mais do que nunca, é necessário pensar no papel das crianças e jovens nesse mercado que atinge a todos com mensagens específicas para cada segmento, acalentando sonhos, vendendo imagens, estabelecendo comportamentos que, a princípio, são ações individuais, mas que se transformam, rapidamente, nas de uma multidão. Essas transformações ocorrem num sistema interativo entre estrutura econômica e necessidades individuais, não sendo possível pontuar onde começam ou terminam. Os comportamentos oriundos desse processo estão relacionados aos modelos de aprendizagem e socialização ambientados em casa, pela família e, na sociedade, pelos grupos a que se pertence.

O Governo Federal investiu até 2008, 41 bilhões de reais no Bolsa-Família, representando algo em torno de 0,4% do PIB e, sendo apenas um de seus programas sociais. Esse montante de dinheiro não passa despercebido por empresários e outros profissionais da área. E, atentos às necessidades e desejos de estratos socioeconômicos mais baixos, têm oferecido produtos, observando como princípio duas estratégias, ou seja, melhores condições de pagamento e preços mais baixos para produtos de “versão popular”. Com expectativa de renda, a população gasta o que recebe e, aprende, rapidamente, que é possível adquirir produtos, para pagamento futuro. Suas compras e gastos visam investir em seus lares, dando mais conforto a todos. Esse é um dos exemplos em que se observa a socialização econômica das pessoas. O que preocupa, no entanto, é saber que essas atitudes, independente do nível socioeconômico, provocam endividamento e consumismo, pois não demonstram serem refletidas, conscientes e planejadas. O exercício do discernimento deveria ser realizado pelo ser humano. No caso do benefício citado, não há informações sobre o tipo de estudo, se é que houve, a respeito do impacto psicológico daqueles que o recebem. A legislação que regulamenta o benefício indica os tipos de gastos que se espera que o beneficiário tenha, no entanto, não se sabe se ela previu as expectativas e desejos da população.

Um estudo baseado na Psicologia Econômica realizado nesse contexto, provavelmente, forneceria o perfil de comportamento desse consumidor. Os beneficiários, provavelmente, ao receberem pela primeira vez, tiveram um comportamento que, ao longo dos anos, modificou-se em relação ao consumo. Quanto tempo ou o que os influenciou a mudarem de comportamento pode ser estudado a partir do próprio meio, que oferece desafios de adaptação às pessoas. Existem, aí, variáveis psicológicas individuais e coletivas que possibilitam compreender como e porque isso acontece. Para isso, é possível contar com a teoria piagetiana que se preocupa em como o pensamento se desenvolve e, a Psicologia Econômica, que se volta para sua questão central, o processo de aprendizagem sobre assuntos econômicos. É possível inferir-se que mudanças de comportamento ocorrem, quando as experiências são (re)organizadas a partir de novos conhecimentos, indicando desenvolvimento de compreensão e sendo capazes de justificar suas causas. Eis, então, a íntima relação entre ambas teorias.

Quando a Psicologia Econômica evolutiva, apresentada por Lea e Newson (2006), busca as raízes que explicam o comportamento econômico do homem, ela acaba por considerar tanto o conhecimento psicogenético como também o sociogenético, isso porque

> a transmissão social das aquisições determina as construções psicogenéticas individuais, na medida em que permite novas construções psicogenéticas, que sem a transmissão social não seriam acessíveis em uma geração, ou fornecendo ainda, certos procedimentos e componentes primitivos, relativos a essas construções. São precisamente essas construções individuais que são oferecidas, em troca, à integração sociogenética, e que fornecem as variantes que constituem a matéria-prima da sua evolução. (INHELDER, CELLÉRIER, 1994/1996, p.226).

Por isso, utilizar-se dos conhecimentos culturalmente construídos pelo e a partir do homem auxilia a descobrir pontos positivos e fortes deste conhecimento e pontos vulneráveis, sendo que estes “desestabilizam o que está estável”, afetando a todos. A globalização pode ser utilizada como exemplo neste contexto, porque exige competências, conhecimentos, perfil de trabalhadores, forçando todos a buscarem ferramentas para se adaptarem a tão novas solicitações. Procura-se, então, meios para

amenizar a vulnerabilidade em que se encontra o ser humano, em especial as crianças. (DENEGRI, 2006c).

Pode-se observar que, na cantina da escola, os “tweens” chegam com o dinheiro na mão e perguntam para a vendedora o quê e quanto podem gastar. Isso demonstra a fragilidade dos conhecimentos do mundo econômico porque não têm experiências significativas e ainda não têm instrumentos intelectuais suficientes para compreenderem a noção de dinheiro.

Se a criança tem a família como primeira referência em sua socialização econômica, então, é interessante buscar informações sobre em que condições ocorre a conscientização desta instituição social enquanto consumidora. A escola também é referência para a socialização da criança e merece estudo dessa envergadura.

No Brasil, encontram-se informações sobre e para o consumidor adulto, no site do Ministério da Justiça[123] que, por meio do Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor, tem desenvolvido projetos nacionais e de cooperação internacional com temas sobre proteção do consumidor em diversos contextos. É possível obter cadernos DPCD (Defesa e Proteção dos Direitos do Consumidor) elaborados a partir de situações concretas de reclamações dos consumidores. Tais documentos orientam a respeito de abertura de crédito e cheque especial (2004); cartões de crédito (2004); títulos de capitalização (2004); previdência complementar (2004); cartilha do consumidor (1999). Livros, como código de defesa do consumidor (2005); matriz curricular da Escola Nacional de Defesa do Consumidor (2007). Manuais como o de criação de associação civil de defesa do consumidor (2003); o guia do consumidor estrangeiro (2001) e, relatórios, dentre eles, destaca-se o Atlas geopolítico (2005), que aborda as diferentes realidades de Defesa do Consumidor da América Latina. Observa-se pela data de publicação desses materiais como são recentes as ações que visam conscientizar e proteger o consumidor. O primeiro projeto de lei em defesa do consumidor data de 1971 e, somente em 1990, é sancionada a Lei 8.078 de 11/09, que regulamenta o Código de Defesa do Consumidor.

[123] Disponível em: http://www.mj.gov.br/main.asp?Team=%7BB5920EBA%2D9DBE%2D46E9%2D985E%2D033900EB51EB%7D Acesso em: 20 out. 2009. 20:01.

O Ministério da Justiça, por meio da Secretaria de Direito Econômico, também promove programas de intercâmbio com alunos de graduação dos cursos de Direito, Economia, Economia Doméstica, Sociologia, Comunicação Social, Relações Internacionais. Além de possuir uma Escola Nacional de Defesa do Consumidor, tem uma listagem de materiais de educação para o consumo, elaborados pelos Procon's[124] e entidades civis de alguns estados brasileiros.

O Brasil participa do Foro Ibero-Americano das Agências Governamentais de Proteção ao Consumidor[125]. Nele foram assinadas a Declaração de Santiago e Carta de São Paulo. No primeiro documento, reconhece-se a necessidade de "avançar na defesa e promoção dos direitos e deveres dos consumidores" para que possam ter direito a uma educação para o consumo informado e responsável, à livre escolha de bens e serviços "e o direito à não-discriminação arbitrária pelos fornecedores". No segundo, há a intenção de se organizar um sistema integrado de proteção ao consumidor na América Latina e propõem-se ações para sua efetivação.

O Instituto Nacional de Metrologia[126], Inmetro, desenvolveu em 2003, um programa de Formação de multiplicadores em educação para o consumo, levado a sete estados brasileiros que resultou "em criação de fóruns de discussão sobre o consumo e inclusão da temática como tema transverso nas escolas públicas e privadas; com base na coleção Educação para o Consumo Responsável", elaborado em parceria com o IDEC, cujas temáticas foram direito do consumidor, meio ambiente e publicidade. Esta iniciativa foi adaptada e desenvolvida a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Módulo Meio Ambiente. (ALMEIDA, 2003, p.3).

Esse cenário demonstra que há órgãos governamentais, ligados ao Ministério da Justiça e ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, que estão mobilizados para que os direitos e a defesa do consumidor avancem em território nacional, no entanto, não parecem dotados de metodologia adequada para ser utilizada no âmbito escolar. Instituições, organizações não-governamentais, ONG's e, organizações da sociedade civil de interesse público, OSCIP's, são, contudo, aquelas que estão realizando, com maior frequência, projetos e ações para a conscientização

[124]Programa de Orientação e Defesa do Consumidor.
[125]Vide Glossário.
[126]Vide Glossário.

do consumidor brasileiro, estabelecendo contato com a população por meio das escolas, comunidades, empresas e outros. Dentre essas instituições, destacam-se quatro, tratadas a seguir.

IDEC, Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor[127], tem como objetivo "o aperfeiçoamento do mercado de consumo" para que o cidadão tenha conhecimento e acesso a bens e compreenda a importância de sua participação na luta pelos direitos. Para isso, executa ações que vão desde o acompanhamento de legislação ao monitoramento de resultados de impactos sobre os consumidores, "faz pesquisas e avaliações e produz materiais informativos e educativos sobre os direitos dos consumidores".

Instituto Akatu[128], tem por objetivo "conscientizar e mobilizar o cidadão brasileiro para seu papel de agente transformador, enquanto consumidor, na construção da sustentabilidade da vida no planeta". Trabalha para a mudança de comportamento dos consumidores, em parceria com um grande número de empresas, organizações não governamentais, escolas, meios de comunicação. Pesquisas realizadas pelo Instituto Akatu constataram que os consumidores não se percebiam como parte importante na atuação das empresas. A aproximação com a população ocorreu com o trabalho com os temas água, lixo e energia. O Instituto foi fundado, quando os dirigentes do Instituto Ethos[129], com foco em responsabilidade social empresarial (RSE), perceberam que, a partir do momento em que os consumidores passassem a valorizar iniciativas de RSE, é que as empresas se interessariam por essa prática. Para a valorização de empresas com iniciativas de RSE, compreende-se que o consumidor consciente é um agente transformador da sociedade e indutor da realização da RSE.

Instituto Alana[130], criado em 1994, visa promover a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes relacionados ao consumo em geral, "bem como o excessivo consumismo ao qual estão expostos". Desenvolve dois projetos, Espaço Alana e Criança e o Consumo. Este, criado em 2005, atua em três áreas, jurídico-

[127] Disponível em: http://www.idec.org.br/ Acesso em 03 nov.2009. 15:31.
[128] Disponível em: http://www.akatu.org.br/quem_somos/historia Acesso em 03 nov. 2009. 15:55.
[129] Vide Glossário.
[130] Disponível em:http://www.alana.org.br/ Acesso em 03 nov.2009. 16:00. Será representante do estado de São Paulo na Conferência Nacional de Comunicação, apresentando proposta sobre a comunicação da mercadológica dirigida à criança e por proteção mais efetiva nas relações de consumo.

-institucional, educação e pesquisa, comunicação e eventos. Organiza Fóruns para debate sobre a criança e o consumo, desenvolve atividades para conscientização sobre o consumo infantil, organiza oficinas e cursos para capacitar professores sobre a importância do brincar, recebe denúncias de propagandas abusivas. Essa instituição tem como foco a criança e o adolescente como alvos do consumo.

Sebrae[131], Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, "é uma entidade privada sem fins lucrativos, criada em 1972, com a missão de promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos de micro e pequeno porte". Sebrae investe no programa "Jovens Empreendedores, primeiros passos", cujo objetivo é capacitar professores para o desenvolvimento de comportamento empreendedor de crianças do ensino fundamental, por meio da vivência de um negócio. As ações do Sebrae visam incentivar o empreendedorismo e a formalização da economia brasileira. O apoio que o Sebrae oferece visa a uma alfabetização econômica para que os pequenos e microempresários consigam sustentar seus negócios com conhecimento fundamentado nas leis de mercado e financeiras, pois é grande o número de empresas que fecham, porque não têm o mínimo de informação sobre o funcionamento de um negócio.

Essas instituições e, provavelmente, outras que não foram citadas, realizam trabalho diferenciado de conscientização. O foco de defesa e conscientização do consumidor é diverso. Podem-se encontrar materiais e campanhas sobre direitos, deveres do consumidor, voltados tanto para profissionais que trabalham na área, como para o cidadão comum; defesa do meio ambiente; propaganda enganosa; propaganda abusiva para crianças e adolescentes; diminuição de consumo de energia; água; lixo; incentivo à reutilização, reciclagem e redução; orientações quanto ao uso do crédito, telefonia, convênios médicos e muitos outros. Também são observados esforços em ampliar o conhecimento e intercâmbio de experiências entre países vizinhos. A Constituição Brasileira não prevê, ainda, obrigatoriedade de uma educação para o consumo. E há um movimento na sociedade brasileira sobre o assunto e que também parece ser recente, quando se conhece o início da história das instituições citadas.

[131]Disponível em: http://www.sebrae.com.br/paginaInicial Acesso em 12 dez.2009. 19:41. E http://www.sebraesp.com.br/educacao/empreendedores_futuro/jovens_empreendedores Acesso em 12 dez. 2009. 20:00.

Apesar do alento em saber que não se está na estaca zero, há, no entanto, medidas mais práticas voltadas à Educação Econômica que precisam ser analisadas e realizadas e, nesse sentido, algumas reflexões compartilhadas.

Quando o consumo é assimilado como uma norma e valor, poderá acarretar conflitos provenientes da frustração causada por não conseguir alcançar o valor de "ter". Este e outros valores propagam-se pelas sociedades, oriundos de várias fontes de informação. Estas devem ser questionadas, pois oferecem conhecimentos limitados, não favorecendo uma visão articuladora com os diversos espaços do conhecimento. Como o volume de informação é intenso, torna-se necessário selecionar aquelas que são significativas, mas, antes disso, convém refletir sobre elas. Ora, a reflexão é algo a ser conquistado e direito de todos. A conquista depende de um sujeito que age e de um meio que lhe solicite a ação. Viabilizar um ambiente solicitador é papel da família, da escola, da igreja, das instituições e de toda uma sociedade. Mas, especificamente da escola, que deve, ao mesmo tempo, favorecer informações sobre a diversidade e também ser a bússola que orienta o caminho. Parece ser imprescindível reorganizar tanto os saberes que a escola acredita que deve trabalhar, como aqueles que já trabalha. Para auxiliar essa (re)definição de papéis e objetivos da escola, Delors (2005/2002), preconiza quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Isso implica buscar na epistemologia, psicologia e sociologia genéticas a explicação para a pergunta "como os alunos constroem seu conhecimento?"[132]. No meu entender, um dos atores mais importantes na construção desses pilares é o professor. Seu papel extrapola o de simplesmente dar aulas, ele é aquele cuja intervenção fará a diferença entre uma educação ativa e uma passiva, uma fundada em pressupostos científicos e uma permeada pelo senso comum.

Sendo assim, é na escola que vislumbro o espaço para a articulação de conhecimentos, inclusive os relacionados à economia num mundo globalizado, que rompe com os ritmos com os quais se estava acostumado. Ela, a escola, constitui o local para discutir o significado da escassez cotidiana e planetária; a avaliação do custo-benefício de necessidades criadas por uma publicidade não-sustentável e que

[132] Para maiores informações, consultar BECKER (1993).

entorpece o poder de decisão; consumo e renda; o controle sobre os gastos e planejamento financeiro; os direitos e deveres do consumidor; mercado e trabalho; oferta e demanda; a compreensão de funcionamento de bancos; a doação e generosidade como valores, entre outros. Denegri (2006c, p.347) explica que as mudanças ocorridas na sociedade "geram nichos de ignorância", sendo necessário "organizar novos programas de alfabetização, que respondam ao replanejamento do papel da educação: formar cidadãos para sociedades globalizadas nas quais o conhecimento ocupa um lugar central". A Educação Econômica pode contribuir para preencher as lacunas de conhecimentos e iniciar uma alfabetização econômica como forma de inclusão social.

Denegri (2006c) explica que, nos currículos das escolas latinoamericanas, é rara a presença da Educação Econômica. No Chile, ao longo de 12 anos de escolaridade, a educação econômica se desenvolve entre 20 e 22 semanas. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's, (BRASIL, 1997; 1997a, p.361), destacam a importância de tratar assuntos relacionados à globalização e indicam os temas transversais "Trabalho e consumo" para serem desenvolvidos interdisciplinaria e transversalmente, nos quatro ciclos do ensino fundamental, isto é, de 1ª à 8ª série. Os temas são reconhecidos em sua importância para a sociedade e formação dos alunos e poderiam representar um indício de Educação Econômica, no entanto, nos dois primeiros ciclos, assumem um caráter muito geral

> [...] são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. (BRASIL, 1997, p.34).

Para os dois últimos ciclos do ensino fundamental, 5ª à 8ª série, observa-se que o tema trabalho é apresentado no currículo de Ciências e perpassa, "principalmente, os de História e Geografia", tendo tratamentos diferenciados,

> é associado aos processos de produção econômica nas áreas rurais e urbanas, ou então, ao estudo das diferentes profissões existentes, a partir da verificação do trabalho dos pais de aluno, do trabalho no

> contexto escolar, das diferenças entre trabalho rural e urbano. [...] Nas propostas curriculares de Ciências Naturais, as questões do trabalho e do consumo aparecem associadas ao desenvolvimento das técnicas de produção, destacando-se principalmente o grande avanço tecnológico dos tempos modernos e sua repercussão sobre a sociedade. (BRASIL, 1997a, p.361).

Quanto aos temas consumo, meios de comunicação de massa, publicidade e vendas, seguem o mesmo tipo de abordagem do tema trabalho, ou seja, há um resgate histórico, são apresentados argumentos e orientações gerais nas diferentes áreas para sua contextualização, há um esforço para ressaltar a importância em compreender as complexas relações sociais, econômicas e políticas. Nota-se, no entanto, que esses temas não fazem parte de uma Educação Econômica e não há, nos PCN's, qualquer orientação sistematizada a respeito desta. Não foram encontradas pesquisas no Brasil sobre o ensino de economia nas escolas de ensino fundamental ou qualquer levantamento sobre currículos e projetos.

Vale ressaltar que os PCN's (1997, p.34) apresentam uma proposta na qual as escolas podem estruturar seu projeto político-pedagógico com sua equipe de profissionais, pais e comunidade. Tal flexibilidade favorece o desenvolvimento de vários projetos educacionais cuja viabilidade é definida pelas necessidades de cada local. O papel atribuído à escola é o de "assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania". A transversalidade e interdisciplinaridade propostas possibilitam essas ações. Sendo que a primeira diz respeito à dimensão didática que torna possível estabelecer relação entre o aprender e a realidade e, a segunda, compreende que há relação entre os diferentes campos de conhecimento. Ambas são inter-relacionadas, pautadas na flexibilidade, no contato com saberes extraescolares, pressupondo a ação do sujeito no objeto do conhecimento, construindo significados e/ou (re)significações. (PCN's, 1997, p.30).

Apesar desse contexto democrático para a realização de projetos nas escolas, fica difícil crer que uma Educação Econômica surgirá espontaneamente, uma vez que as pesquisas apresentadas ao longo desta tese demonstram que a família é o primeiro e principal agente de socialização das crianças e os pais têm-se demonstrado não-alfabetizados nas questões econômicas, como demonstram os dados obtidos por

Cantelli (2009). Considerando que alguns desses pais são também professores, possivelmente, não terão habilidades e competências para alfabetizar economicamente filhos e alunos, se eles próprios não o forem primeiro. A pesquisa realizada pelo Instituto Akatu (2006, p.9, 10) sobre "Como e por que os brasileiros praticam o consumo consciente?" fornece informações que dão suporte ao exposto

> um em cada três consumidores brasileiros percebe os impactos coletivos ou de longo prazo nas decisões de consumo. [...] A classe social é um fator de peso na análise da segmentação dos consumidores, uma vez que aqueles das classes A/B têm mais que o triplo de chances de compor o segmento dos conscientes. [...] A escolaridade formal desempenha um papel limitado na formação do consumidor consciente. Assim como, na população brasileira, o ensino fundamental detém a maior fatia de participação em cada segmento de consumidor. [...] Os brasileiros, *menos conscientes*, já incorporaram *comportamentos de economia* como: "evitar deixar lâmpadas acesas em ambientes desocupados" [...] A adoção destas práticas pressupõe benefício direto ao indivíduo, e considera a economia dos recursos com retorno imediato e de curto prazo. [...] Quanto maior o grau de consciência do consumidor, mais decisivo é o fator de qualidade na hora de efetuar uma compra. [...] Os sistemas de valores exercem influência sobre a conduta dos indivíduos e dentre os brasileiros, 3 em cada 4 absorvem valores materialistas e semi-materialistas.

A pesquisa do Instituto Akatu (2006, p.70) demonstra que regiões com maior desenvolvimento possuem melhores percentuais de conscientização, mas, em relação ao "nível de escolaridade não é possível fazer a mesma afirmação, não sendo determinante de maior ou menor presença do consumo consciente". Vê-se que o currículo praticado na escola pouco tem contribuído para a formação do consumidor consciente, independentemente de classe social. A dicotomia existente entre o que se fala como valor e o que se faz enquanto comportamento suscita reflexões de que o significado que "o fazer para compreender" na educação das crianças tem-se mostrado falho. Em outras palavras, não se pode esperar que elas modifiquem comportamentos apenas com lições de moral que definem o que seja bom ou mau valor ou comportamento. O desafio consiste em propostas que possibilitem a construção de valores e a autorregulação do comportamento para a formação do cidadão educado economicamente e consumidor consciente.

Entendo que um consumidor consciente é alguém que tem um comportamento eficiente ao evitar o desperdício, capacidade de reflexão para avaliação do custo-benefício, solidariedade para com a sua e as próximas gerações, entre outros aspectos. O perfil de consumidor da sociedade brasileira vem corroborar com os dados desta pesquisa, os quais podem ser utilizados como mais um argumento favorável à Educação Econômica, pois é possível observar este perfil no comportamento dos "tweens".

Pensar um currículo para a Educação Econômica, assim como para qualquer área, como já foi dito, necessita ter pressupostos teóricos que norteiem procedimentos pedagógicos compatíveis. A compreensão de como ocorre a construção do conhecimento pela criança favorece uma concepção de educação na qual ela é vista como ativa, inventiva, descobridora, pesquisadora. O conhecimento sobre conceitos da Educação Econômica e o planejamento de ações viabilizam o trabalho da escola para a obtenção de seus objetivos.

Convém traçar um panorama de como a Educação Econômica tem sido organizada em outros países. Denegri (2006c, p.354) explica que as tendências que a orientam na atualidade, continuam a privilegiar a formação para a cidadania e, a partir disso, destaca o seguinte: temas que orientam em direção à aquisição de competências de conhecimento e destrezas; aqueles que suscitam investigação sobre a alfabetização econômica de países em transição, tanto econômica como política, como "China, Japão, Coreia, Leste Europeu e também as economias latinoamericanas", isto porque há necessidade de educação econômica para essa população; os que apresentam enfoque "curricular e metodológico da educação econômica como o uso de tecnologia da informação e da comunicação". A definição de conteúdos curriculares e a condução da Educação Econômica têm-se demonstrado diferentes entre os países. Nos Estados Unidos, desde 1997, a educação econômica está presente nas escolas da maioria dos estados americanos. Priorizam, de modo geral, uma formação econômica com definição de percentagens de conteúdos específicos, em três áreas: Economia de Mercado (45%), Economia Nacional (40%), Economia Internacional (15%). Realizam, também, testes de alfabetização econômica, tanto na população adulta como infantil, para verificar a eficácia do programa.

O Japão inicia seu programa a partir de situações reais e cotidianas. “O elemento-chave é o desenvolvimento de estratégias de raciocínio econômico inicial e de desenvolvimento de destrezas econômicas básicas”. Os conteúdos são ampliados nos diferentes níveis de ensino, desde a identificação do trabalho e atividades produtivas da cidade e do bairro, a história do Japão e relações internacionais, mercado, consumo, sistema econômico japonês. (YAMANE, 1996, apud, DENEGRI, 2006c, p.355).

Na Inglaterra, há integração transversal de conceitos econômicos com as disciplinas de história, geografia, matemática e tecnologia. Há ênfase em conceitos--chave como escassez, produção, consumo e especialização, conhecimento e funcionamento de empresas e tomadas de decisão na organização das finanças pessoais. (WAITE e SMITH, 1991, apud DENEGRI, 2006c).

Alguns autores como Kourilsky (1996); Laney (1993, 1999); Schug, (1996); Schug e Hagedorn, (2005); Walstad e Rebeck (2001); Vargha (2004); Meyers (2004); Sosin, Dick, Reiser (1997); Domper,(2005), demonstram serem favoráveis a uma Educação Econômica que faça parte dos currículos escolares, inclusive, para alguns, desde a educação infantil, principalmente se os estudos forem delineados a partir da experiência das próprias crianças. Assuntos como análise de custo- -benefício, escassez e custo de oportunidade podem se traduzir em experiências que proporcionarão aprendizagens importantes para os alunos.

Laney (1993) e Denegri (2006c), a respeito da Educação Econômica, formulam algumas perguntas sobre o currículo e procedimentos metodológicos:

- Quais os mediadores que influenciam a aquisição precoce de padrões de consumo e de relação com o dinheiro na infância?

- Qual a idade ótima para introduzir a formação econômica no currículo, de tal maneira que esta tenha efetividade na formação de competências e atue como uma real alfabetização econômica?

- Quais os conceitos econômicos que, prioritariamente, deveriam ser enfatizados no ensino fundamental e quais eixos programáticos devem ser abordados?

A primeira e a segunda perguntas podem ser respondidas, considerando-se a teoria e os dados discutidos nesta pesquisa, que proporcionaram conhecimentos significativos sobre a interação possível entre Psicologia Econômica e Psicologia

Genética; a socialização econômica e a do consumidor; os mediadores que influenciam o comportamento econômico e de consumidor dos “tweens” e as habilidades que eles desenvolvem para interagir na sociedade e, especificamente, no mundo econômico. A definição do perfil dos “tweens”, detalhada no item “Descobertas”, confirmou que essa faixa etária constitui uma “idade ótima” para a introdução de um currículo voltado à formação econômica. Isso por conta das características cognitivas, físicas, afetivas, sociais, próprias da idade dos “tweens” e também pela vulnerabilidade em que se encontram diante dos desafios que se configuram na nova sociedade.

Destaca-se que, na perspectiva da teoria piagetiana, as noções econômicas como eixo do conhecimento social requerem que os “tweens” estejam, pelo menos, no nível das operações concretas, aproximadamente entre 7 e 10 anos. Com esta idade, eles apresentam alguma compreensão da organização social; têm construídos sistemas de classificação que possibilitam compreender transformações, não apenas pela percepção das propriedades físicas de um objeto; as estruturas do pensamento matemático estão em desenvolvimento. Os conceitos econômicos construídos até os 14 anos apresentam limitações de compreensão. Os “tweens” não conseguem, por exemplo, relacionar compra, trabalho e venda/pagamento. A mentalidade finalista de uma criança não lhe permite observar o processo no qual estão inseridos mercadoria, produção, dinheiro, consumo, tal como Piaget descreve sobre a compreensão infantil do mundo físico. Com o declínio das concepções finalísticas, entre 7 e 10 anos, amplia-se a compreensão do que seja trabalho como fonte de renda, as relações de produção, o papel do chefe. A capacidade de evocar experiências passadas e colocá-las sob a perspectiva do interlocutor representa um salto qualitativo que possibilita a reflexão de ações próprias e as de outros. (BERTI e BOMBI, 1988/1981; DENEGRI, 2006c).

A resposta à terceira pergunta requisitou a utilização de um amplo referencial bibliográfico dos quais os conceitos e conteúdos econômicos foram selecionados, compilados, adaptados e organizados numa proposta curricular de Educação Econômica; o conhecimento de experiências pedagógicas realizadas nos Estados Unidos, Espanha e diversos países da América Latina, como Chile, Equador, Argentina, Uruguai e propostas de projetos de diversas instituições e ONG’s no Brasil, tornaram-se

imprescindíveis para a elaboração de uma proposta pedagógica de intervenção e de um programa de formação de professores.

Antes, porém, de apresentar indicadores de currículo, de proposta pedagógica de intervenção e de formação de professores para o desenvolvimento de uma Educação Econômica, é conveniente pontuar os pressupostos teóricos e princípios de uma prática de educação construtivista, especificamente com fundamentação teórica piagetiana, que poderá favorecer a compreensão da criança em seus diversos aspectos de desenvolvimento, implicando na utilização de uma metodologia que garanta a ela ser criativa, agir com espírito científico, solidária e cooperativa, além de ter oportunidade de expressar suas próprias ideias sobre o consumo ou outro assunto qualquer, oferecendo ao adulto a possibilidade de conhecer suas hipóteses e intervir de forma que avance nas mesmas. Entendo que, no princípio construtivista "fazer e compreender", estão agregados aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser, preconizados por Delors como pilares da educação. Assim, são dois os princípios construtivistas que norteiam a proposta, o fazer e compreender e, ser autônomo intelectual e moralmente, sabendo buscar a realização própria e relacionando-se com respeito, solidariedade e cooperação.

Numa concepção construtivista de educação, o trabalho do professor é o de intervir, pois consiste em proporcionar experiências ricas e significativas para que o aluno possa, por si mesmo, ser o responsável e estar consciente das mudanças de seu comportamento. O aluno deve ser o sujeito ativo do processo, ou seja, a apropriação de conhecimento dependerá de suas ações, assim como sua formação ética e de valores também. Para elaborar atividades significativas, o professor tem como aliado a teoria que proporciona compreensão dos diferentes estágios do desenvolvimento infantil em todos seus aspectos cognitivo, social, afetivo e moral, respeitando cada fase e, ao mesmo tempo, propondo desafios. A escola tem como contribuir, sintonizando-se com a velocidade das transformações sociais, tecnológicas, culturais, econômicas, políticas, que ocorrem no mundo, e inserindo em seu projeto político-pedagógico propostas que orientem seus alunos na construção de projetos de vida, inicialmente, a curto prazo. As oportunidades para pensar devem ser o foco de qualquer educação e parece que esta é uma das preocupações manifestas nos guias curriculares de diversos países e de

autores renomados. Fazer e compreender, tão ressaltado por Piaget (1974/1958; 1978/1969; 1978/1974) é a condição para a aprendizagem significativa e a ação é a desencadeadora do processo de conhecimento. Um trabalho transversal e interdisciplinar auxilia a escolha de temas que fazem parte do cotidiano da criança e pode contribuir, sobremaneira, para sua ação e "investigação científica". (RATHS, 1977/1976; MANTOVANI DE ASSIS, 1976, 1989; DENEGRI, 2000, 2003, 2006c).

Uma educação construtivista pode ter como aliada uma metodologia como a do PROEPRE[133]; de projetos; de estudo do meio e de outras que atendam o princípio do fazer e compreender. Essas indicações foram selecionadas porque os alunos são solicitados a explorar o cotidiano para utilização do conhecimento; buscar autonomamente diferentes fontes de informação como a família, grupos sociais e outras instituições; participar do planejamento em cada fase de sua execução; apresentar ideias prévias como o ponto de partida para os estudos; comparar, observar, elaborar resumos e críticas, buscar comprovar suposições e hipóteses, imaginar, obter e organizar dados, tomar decisão, avaliar e autoavaliar; apresentar os resultados das pesquisas à comunidade escolar e extraescolar e defender seus pontos de vista. Nesse contexto, o processo de avaliação ocorre, então, de modo permanente e contínuo na averiguação dos objetivos alcançados e a alcançar, assim como outros que, porventura, surgirem ao longo do caminho. O professor, como já foi dito, é o mediador desse processo, proporcionando ferramentas, oportunidades, motivação que tenham em conta o interesse dos alunos, as características do meio e suas potencialidades que serão a base de seu trabalho em uma aula investigativa. Todo esse processo solicita do professor sua contínua autoavaliação, auxiliando-o a se preparar para os desafios que uma educação com tais características exige. (RATHS, 1977/1976; MANTOVANI DE ASSIS, 1976, 1989; DENEGRI, 2000, 2003, 2006c; OLIVEIRA et al, 2005; DAL COLETO, [ca.2005]).

A oportunidade para "ser autônomo intelectual e moralmente buscando a realização própria", reside na ação-reflexão-ação, ou seja, a tomada de consciência do "ser" que pode ser favorecida nas interações sociais pautadas na cooperação e

[133]PROEPRE, Programa de Educação Pré-Escolar e Ensino Fundamental, criado pela Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis (1976;1989).

solidariedade. Esta, por sua vez, vem ao encontro do pressuposto desta tese, segundo o qual a homogeneidade dos comportamentos estimulados pela mídia e globalização altera as relações interpessoais, identidade e estratégias que os “tweens” utilizam para lidarem com o mundo. Deste modo, as provocações de perguntas tais como: “que vida eu quero viver?”, “para que viver?” e “quem ser?” podem suscitar discussões do que seja uma “vida boa”, e o que é preciso fazer para alcançá-la. Espera-se com isso, que os sentimentos de autorrespeito e obrigatoriedade, inerentes à construção de valores, sejam o exercício ético de si para consigo mesmo, antes de sê-lo para com os outros e com isso se compreenda e se aja em prol da dignidade do ser humano e de outras vidas.

Deste modo, o desenvolvimento moral dos educandos requer que se invista em todas as oportunidades que o cotidiano ofereça para que eles saibam resolver os conflitos interpessoais, colocando-se sob o ponto de vista do outro e encontrando alternativas para satisfação individual e coletiva e, ainda, saibam expressar seus sentimentos, sejam eles de afetividade ou de raiva e, mesmo ódio. Como já foi dito, para que haja uma aprendizagem significativa de conteúdos escolares é imprescindível a ação dos alunos; da mesma forma, o desenvolvimento da autonomia moral, da capacidade de autogovernar-se e considerar o ponto de vista do outro, ocorre no exercício de situações nas quais os alunos sejam confrontados. Para tanto, a autoridade do adulto é minimizada para que eles tenham a oportunidade de discutirem idéias e buscarem soluções que sejam favoráveis ao grupo, demonstrando respeito por si e pelos colegas. O desenvolvimento da autonomia requer a autorregulação porque implica em responsabilidade na tomada de decisões, amplamente discutida para que sejam considerados o seu ponto de vista e o dos outros, e, assim, decidirem pela alternativa que contemple os interesses tanto individuais quanto coletivos. Vários são os procedimentos pedagógicos que favorecem as situações de troca entre pares: grupos de pesquisa, campeonatos esportivos, campanhas solidárias (agasalho, alimentos, adoção de animais), campanhas de conscientização (reciclagem, reutilização, redução). Entre os professores, as trocas de experiências fortalecerão o grupo para a continuidade de trabalhos cooperativos e a própria cooperação entre si. (VINHA, 2000; LA TAILLE, 2006/2007).

Com esses princípios, a leitura da Economia, voltada para o ensino fundamental, passa a ter uma outra dimensão, por isso, é pertinente compreender alguns de seus aspectos, mesmo que gerais, quando se pensa em conceitos que devem ser desenvolvidos com crianças numa Educação Econômica. Na definição de Meyers (2004, p. 16) observa-se que

> economia é o estudo de como as pessoas participam na sociedade. Seu conceito mais básico diz respeito à tomada de decisão e o estudo de escolha. Especificamente, Economia é o estudo de como os indivíduos e a sociedade escolhem usar recursos limitados num esforço para satisfazer os desejos ilimitados das pessoas. Economia não é sobre dinheiro; é sobre as escolhas relacionadas ao uso do dinheiro.

O panorama traçado até então sugere que mais ações educativas sejam organizadas e sistematizadas num programa de Educação Econômica. Assim como Denegri (2002) realizou no Chile, entende-se que, no Brasil, há necessidade da mesma iniciativa, elaborada por esta pesquisadora. Os resultados obtidos com a amostra estudada nesta pesquisa demonstram uma tendência que vem confirmar os pressuspostos já apresentados no que se refere à homogeneização dos hábitos, costumes, cultura dos “tweens”. Destacam-se dois aspectos desta colocação. O primeiro confirma os significados veiculados e influência da globalização sobre todas as pessoas. O segundo vem ao encontro da teoria psicogenética de Piaget e serve como um alerta, porque crianças adotam os mesmos comportamentos e têm os mesmos desejos de consumo, sem estarem preparadas para tal. Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram com os de Denegri (1997; 1998; 1999; 1999a; 2003; 2005a; 2006c; 2007), Amar et al (2001; 2002; 2008), Araújo (2007), Silva (2008), Cantelli (2009), Ortiz (2009); traduzem o contexto da Psicologia Econômica para o qual a teoria piagetiana traz contribuições inestimáveis.

Os dados desta pesquisa demonstram que, precocemente, o “tween” é solicitado a sair da sua condição de criança para assumir papéis de quem sabe o que quer, de consumidor, de cliente, de consultor da família, e que não são condizentes com suas características físicas, afetivas, intelectuais, sociais, ou seja, com sua condição de “ser criança”. Por isso mesmo, não se pode esperar que ele compreenda as implicações de

suas ações para si, para os outros, para o meio ambiente e para o futuro de sua espécie, como já visto em suas respostas. O consumo é, para ele, um ato concreto, fácil de compreender. No entanto, relacionar causas e consequências, explicar as suas ações, expressar o que pensa, pressupõem a utilização de uma lógica ainda não construída.

Nos três eixos desta pesquisa, observaram-se semelhanças nas respostas dos "tweens" e que não podem ser explicadas apenas pelo fenômeno da globalização, este fornece novos conteúdos para serem aprendidos, a tecnologia e a economia, por exemplo. Mas a forma de estabelecer relações e interpretar esses conteúdos é fruto da capacidade cognitiva que eles têm e da qualidade das experiências que lhes são proporcionadas e que, na amostra estudada, parecem carecer de solicitações adequadas.

De que forma os "tweens" estudados interpretam os novos conteúdos? Eles têm preferência por presentes eletrônicos e vasta experiência com eles. Mas, não têm, ainda, discernimento em saber o que é saudável ou não. Não é saudável ficar 3, 4, 5 horas na Internet ou em jogos eletrônicos. Contudo, parece que eles gostam de estar em ação, o que leva a crer que espontaneamente procuram superar os desafios que tais jogos impõem. Isto lhes é significativo. A sociedade favorece aprendizagens de significados não apropriados para sua saúde física, mental, social, cognitiva. Eis aí sua vulnerabilidade. A tendência consumista traz mensagens que não contribuem para o crescimento de um ser autônomo moral e intelectual. A construção de novas significações para suas ações só poderá ocorrer, mediante solicitações e desafios que respeitem as características cognitivas, físicas, emocionais dos "tweens", ou seja, que os tratem como o que realmente são, crianças. A teoria de Piaget fornece, então, os subsídios teóricos para organizar uma prática que seja coerente com o desenvolvimento e necessidades dos "tweens" desta amostra, respeitando seu ritmo e sua lógica. Por isso, a proposta pedagógica de intervenção e o modelo de programa de formação para professores recebe o nome de: "Por uma lógica da Economia: da teoria à prática piagetiana".

Diante do exposto, Denegri (2006c); Kourilsky (1996); Laney (1993, 1999); Schug, (1996); Schug e Hagedorn, (2005); Walstad e Rebeck (2001); Meyers (2004);

Sosin, Dick, Reiser (1997) têm-se mostrado favoráveis por uma Educação Econômica que incorpora, pelo menos, três variáveis que interatuam no comportamento econômico: as decisões econômicas, os conceitos econômicos, as metas de comportamento. Isto se traduz operacionalmente em "alfabetização econômica", significando o conjunto de competências, atitudes e valores que permitem a uma pessoa interpretar e agir no mundo econômico, favorecendo sua qualidade de vida. A Educação Econômica pode ser um tema transversal dentro de vários ciclos da educação básica e que deve estar o mais próxima possível das características e possibilidades do entorno. A educação para o consumo faz parte desse processo porque pode contribuir para que os alunos se situem na sociedade de consumo de forma consciente, responsável, crítica e solidária, capacitando-os para selecionar as informações que recebem, "compreender e situar os fenômenos derivados do consumo, a publicidade e o marketing, valorizando a importância da associação com outros consumidores para defender seus direitos". (DENEGRI, 2006c, p.348; 2003, p. 275).

Considerando as variáveis apresentadas, os objetivos para uma Educação Econômica implicam em:

1 – Compreender conceitos econômicos básicos, relacionando-os com o comportamento consumidor cotidiano, inclusive o da criança;

2 – Iniciar o letramento quanto às mensagens persuasivas veiculadas pelas propagandas e meios de comunicação de massa e desenvolver destrezas para saber agir diante de tais apelos;

3 – Identificar estilos e hábitos de consumo e estratégias de uso de dinheiro;

4 – Agir com responsabilidade social e ecológica, reconhecendo o impacto das próprias ações, enquanto consumidores, no bem estar de outros e no meio ambiente;

5 – Distinguir desejos de necessidades e os conflitos gerados pelos desejos de posse e sua relação com a destruição do meio ambiente;

6 - Compreender o impacto da mídia, as estratégias de marketing, o cotidiano econômico na formação da identidade, nos relacionamentos, nos procedimentos de utilização do dinheiro;

7 – Participar de ações de conscientização e luta pelos direitos do consumidor e do meio ambiente;

8 – Incorporar a educação econômica ao projeto político-pedagógico da escola, desenvolvendo valores e atitudes consumeristas saudáveis;

9 – Ampliar e construir novas redes de sistemas de significações a partir da reflexão sobre as experiências individuais do cotidiano;

10 – Defender a infância e garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social, físico, moral, saudáveis às crianças, pré-adolescentes e jovens;

11 – Selecionar metodologias e estratégias didáticas para os conteúdos abordados, privilegiando a interdisciplinaridade;

11.1 – Envolver pais, comunidade e outras instituições no apoio e execução do projeto de Educação Econômica;

11.2 – Considerar e iniciar uma Educação Econômica a partir das ideias que os alunos tenham sobre o tema proposto, discutindo-as, comparando-as, analisando-as e refletindo, ou seja, promovendo a ação e o pensamento científico dos alunos;

11.3 – Proceder de forma a incentivar o trabalho solidário e cooperativo, a autonomia e a ética;

11.4 – Realizar planejamento temático dos conteúdos ou problemas vinculados aos conflitos individuais ou da comunidade em que se vive;

11.5 – Difundir os saberes construídos pelos alunos sobre os assuntos trabalhados para a comunidade escolar e extraescolar.

Com esses objetivos, organizou-se o currículo da Educação Econômica em três eixos temáticos. Neles estão inseridos conceitos e conteúdos econômicos que foram adaptados por esta pesquisadora a partir de Denegri (2000, 2003, 2006c); Laney (1999,1993); Meyers (2004); Bannister, Monsma (1980, 1994). A opção pelos eixos "Estrutura e funcionamento das sociedades de consumo"; "O comportamento do consumidor" e "Desenvolvimento de comportamento eficiente e atitudes consumeristas" deu-se pelo fato de que as questões sobre o consumo são muito próximas à realidade dos alunos e apresentam estreita aproximação com os eixos transversais propostos pelos PCN's. (DENEGRI, 2003).

As pesquisas de Laney,1993, 1999; Schug,1996; Schug e Hagedorn, 2005; Walstad e Rebeck, 2001; Meyers, 2004; Sosin, Dick, Reiser, 1997, Denegri, 2006c, demonstram que, quando as crianças participam de um sistema de ensino no qual os

conteúdos econômicos são sistematizados, os resultados são positivos na aprendizagem, observando-se atitudes e comportamentos mais reflexivos quanto à tomada de decisão. A sistematização de tais conteúdos, novamente, ocorre de acordo com os princípios construtivistas já citados. A proposta pedagógica de intervenção desta pesquisadora é apresentada a partir da elaboração de projetos, que se têm mostrado produtivos à aprendizagem interdisciplinar de conceitos econômicos e escolares.

Convém explicar a importância da utilização da metodologia de projetos para uma educação construtivista. Os projetos são uma investigação executada pelas crianças e favorecem a troca e a cooperação entre pares, além de considerarem o sistema de significações delas, proporcionando situações para que ele se amplie. Os desequilíbrios favorecem a ampliação do sistema de significações e são desencadeados por questões elaboradas pelo desejo de querer compreender. Encontra-se, aí, a energética que mobiliza a construção de novos conhecimentos e torna significativo o fazer e, por consequência, o compreender, que se estende para outras ações e conhecimentos.

Para que esse processo ocorra, a metodologia de projetos é organizada em etapas. Tais etapas consistem em:

a escolha do tema com os alunos e a *elaboração do mapa conceitual* ou ideias prévias que tenham sobre o tema escolhido. Tais ideias dão origem a outros assuntos relacionados ao tema, proporcionando uma rede de comunicação. Por exemplo, “consumo” pode estar relacionado a água, a dinheiro, a reciclagem, a obesidade. Para cada assunto é possível fazer o l*evantamento das certezas provisórias* antes de iniciar a pesquisa, das *hipóteses* que o assunto suscita e *das certezas comprovadas*, obtidas por meio da análise e comparação dos dados da futura pesquisa a ser realizada;

a ***justificativa*** do projeto é elaborada pela discussão da pertinência do tema e o que pode representar para o aprofundamento dos estudos da classe;

os ***objetivos*** *gerais e específicos*, sua definição pelas crianças, auxiliam a estabelecer metas que podem ser cumpridas a curto e médio prazos e a compreender os motivos mais amplos e os mais específicos do estudo do tema e/ou assuntos, assim como

utilizar-se de critérios para excluir aqueles que não sejam interessantes (objetivos ou assuntos), ou que não sejam viáveis para sua execução;

o ***desenvolvimento*** das ações que devem ser previamente *planejadas*. O desenvolvimento pressupõe três subetapas:

o planejamento de ações e pesquisas tanto *individuais* quanto *coletivas* envolve a definição de estratégias, tais como atividades de estudo do meio, experiências com objetos, elaboração e/ou confecção de produtos e investigação de sua procedência, entrevistas, coletas de materiais, organização de seminários, determinação de recursos materiais, definição de cronograma e organização de portfolios;

a *execução* das atividades pressupõe a realização daquelas que dizem respeito à etapa de planejamento e pesquisa como as de avaliação;

a definição das áreas (português, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física e temas transversais) *e dos conteúdos* é ponderada pelo professor para que a interdisciplinaridade e transversalidade sejam contempladas no decorrer da execução do projeto, conforme os PCN's.

o ***processo de avaliação*** tem, também, três subetapas:

a *inicial*, expressa pela escolha do tema e justificativa;

a *processual,* que engloba os objetivos, o desenvolvimento (etapas da pesquisa, planejamento e execução das atividades) e,

a *final*, que pode ser organizada por meio de campanhas de conscientização e de portfolios com divulgação dos resultados para a comunidade escolar e outras comunidades. Essa etapa envolve a reflexão individual e da classe sobre todo o processo do projeto para verificar se os objetivos foram alcançados. Deve, também, proporcionar espaço para que outras pessoas avaliem os resultados. O produto final, seja um portfolio, uma campanha de conscientização, uma exposição, um seminário, é uma avaliação.

Estratégias de planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas, proporcionadas nesse contexto, mostram-se profícuas, podem ser utilizadas em outras situações e conhecimentos, solicitando a capacidade de raciocinar dos envolvidos em qualquer âmbito que vivenciem, pois são estratégias intelectuais. Deste modo, é viável a apresentação de sugestões organizadas em forma de projetos. Em outras palavras, é

a prática mediada pelo suporte teórico já discutido e pelo papel insubstituível do professor, que transforma o conhecimento em uma aprendizagem significativa e operativa.

A seguir, apresenta-se como sugestão para uma Educação Econômica, alguns temas e sua contextualização, conteúdos e atividades cujas características são as de explorar o cotidiano; buscar informações; planejar; imaginar; comparar; observar; elaborar resumos e críticas; buscar suposições e hipóteses; obter e organizar dados; tomar decisão; avaliar e autoavaliar; apresentar os resultados das pesquisas; defender seus pontos de vista. Os conteúdos foram adaptados das seguintes referências bibliográficas: Instituto Ideas, (2002); Denegri et al, (2006a); Cainzos, (1997/1993); Staveren, [199-?]; Pouw, [199-?]); Larraín, Iturra, (1998); Consumers International, 2000.

Quadro 28 - Proposta pedagógica de intervenção: Projeto 1

TEMA	Contextualização	Conceitos e conteúdos	Atividades
O consumo está presente na vida cotidiana	A identificação do ato de consumir talvez seja um dos primeiros aspectos a ser considerado, uma vez que a necessidade de sobrevivência do homem leva-o a consumir. Portanto, o consumo é um fato social objetivo, alterado por comportamentos e atitudes subjetivas, que influencia a qualidade de vida individual e coletiva. As tomadas de decisões sobre as formas de consumo que se adotam, afetam a si próprio, à família, aos vizinhos, à cidade e ao ambiente como um todo e são, também, influenciadas por valores individuais e locais.	Valor cultural Padrão de vida Qualidade de vida Escassez Necessidades individuais Consumo impulsivo e compulsivo Decisão de compra consciente	- Identificar as situações nas quais se consomem desde o nascimento. Relacionar os produtos consumidos, classificá-los (os necessários para a sobrevivência, os desejados ou desejáveis, os consumidos diária, mensal e esporadicamente, os consumidos individualmente, na família, coletivamente, os finitos, os que dependem da produção do homem). - Buscar informações sobre coisas que nos fazem querer consumir. Relacionar coisas que desejamos consumir (eletrônicos, brinquedos, alimentos, bebidas) e os motivos pelos quais nos levam a isso. O impacto do consumo de tais produtos no ambiente. Escassez de recursos: os desejos ilimitados e recursos limitados. O que pode ser feito com aquilo que não se utiliza mais. Como divulgar essas informações. - Ações para um consumo consciente individual, na família, na escola, na comunidade.

Quadro 29 - Proposta pedagógica de intervenção: Projeto 2

TEMA	Contextualização	Conceitos e conteúdos	Atividades
Compra versus desejos, renda e conscientização	O consumo é uma atividade presente no cotidiano das pessoas, no entanto, têm sido alarmantes as notícias de que as pessoas estão consumindo além de suas necessidades e, para agravar, têm-se endividado porque não conseguem refletir a respeito do seu ato de consumir desnecessariamente. O nível de endividamento traz consequências para a economia individual, para o país e a natureza, provocando desequilíbrio. Alguns efeitos desse desequilíbrio podem ser reorganizados, com algum sacrifício, como o econômico e outros, causados na natureza, têm danos irreversíveis.	Mercado e produção de bens e serviços Escassez Indústria e comércio Funcionamento bancário Publicidade e marketing Qualidade de vida Hábitos consumistas Renda	- Considerando esse contexto, propõe-se, para uma tomada de consciência, a submissão dos produtos, que cotidianamente se consome, a uma análise. Tal análise ocorrerá com produtos de características semelhantes, que desempenham função idêntica e suas diferenças, qualidades, defeitos ou inconvenientes, se o dinheiro empregado valeu o investimento. Este é um comportamento que necessita ser desenvolvido, dada a importância na vida pessoal, familiar e na economia de uma região e mesmo país. - Relacionar produtos que se consomem cotidiana e esporadicamente e os motivos que levam à frequência de consumo destes produtos. Procurar informações sobre a validade dos produtos. Classificá-los, utilizando vários critérios e relacionar os que têm validade por tempo indeterminado. Procurar informações sobre esses produtos, listar quantas vezes são comprados e se há excesso dos mesmos em casa. - Entrevistar familiares e amigos, questionando-os, à procura das informações acima citadas além de, procurar saber em que condições são comprados (promoção, desejo). Como foi efetuado o pagamento desses produtos (cartão de crédito, cheque pré-datado, à vista). Se houve o pagamento de juros e quantas parcelas. Quanto tempo foi utilizado o produto. Onde ele se encontra agora. Qual o motivo de tais compras.

Para atingir os “tweens”, faz-se necessário um programa de formação de professores, organizados por esta pesquisadora em três módulos. O primeiro e segundo módulos oferecem pressupostos teóricos sobre os princípios pedagógicos de uma educação construtivista piagetiana; introdução à psicologia econômica; conteúdos da educação econômica; apresentação do perfil psicológico, social, cognitivo, afetivo dos “tweens”. O terceiro, os fundamentos didáticos e metodológicos para o trabalho pedagógico em sala de aula. O Quadro 30 apresenta, a estrutura dos três módulos.

Quadro 30 - Programa de formação de professores: Módulos

MÓDULO I **Fundamentos teóricos I**	**MÓDULO II** **Fundamentos teóricos II**	**MÓDULO III** **Fundamentos didáticos e metodológicos**
1 – **Teoria Piagetiana** 1.1 – *Psicogênese* *1.2 – Sociogênese* *1.3 – Desenvolvimento moral* 2– **Psicologia Econômica** 2.1-*Histórico e Conceito*	1 – **Educação Econômica** 1.1-*Conceito* 1.2-*Currículo e conteúdo* 1.3-*Transversalidade e interdisciplinaridade com os PCN’s* 2 - **Os “tweens”, pré--adolescentes** 2.1 – *Identidade e relações interpessoais* 2.2– *Cotidiano econômico* 2.2– *Mídia*	1 – **Procedimentos didáticos e metodológicos** 1.1– *Intervenção do professor* 1.2 - *Mapas conceituais ou semânticos* 1.3- *Projetos* 1.4 - *Trabalho em grupo* 1.5– *Estudo do Meio*

Como situação peculiar que vem confirmar a necessidade de circulação e, ao mesmo tempo, de sistematização de informações sobre Educação para o Consumo, relata-se aqui um fato que pode ser utilizado como exemplo de “nichos de ignorância” que todos, em maior ou menor grau, numa ou em outra área, estão envolvidos. Por outro lado, vem também confirmar a rápida sensibilização, a princípio, que ocorre nos adultos e crianças, quando passam a ter informações que antes eram despercebidas. Em 2008, ministrei um mini-curso sobre Educação Econômica para professoras do “Colégio Americana”[134]. O objetivo, naquele momento, foi o de sensibilizar sobre a importância de abordar temas como consumo, tomada de decisão, administração do dinheiro e sugestões para o trabalho pedagógico. As professoras presentes ficaram surpresas com o assunto,

[134]O Colégio Americana é uma escola construtivista e a metodologia utilizada para a educação infantil e ensino fundamental é a do PROEPRE, Programa de Educação Pré-Escolar, criado pela Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis.

reconhecendo-o, ao mesmo tempo, como uma novidade e como algo importante para os alunos e para si próprias, uma vez que "nunca tinham pensado sobre o tema, de forma sistematizada"[135].

Esse mini-curso desencadeou o interesse pela questão, o que originou o desenvolvimento de um projeto sobre consumo, realizado com alunos de 3ª série, com idade entre 8 e 9 anos, ou seja, os "tweens" emergentes, do qual resultou duas constatações. A primeira foi a pertinência do tema para esses pequenos consumidores. A iniciativa do projeto foi da professora Marilayne[136] que, após ouvir "algumas crianças comentando que se sentiam melhores do que outras por possuírem determinados bens, já sensibilizada pelo assunto, convidou-os a conversar sobre o que sabiam sobre consumo". Realizou-se, então, o levantamento do mapa textual com as crianças, surgindo informações que circulam no mundo adulto e que fazem parte do seu vocabulário: cheque, cartão, imposto de renda, consumo de alimentos e brinquedos, obesidade, reciclagem, economia. A partir desse mapa, a professora organizou a aplicação do projeto. Partindo do princípio de que a criança é o sujeito ativo na construção do conhecimento, a professora elaborou atividades que solicitaram ação-reflexão-ação e garantiu um ambiente socioafetivo para favorecer os questionamentos e a troca de pontos de vista entre os pequenos para que pudessem pensar a partir de outras perspectivas, além da sua própria. Os estudos do meio realizados, tais como compra no supermercado, visita ao banco, o trajeto percorrido, possibilitaram conhecer e/ou ampliar o conhecimento e seu significado, além de demonstrar as relações entre os conteúdos de cada área, ou seja, matemática, português, história, geografia, ciências.

A segunda foi a de que a escola pode ser considerada como um espaço democrático. Ou não. Ver-se-á porquê. Essa constatação é fruto de 28 anos de trabalho, observação, experiência e estudo que vivenciei na Educação.

A escola é o local do embrião da esperança. Este se desenvolve a partir de sonhos, de devaneios, solidariedade e muitos outros sentimentos e sentidos que são atribuídos a ela pelas pessoas que nela trabalham, estudam e convivem. A escola cresce e ganha personalidade a partir do que se pensa sobre ela e com ela. Surgem

[135] Comentário das professoras.

[136] A professora Marilayne de Oliveira Ragagnani, do Colégio Americana, gentilmente, disponibilizou seus registros para serem divulgados nesta tese. A ela e à diretora da escola, professora Ms. Adriane Santarosa dos Santos, cabem a responsabilidade e iniciativa da realização do Projeto Avaliando o consumismo, desenvolvido durante 6 meses em 2008 e que muito contribuiu para os estudos desta pesquisadora. Esse Projeto foi apresentado como relato de experiência no XXIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE.

muitas ideias em seu cotidiano, mas, se elas não são compartilhadas, não circulam pelo ar para tornarem-se fonte de contínua inspiração, não ficam inscritas na alma, nas paredes e nas mentes, decididamente, não podem ser ouvidas. Não poder ouvir a voz do outro como a sua própria, torna-a insensível às mudanças que ocorrem tanto fora como dentro de seus portões. A escola parece agir, então, inversamente, ao que se espera dela, pois fecha-se em si, num conhecimento que acredita ser suficiente. Aprendemos com Piaget que, quando um conhecimento se fecha em si, perde o sentido maior que é o de buscar a razão e esta só pode ser encontrada quando se agregam os mais diversos conhecimentos, sempre permeados por uma simples pergunta: “por quê?” Os conhecimentos podem ser renovados, inventados, modificados, pelo fato de que, há sempre aqueles que insistem em perguntar “por quê?” Reside, aí, o segredo de toda sabedoria, construída nos mais diversos níveis de significação.

Querer compreender motivos, causas, acontecimentos, comportamentos, faz com que o entorno seja observado, escrutinado, decomposto e recomposto em suas inúmeras peças. Uma pergunta pode fazer a revolução. Pode ser uma revolução interna, aliás, ela começa internamente, entre os muros da razão, da emoção, num verdadeiro processo dialético, ou externa, que é um outro processo dialético, só que mais amplo, uma vez que exige a participação de outros, discutindo, comparando, discordando, enfim, colocando à prova. Os antecedentes históricos da escola demonstram que, raramente, ela foi espaço de trocas de saberes, de pontos de vista e de outras trocas. Lentamente, o espaço de transmissão de conhecimento que ela ocupa tem se modificado, provavelmente pela tensão provocada pelas inúmeras forças, interesses, experiências e saberes que faz com que a escola caminhe numa direção mais democrática e em busca do conhecimento.

A qualidade desse caminhar pode ser mensurada de muitas formas. Hoje em dia, índices oficiais têm procurado apresentar o que ocorre com a escola e proporcionado valiosas informações sobre ela. Parece que um lento processo de descobertas está instaurado e que ocasionará novas perguntas, espalhadas pelo ar como belos balões coloridos, longe do alcance de lindas mãozinhas, mas poderão ser apanhados com recursos eficientes, não tão novos, mas com certeza, transformadores: a curiosidade e a busca pelo conhecimento. O primeiro, engraçado, colorido; o segundo, translúcido e carregado de energia própria. Almas gêmeas. Provocadoras de um raro desequilíbrio que abala as estruturas mais

resistentes e que jamais permitem voltar ao mesmo ponto, sem que o tenha transformado. Tais transformações, mesmo que complexas, são globais e têm um caráter consistente.

Não há realidade que resista a essa rara energia contagiante, mas os menos avisados podem se assustar. Não há escola que se obscureça com o fracasso, quando se observa o reflexo dos esforços produzidos para romper os desafios que, cotidianamente, o conhecimento e a curiosidade procuram fazer. Inaugura-se, então, uma fonte inesgotável de novidade. O esforço para que isso ocorra é intenso, pois é fruto de observação, organização, análise e muito exercício de pensar, que ocorre individual e coletivamente.

Essas ideias traduzem, cada vez mais, as necessidades da sociedade atual de pessoas criativas, saudáveis, educadas, habilidosas, para auxiliar na construção de um mundo melhor. Além da aplicação de recursos financeiros para suprir desde necessidades de manutenção às de novas tecnologias, investir no capital humano de uma escola é, ao mesmo tempo, ético e emergente para que professores desenvolvam a capacidade de refletir e auxiliem o desenvolvimento intelectual, moral, afetivo, social, cultural e político dos alunos.

Os desafios do século XXI são numerosos, complexos e solicitam conhecimentos, estratégias, competências, valores, atitudes. Como ambiente desafiador é um predicado da escola e ele combina com solidariedade, cooperação, reciprocidade, ética, então, é nela que tal construção é propícia para ocorrer desde a mais tenra idade. Assim procedendo, a escola pode contribuir para colocar em discussão valores, cultura, identidade, mídia, economia, ecologia e outros conhecimentos em direção a uma lógica cidadã. Os conhecimentos precisam ser disponibilizados no cotidiano para que as redes de significações sejam ampliadas e façam parte, democraticamente, da vida de qualquer pessoa e, com isso, seja instrumento de libertação e não de opressão ou privilégio de poucos. As aprendizagens escolares, então, precisam ser úteis no contexto cotidiano, para o sucesso de quem as utiliza, o que significa que, também, novas alfabetizações devam ser desencadeadas, econômica, ecológica, midiática, tecnológica, identitária. Novos balões são soltos e, cabe à escola, com curiosidade e conhecimento, assumir esse desafio.

Bem que a escola poderia usar, com alunos, as lições de sedução do marketing: as características de cada faixa etária; a imaginação, os sonhos, a

fantasia e a criatividade; a certeza de ser especial; a expectativa de que se aprenderá mais com cada novo "produto"; a perspectiva de tornar-se melhor; aguçar a curiosidade e ter vontade em saber mais e consumir mais o saber.

Esta pesquisa trouxe a discussão de três eixos de conhecimento sobre os "tweens", identidade e relações interpessoais, cotidiano econômico e mídia. Em todos, perpassa uma "linguagem", a do consumo, com a qual o mundo globalizado se comunica com eles, por isso, o currículo, a proposta pedagógica e formação de professores, consideram as alfabetizações, em especial a econômica e a do consumidor, como fundamentais para tirarem as pessoas da zona de desconhecimento que as tornam vulneráveis face à globalização e lhes outorgarem ferramentas adequadas para viverem melhor consigo mesmas e com as outras e em harmonia com a natureza.

Os "tweens" são esses seres apaixonantes e, muitas vezes, levam um adulto ao limite da paciência, mas são nossos filhos, e, em hipótese alguma, pode-se abandoná-los ao bel prazer de outras influências, tais como as do marketing. A eles é delegada a condição de poderosos, porque vencem pelo cansaço e porque estão entendendo o mundo e percebem, sentem, que o adulto não dispõe de conhecimentos suficientes para lidar com eles e identificar suas necessidades emocionais, afetivas, morais, físicas e desejos. Poderosos, mas não têm maturidade para tanto poder e, por isso mesmo, também são alvos da Educação. A necessidade, universal, de vínculos estáveis e organizados tanto pela família como pela escola são primordiais para que eles se sintam seguros e possam realizar suas escolhas, mesmo que de consumo, permeadas de valores e com responsabilidade.

Ter a perspectiva da criança como promotora de mudança, implica na intervenção responsável do adulto na organização de um meio favorável. Diante do exposto, no decorrer de toda esta pesquisa, minha tomada de decisão foi a de concretizar uma contribuição viável, traduzida em indicadores para uma proposta curricular, pedagógica e de formação de professores, não como o único caminho, mas como um caminho que compartilhe reflexões e que seja desencadeador de outras propostas que aceitem ser submetidas aos desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ABRIL CULTURAL. **Jean Piaget**. Tradução Nathanel C. Caixeiro. Zilda Abujamra Daeir. Célia E.A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 296p. (Os pensadores).

ALMEIDA, Márcia Andréia S. **Formação de multiplicadores em educação para o consumo**. Inmetro. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. 2003. p.1-4.

AMAR, José. et al. **La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños en la región caribe colombiana. Investigacción y Desarrollo**. v.9, n.2. 2001. p.592-613.

AMAR, José. et al. **Pensamiento econômico de los niños colombianos. Análisis comparativo en la región Caribe**. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2002. 87p.

AMAR, José. et al. **Estrategias de socialización econômica en padres de familia**. Revista del Economia del Caribe. n.1, 2008. p.156-181.

ANDERSEN, Lars P. et al. **The tweens market and responses to advertising in Denmark and Hong Kong. Young Consumers**: Insight and Ideas for Responsible Marketers. v.9, n.3, 2008, p. 189-200. Disponível em: http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=0F37859C58928 6788817CD8A1558E32D?contentType=Article&contentId=1742585 Acesso em 20 ago. 2009. 23:24.

ANDI; BRASIL. Secretaria Nacional da Justiça. **Classificação Indicativa**: construindo a cidadania na tela da tevê. Brasília. 2006. 254p. 1ª reimpressão.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifacio. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças**: avaliação e intervenção em classes de 3ª a 4ª séries do ensino fundamental. 2007. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ARNOULD, Eric J.; THOMPSON, Craig J. **Consumer culture theory (CCT)**: Twenty years of research. Journal of Consumer Research. v.31, mar. 2005. 868-882p. Disponível em: http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/426626 Acesso em 14 nov. 2005. 22:17.

AZZARONE, Stephanie. **Tweens, teens and techonology**: what's importante now. Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers. v.5, n.1, 2003. p.57-61. Disponìvel em: http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=FB77E596CC0F6FC31E4C5E31871D3950?contentType=Article&contentId=1576111 Acesso em: 20 ago. 2009. 23:54.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. 519p. © 1999.

BANNISTER, Rosella; MONSMA, Charles. **Classification of concepts**. National Institute for Consumer Education. Ypsilanti, Michigan. 1980.

_____. **Consumer education**: A blueprint for action. © 1994. First revision 1996. Disponível em: http://www.in.gov/dfi/2392.html e www.ue-varna.bg/uploads/coop/.../**Classification_of_Concepts**.doc Acesso em 13 dez.2009. 18:20.

BAPTISTELLA, Ester Cecília Fernandes. **A compreensão do conteúdo de um comercial televisivo na infância**. 2001. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BARBOSA, Lívia; CAMPPBELL, Colin. (org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2007. 204p.

BARRACHO, Carlos. **Lições de psicologia econômica**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 188p.

BARROSO, Larissa M. Souza. **As Idéias das Crianças e Adolescentes sobre seus Direitos**: Um Estudo Evolutivo à Luz da Teoria Piagetiana. 2000. 328f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BATTRO, Antonio M. **O pensamento de Jean Piaget**: psicologia e epistemologia. Tradução Lino de Macedo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976. 389p. © 1969.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vechi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 110p. © Polity Press, 2004.

_____. **Vida para o consumo**. A transformação da pessoas em mercadoria. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 199p. © Polity Press, 2007.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação**. O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. 1.ed. Porto Alegre: Palmarinca, 1993. 160p. © Fernando Becker.

BERTI, Anna E.; BOMBI, Anna S. **The development of the concept of money and its value a longitudinal study**. Child Development. v.52, n.4, dec.1981, p.1179-1182. Disponível em: http:///www.jstor.org/stable/1129504. Acesso em: 21 ago. 2009. 00:04.

_____. **The child's construction of economics**. Cambridge: University Press, 1988. 236p. © La Nuova Italia, 1981.

BERTI, Anna E. **Publications on political and economic understanding**. Disponível em: http://www.uam.es/otros/eduhist/downloads/ana-emilia-berti_CV.pdf Acesso em: 23 set. 2009. 17:20.

BORGES, R. Roberta. **A Construção da Noção de Família em Crianças Pré-Escolares**. 2001. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRAGA, Adriana. **A influência do projeto**: "A formação do professor e a educação ambiental" no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos do ensino fundamental. 2003. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 437p.

BRASÍLIA. **Infância e Consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: DF; ANDI; Instituto Alana, 2009. 160p.

BUCHALLA, Ana Paula. **A juventude em rede**. Veja, São Paulo, ano 42, n.7, 83-93, fev. 2009.

BUDD, John W. **Mind Maps as classroom exercises**. Journal of Economic Education. v.35, n.1.winter, 2004. p.35-46.

BUKSTEIN, Mariano J.Saura. **Relación entre la alfabetización econômica, las prácticas de uso del dinero y los hábitos de consumo televisivo em preadolescentes (tweens) de Temuco**. 2007. 180f. Magister en Psicologia – Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, 2007.

BUSQUETS, Maria Dolors. et al. **Temas transversais em educação**. Bases para uma formação integral. São Paulo: Atica, 1997. 198p. © 1993.

BURRIS, Val. **Stages in the development of economic concepts.** Human Relations, v.36, n.9, 1983. p.791-812.

CAINZOS, Manuel. O consumo como tema transversal. In: BUSQUETS, Maria Dolors. et al. **Temas transversais em educação**. Bases para uma formação integral. São Paulo: Atica, 1997. 198p. © 1993. p.105-144.

CAMPOS, Claudete. IBGE faz pesquisa em cinco cidades da região. **Jornal Todo Dia**, Americana, 14 jan. 2009. Cidades, p. 3.

CAMPOS, Luiz F. de Lara. **Métodos e técnicas de pesquisa em metodologia**. Campinas, SP: Alínea, 2004.157p.

CANTELLI, V. C. B. **Um Estudo Psicogenético sobre as Representações de Escola em Crianças e Adolescentes**. 2000. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CANTELLI, Valéria C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. 2009. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CASTORINA, José A.; BARREIRO, Alicia; TOSCANO, Ana Gracia. Dos versiones Del sentido común: las teorias implícitas y las representaciones sociales. In: CASTORINA, José Antonio. **Construcción conceptual y representaciones sociales**: El conocimiento de La sociedad. Argentina: Miño y Dávila Editores. 2005, 252p. 205-238.

CHAN, Kara; HU, Fan. **Attitudes toward material possessions among Chinese children**. Young Consumers. v.9, n.1, 2008, p.49-59.

COLL, César; GILLIÈRON, Christiane. **Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional**. Tradução Luci Banks Leite. In: LEITE, Luci Banks. Piaget e a escola de Genebra. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995. © 1987.

CONSEJO NACIONAL DE TELEVISÍON. McCANN-ERICKSON. **Informe 8/13 Los Tweens Chilenos**. Agosto, 2003. 73p.

CONSUMERS INTERNATIONAL. **Consumo y sociedad**. Aspectos legales de las relaciones de consume. Manual para la formación de formadores. Santiago de Chile: B&B. dez. 2000.

CORDY, Dawn. **Marketing to children (and mums) though children's magazine**. International Journal of Advertising & Marketing to Children. oct.dec. 2003, 335-44. Disponível em: http://www.emeraldinsight.com/Insight/menuNavigation.do;jsessionid=229B462052DEECC7D9DB935AA47D8899?hdAction=InsightHome Acesso em 20 ago.2009. 22:50.

CÓRDOVA, Gino.N.C.; FUICA, Cristian F.P.; MILALEO, José A.M. **Prácticas de uso del dinero en niños de nível socioeconômico alto,medio y bajo de la ciudad de Temuco**. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. 2006. 146f.

Universidad de La Frontera. Facultad de Educación y Humanidades. Departamento de Psicología, Temuco, 2006.

CORRÊA, Paulo. Beneficiários usam recursos para comprar roupas e eletrônicos. **Jornal Todo Dia**, Americana, 31 dez. 2008. Cidades, p.4.

Critério de Classificação Econômica Brasil/2008. Disponível em: http://www.slideshare.net/rypax/novos-criterios-2008-classificao-scioeconomica Acesso em: Junho/2007. e Disponível em: http://www.google.com/search?q=crit%C3%A9rio+de+classifica%C3%A7%C3%A3o+economica+2008&rls=com.microsoft:*&ie=UTF-8&oe=UTF-8&startIndex=&startPage=1 Acesso em: 01/04/2008 13:31

DAL COLETO, Andrea Patapoff. Planejamento do projeto de trabalho. In: ASSIS, Mucio C. MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (orgs.) **Projetos, jogos, portifolios e literatura na educação infantil**. [S.l.; s.n.], 2003.

DATAFOLHA. Jovem do século 21. Datafolha define quem é o brasileiro entre 16 e 25 anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27 jul. 2008. Folhateen, Caderno especial, p. 1-19.

DA RE, Rosamaria. **Desempenho de crianças em testes sensoriais discriminativos e afetivos com escalas híbridas ilustradas**. 2006. 150f. Tese (Doutorado em Engenharia de Alimentos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI**. Tradução Fátima Maluf. Porto Alegre: Artmed, 2005. 260p. © Unesco, 2002. Reimpressão 2007.

DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E. ENESCO y LINAZA (Comps.). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

DELVAL, Juan. **Los fines de la educación**. 2.ed. Madrid: Siglo XXI, 1993. 109p. © Siglo XXI de España Editores, S.A.

_____. **El desarrollo humano**. Madri, Espanha: Siglo XXI, 1994. 626p.

_____. **Aprender na vida e aprender na escola**. Tradução Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 116p.

DELVAL, Juan; DENEGRI, Marianela C. **Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I**. Los niveles de compreensión. Investigación en la escuela. Universidad de La Rioja. n.48, 2002. p.39-54.

DENEGRI, Marianela Coria. Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância. In:

ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**: Piaget e a educação. Campinas, Brasil: UNICAMP/FE/LPG, 1997. p. 128-138.

_____. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**: A criança e a escola. Campinas, Brasil: UNICAMP/FE/LPG, 1998. p. 43-54.

DENEGRI, Marianela C. et al. **Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia**. B.Inv. Educ. 13. Fac. de Educ. Satgo.1998a. p. 291-308.

DENEGRI, Marianela C. La comprension de la economia en la infância y la adolescência. In: DENEGRI, M. C. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. 1.ed.Temuco: Kolping Impresores, 1999. p.33-50.

DENEGRI, Marianela C. et al. Caracterización psicológica del consumidor de la IX Región. In: DENEGRI, M. C. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. 1. ed.Temuco: Kolping Impresores, 1999a. p.7-31.

DENEGRI, Marianela C. Educar a los consumidores del siglo XXI. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**: Piaget e a educação. Campinas, Brasil: UNICAMP/FE/LPG, 2000. p. 128-141.

_____. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**: Piaget e a educação. Campinas, Brasil: UNICAMP/FE/LPG, 2003. p. 274-289.

DENEGRI, Marianela C. et al. **Informe de investigación – Consumo televisivo y prácticas de uso del dinero**. Universidad de La Frontera – UFRO. Chile: [s.n]. [ca. 2004].

DENEGRI, Marianela C. MARTINEZ, Gustavo T. **Ciudadanos o consumidores?** Aporte constructivista a la educación para el consumo. Paideia. n.37, 2004, p.101-115.

DENEGRI, Marianela C. et al. **Socialização econômica em famílias chilenas de classe média**: educando cidadãos ou consumidores? Psicologia & Sociedade; v.17, n.2, mai-ago, 2005. p.88-98

DENEGRI, Marianela. C. **La construcción del conocimiento social en la infância**: reflexiones para la investigación y la acción educativa. Revista de Estudios y Experiencias em Educar. v.4, n.8, 2005a, p. 11-24.

DENEGRI, Marianela C. et al. **Educacion economica en la escuela**: hacia una propuesta de intervencion. Estudios Pedagógicos XXXII, n.2, 2006a, p.103-120.

DENEGRI, Marianela C. et al. **La compreensión del mundo econômico como necedesidad de adaptación**: un desafio educativo pendiente. Revista de Estudos y Experiencia en Educación. v.5, n.10, 2006b. p.74-94. Disponível em: http://dialnete.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=2&t=marianela+denegri+coria&td=ARTREV. Acesso em 03 set. 2009. 18:48.

DENEGRI, Marianela C. **Educación econômica en la escuela:** um passo mas hacia la inclusión social. In: ASSIS, Mucio C. de; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. (Org.). **Anais do XXIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas, SP: FE/UNICAMP: Art Point, 2006c. p.345-367.

DENEGRI, Marianela C. et al. **El aporte de la psicologia educacional a las propuestas de educación econômica**: los temas claves. Revista de Psicologia. v.XV, n.2, 2006d. p.156-183.

DENEGRI, Marianela C. **Introducción a la Psicología Economica**. Psicom Editores. Livro eletrônico. ISBN 978.958.98153-6-6. Disponível em: http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-313-1-entrevista-a-marianela-denegri-coria-phd-psicologia-economic.html Acesso em 19 out. 2007.

DENEGRI, Marianela C.; MARTÍNEZ, Gustavo T.; ETCHEBARNE, Soledad L. **La comprensión del funcionamiento bancário em adolescentes chilenos**: um estúdio de Psicologia Económica. Revista Interdisciplinaria. v.24, n.2. 2007. p.137-159.

DENEGRI, Marianela C. et al. **Prácticas de ahorro y uso del dinero em pré adolescentes (tweens) chilenos**. Revista UNIVERSUM. v.1, n.23. 2008. Chile. p.24-38.

DENEGRI, Marianela C.; MARTÍNEZ, Gustavo T. **Proyectos de aula interdisciplinarios**: um aporte constructivista a la reprofisionalizacion de profesores. Revista Profissão Docente Online. Universidade de Uberaba v.3, n.9 ISNN 1519.0919. Disponível em: http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol03/index.php# Acesso em: 29 jan. 2009 11:46h.

DENS, Nathalie; PELSMACKER, Patrick; EAGLE, Lynne. **Parental attitudes towards advertising to children and restrictive mediation of children's television viewing in Belgium**. Young Consumers. v.8,2007, n.1. p.7-18. Disponível em: http://info.emeraldinsight.com/products/journals/journals.htm?PHPSESSID=phh3cn4859vjb45aalh22o10o1&id=YC Acesso em 20 ago.2009. 22:42.

DICLEMENTE, Diane F.; HANTULA, Donald A. **Applied behavioral economics and consumer choice**. Journal of Economic Psychology. n.24, 2003, 589-602p. Disponível em: www.sciencedirect.com Acesso em 14 nov. 2005. 22:43.

DITTMAR, Helga. **Consumer culture, Identity and well-being**. The search for the "Good Life" and the "Body Perfect". Hove: Psychology Press, 2008. 271p. © Psychology Press.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget** – uma iniciação à psicologia genética piagetiana. Trad. Maria José J.G.de Almeida. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 202p. © 1974. Edouard Privat Editeur. Toulouse, França.

DOMPER, Maria de La Luz R.**Que aprenden de economia nuestros niños em el colégio?** Serie Informe Económico n.159. Instituto Libertad y desarrollo. Santiago. Chile. Oct.2005.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. **O mundo dos bens**. Para uma antropologia do consumo. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2006. 303p. © Mary Douglas e Baron Isherwood, 1979.

DOWBOR, Ladislau. et al. **Política nacional de apoio ao desenvolvimento local.** mar. 2009. 63p. última atualização em 15/03/2009. Disponível em: http://dowbor.org/artigos.asp Acesso em: 31 mar. 2009. 10:46.

DUPAS, Gilberto. **A sociedade do espetáculo**. Ética do poder na sociedade da informação. De como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 134p.

EGIDI, Massimo; MARENGO, Luigi. **Cognition, instituitions, near decomposability:** rethingking Herbert Simon's contribuition. Disponível em: http://ideas.repec.org/p/trn/utwpce/0206.html Date of creation: 2002 Acesso em: 24 mar. 2009. 10:16.

EGIDI, Massimo; RIZZELLO, Salvatore. **Cognitive economics:** Foundations and Historical Evolution. Disponível em: http://ideas.repec.org/p/uto/cesmep/200304.html Date of creation: Apr 2003. Acesso em 23 mar. 2009. 16:09.

FAIGENBAUM, Gustavo. Las culturas infantiles y el intercambio entre pares. In: CASTORINA, José Antonio. **Construcción conceptual y representaciones sociales**. El conocimiento de La sociedad. Argentina: Miño y Dávila Editores. 2005. 252p. p.125-146.

FERMIANO, Maria A. Belintane. **Nível cognitivo de alunos do curso de magistério.** 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FERNÁNDEZ, Francisco F. Las perspectivas de la organizacion de los consumidores em el contexto del estado, la experiência chilena. In: DENEGRI, M. C. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. 1.ed.Temuco: Kolping Impresores, 1999. p.71-100.

FERREIRA, V.R. de Mello. **Psicologia Econômica**: origens, modelos propostas**.** 2007. 275f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

_____. **Psicologia Econômica. Estudo do comportamento econômico e da tomada de decisão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. 338p. (Coleção Expo Money).

FRAISSE, Paul. Evolução da Psicologia Experimental. In: PIAGET, Jean; FRAISSE, Paul; REUCHLIN, Maurice. **Tratado de Psicologia Experimental. História e Método.** Tradução Agnes Cretella. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense,1972. 1v. 201p.

FREITAG, Barbara. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991. 99p.

FRIEDLANDER, David; MARTINS, Ivan; MOON, Peter. **A nova classe média do Brasil**. Como vivem esses 100 milhões de brasileiros e o que eles representam para o futuro do país. Revista Época. Ano I. n.514. 11 ago. 2008. p. 92-101.

FURNHAM, Adrian. **The saving spending habits of young people**. Journal of Economic Psychology. v.20, 1990, p.677-697. © Elsevier Science B.V. Disponível em: www.elsevier.com/locate/joep Acesso em: 20 ago. 2009. 23:59.

GARCIA, Rolando. **Dialética, psicogênese e história das ciências**. In: PIAGET, J. As formas elementares da dialética. Tradução Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 228p. © Éditions Galliamard. 1980. p. 211-228. (pósfacio).

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção**. Das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002. 192p. © Editorial Gedisa. 2000.

GEMPP, René. et al. **Desarrollo del test de alfabetización econômica para adultos**. Revista Interamericana de Psicologia/ Interamercan Journal of Psychology. v.41, n.3. 2007. p.275-284.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. p.200. © 1985.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009. p.175 © 1987.

GODOY, Eliete A. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana.1996. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOODWIN, C.James. **História da psicologia moderna**. Tradução Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005. 584p.

GREENHALGH, Tim. **Understanding family values**. International Journal of Advertising & Marketing to Children. v.4, oct.dec. 2002, p.13-19. Disponível em : http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=0F37859C58928 6788817CD8A1558E32D?contentType=Article&contentId=1585517 Acesso em 20 ago.2009. 22:50.

GUENA, Regina. **Crianças do Beiru**: a construção de padrões de identidade a partir do Xou da Xuxa. In: BRASÍLIA. **Infância e Consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: DF; ANDI; Instituto Alana, 2009. 160p

GUNTER, Barrie; FURNHAM, Adrian. **As crianças como consumidoras**. Uma análise psicológica do mercado juvenil. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.304p. © Barrie Gunter, Adrian Furnham, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz T.da Silva e Guacira L.Louro. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102p. © Politic Press/ Open University Press, 1992.

HANDGRAAF, Michel J.J.; RAAIJ, Fred van. **Fear and loathing no more**: The emergence of collaboration between economists and psychologists. Journal of Economic Psychology. v. 26, p.387-391, february. 2005. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 14 mar. 2009. 17:49.

HOLZMAN, P.S. British **Journal of Psychology. XLII, 1951**: Toward the Restatement of the Concept of the Self. Leon Litwinski. p. 246–249. Psychoanal Q., 22:140-141, 1953. Disponível em: http://www.pep-web.org/document.php?id=PAQ.022.0140D Acesso em: 17 out. 2009. 16:39.

IBGE. **Família Brasileira tem menos de dois filhos, aponta IBGE.** Folha on-line. 31/08/2009 Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u324655.shtml Acesso em: 06 out. 2009. 13:09

IBOPE NetRatings. Internautas brasileiros crescem 48,4% em 2007. Disponível em: http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=impressao&db=caldb&docid=9457B242579C653A832575400043B82D Acesso em: 16 out. 2009. 18:44. E Disponível em: http://idgnow.uol.com.br/internet/2008/01/17/ibope-mesmo-com-aumento-de-e-commerce-total-de-usuarios-cai-em-dezembro/ Acesso em: 31 ago. 2009. 01:08. E Disponível em: http://www.htmlstaff.org/ver.php?id=14652 (23/11/2007) Acesso em: 04 out. 2009. 19:19.

INHELDER, Bärbel. Prefácio. In: PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psicogénese e história das ciências**. Tradução Maria Fernanda de Moura R Jesuino. 6.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987. 251p. © Flammarion, 1983.

INHELDER, Bärbel. CELLÉRIER, Guy. Et al. **O desenrolar das descobertas das crianças**: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 309p. © Delachaux et Niestlé S.A. 1992.

INHELDER, Bärbel. Prefácio. In: PIAGET, J.; GARCIA, R., et al. **Hacia uma lógica de significaciones.** Tradução Emilia Ferreiro. 2.ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997. 156p. © Murion Éditeur, 1987.

INEP. **Divulgada a Sinopse da Educação Básica de 2003**. 02 jun.2004. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_13.htm Acesso em: 10 out. 2009. 22:48.

INSTITUTO AKATU. **Pesquisa nº 7 – 2006**: como e por que os brasileiros praticam o consumo consciente? 1.ed. São Paulo: Instituto Akatu, 2007. 84p.

INSTITUTO IDEAS. Educación y consumo: la cotidianidad va a la escuela. Montevideo, Uruguay. 2002. p.1-4.

ITURRA, Ricardo M. El SENARC y la educación de los consumidores. Fundamentos, estratégias y programas. In: DENEGRI, M. C. et al. **Consumir para vivir y no vivir para consumir**. 1. ed.Temuco: Kolping Impresores, 1999. p.51-69

JOHN, Deborah R. **Consumer socialization of children**: a restrospective look at twenty-five years of research. Journal of Consumer Research. v.26, n.3 dec. 1999. p.183-213. Published by The University of Chicago Press. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/2489730 Acesso em: 21 ago. 2009. 00:07.

KAHNEMAN, Daniel. **Maps of bounded rationality**: a perspective on intuitive judgment and choice. December 8, 2002. p.449-489. Disponível em: http://nobelprize.org/economics/laureates/2002/kahnemann-lecture.pdf Acesso em: 20 mar. 2009. 23:20.

KATONA, G. **The powerful consumer**. USA: McGraw-Hill Book Company, 1960. 276p.

KATONA, George. **Psychological Economics**. New York: Elsevier Scientific Publishing Company, 1975. 438p.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Um tratamento conceitual. Tradução Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU. 2003, 378p. © 1979.

KELLER, Alfredo A; DENEGRI, Marianela C; PALAVECINOS, Mireya T. **Desarrollo de conceptos econômicos en niños y adolescentes ciegos totales escolarizados**.

Universidad de La Frontera. Temuco. Chile. Financiamento de la Universidad de La Frontera. Proyecto Didufro n. 120212. [s.n], [ca 2007]. (mimeo).

KIRCHLER, Erich. HÖLZL, Erik. **Twenty-five years of the Journal of Economic Psychology (1981-2005)**: A report on the development of an interdisciplinary field of research. Journal of Economic Psychology. v.27, n.6, december 2006. p.713-826. Disponível em: www.sciencedirect.com Acesso em: 14 mar. 2009.16:45.

KOURILSKY, Marilyn. ESFANDIARI, Mahtash. WITTROCK, Merlin. **Generative teaching and personality characteristics of students teachers**. Teaching & Teacher Education. v.12, n.4, 1996. p.355-363.

LARRAÍN, Cristina.; ITURRA, Ricardo. **Educación, consume y calidad de vida. Materiales de autoaprendizaje**. Chile: Ed. Oficina Regional de Educación de la Unesco. nov.1998.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vigostsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p.11-21.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.189 p. Reimpressão 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Santtineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 262p.

LANEY, James D. **Economics for elementary school students**: techniques for teaching economics. The Social Studies. v.83, n.3, 1993.

_____. **A sample lessons in economics for primary students**. Cover story. The Social Studies. v.90, n.4, 1999.

LEA, Stephen; TARPY, Roger; WEBLEY, Paul. **The individual in the economy**. 1. ed. New York: Cambridge University Press, 1987. 627p.

LEA, Stephen; NEWSON, Lesley. **Prospects for an evolutionary economic Psychology**: Buying and consumption as a test case. Papers on Economics & Evolution. Jena, Germany, 2006. p.1-30.

LEISER, David; AZAR, Ofer H; HADDAR, Liat. **Psychologycal construal of economic behavior**. v.29, 2008. p.762-776. Disponível em: www.sciencedirect.com. © 2005 Elsevier B.V. doi: 10.1016/j.joep.2005.p6.008. Acesso em: 14 mar.2009. 17:18.

LEISER, David; HALACHMI, Reut B. **Children's understanding of marketing forces.** Journal of Economic Psychology. v.27, 2006. p.6-19. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 14 mar. 2009. 17:18.

LEWIS, Alan; WEBLEY, Paul; FURNHAM, Adrian. **The new economic mind**. Hertfordshire, London: Harvest Wheatsheaf, 1995. 332p.

LI, Dongjin et al. **The influence of Money attitudes on Young Chinese consumers' compulsive buying**. Young Consumers. v.10, n.2, 2009. p.98-109.

LINN, Susan. **Crianças do consumo:** A infância roubada. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 1. ed. 2006, 322p. © Susan Linn.1994.

LUNA, Roberto A; PUELLO, Shirley A; MERCEDES, Maria B. **La compra impulsiva y el materialismo en los jóvenes**: estúdio exploratório Estudiantes universitários de Barranquila (Colombia). Psicologia desde el Caribe. n. 14, ago-dec. 2004. p.1-26.

MCNEAL, James. U. **Kid's as costumers**. A handbook of marketing to children. New York: Lexington Books, 1992. 258p. © by Lexington Books.

MACNEAL. James. U. **Children as consumers of commercial and social products**. Working paper for the conference Marketing health to kids 8 to 12 years of age. Project to Support the Comprehensive Development of Adolescents and Youth in Countries of Latin America and the Caribbean. PAHO/W.K. Kellog Foundation Office of Communication, Centers for Dsease Control and Prevention. 2000. 105p.

MCNEAL, James U. **Kid's market**. Myths and realities. Ithaca, New York: Parmount, 1999. 272p. © James U. McNeal, 1999.

MCNEAL, James. U.; CHAN Kara. **Chinese children's understanding of commercial communications**: A comparison of cognitive development and social learning models. Journal of Economic Psychology. v.27, 2006. p.36-56. Disponível em: www.sciencedirect.com Acesso em 20 ago. 2009.

MANTEL, Susan Poweel; KELLARIS, James J. **Cognitive determinants of consumers' time perceptions**: The impact of resources required and available. Journal of Consumer Research. v.29, mar.2003. p.531-538 Disponível em: http://en.scientificcommons.org/37645486 Acesso em 14 nov. 2005. 22:41

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e construção das estruturas lógico elementares na criança**. 1976. 173f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

_____. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1989, 55p. (Série Cadernos de Educação).

MEYERS, Helen. **Economics for real life**. Business & Economics. april-june. 2004. p.16-20.

MING, Laura. Nascidas para se maquiar. **Veja**, São Paulo, ano 39, n.43, p.110-112, nov. 2006.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Daniele. **Piaget ou a inteligência em evolução**: Sinopse cronológica e vocabulário. Tradução Tânia Beatriz Iwasko Marques e Fernando Becker. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 242p. © Pierre Mardaga. 1994.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; BOVET, Magali. **Conhecimento e mundança**. Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 2002. 399p. © Ediciones Paidós. 1998.

MOSCHIS, Geroge P. **Social comparison and informal group influence**. Journal os Marketing Research. v.13, n.3. aug. 1976. p.237-244. Published by American Marketing Association. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/3150733 Acesso em 21 ago. 2009. 00:13.

MOSCHIS, George P; CHURCHILL, Gilbert A. Jr. **Consumer socialization**: A theorical and empirical analysys. Journal of Marketing Research. v.15, n.4, nov., 1978. p. 599-609. Published by American Marketing Association. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/3150629. Acesso em 20 ago.2009. 23:44.

MOSCHIS, George P; MOORE, Roy L. **Decision making among the young: a socialization perspective**. Journal of Consumer Research. v.6, sep. 1979. p. 101-112 Disponível em: http://www.jstor.org/estable/2488868 Acesso em 20 ago. 2009. 23:42.

MOSCHIS, George P. **The role family communication in consumer socialization of children and adolescents**. Journal of Consumer Research. v.11, sep. 1985. p. 898-913. Disponível em: URL http://www.jstor.org.estable/2489216 Acesso em 20/08/2009 00:12

Nickelodeon Business Solution Research. **Well being, o equilíbrio emocional infantil da criança brasileira**. 2006. Disponível em: http://www.google.com/search?q=equilibrio+emocional+infantil+nickelodeon&rls=com.microsoft:pt-br&ie=UTF-8&oe=UTF-8&startIndex=&startPage=1 Acesso em: 13 out.2009. 19:17.

Nickelodeon Business Solution Research. **Relação da crianças com tecnologia: playground digital**. 2007. Disponível em: http://www.maxpressnet.com.br/e/estrategia_29-10-07.htm Acesso em 13 out. 2009. 19:08.

Nickelodeon Business Solution Research. **10 segredos para falar com a criança (que você esqueceu porque cresceu!)** 2007a. Disponível em: http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?page=1&v=5
Acesso em: 26 ago. 2009. 20:35.

OLIVEIRA, Wenceslau M. et al. Escritos de algumas pessoas na busca do que seria uma geografia escolar a propor...". In: BITTENCOURT, Águeda B. OLIVEIRA, Wenceslau M. (orgs.) **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Graf.FE, 2005. v.1. p.324. p.113-151.

ORTEGA, Virgilio. et al. **Segmentación psicoeconómica**: obtención y validación de perfiles para consumidores adultos jóvenes de nível socioeconômico médio y alto em Colombia. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM. v. XV, n.002. jul.dec. 2005. p.117-132.

ORTIZ, Mara Fernanda Alves. **Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da Educação de Jovens e Adultos**. (Tese de Doutorado) 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

OTTO, Annette M.C. et al. **Children's use of saving strategies an experimental approach**. Journal of Economic Psychology. v.27, 2006, p.57-72. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em 20 ago. 2009. 23:57.

PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. **Análise de dados qualitativos**. Estratégias metodológicas para as ciências da saúde humanas e sociais. 3.ed.São Paulo: Editora Universidade de São Paulo. 156p. © 1999 by Júlio Cesar R. Pereira. 2004. 1. reimpressão.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 192p. © ESF éditeur, Paris, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Tradução Egléa de Alencar. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967. 229p. © Max Leclerc et Cie.4.ed. Paris. 1956.

_____. **O raciocínio da criança**. Tradução Valerie Rumjanek Chaves. 2.ed.Rio de Janeiro: Record, 1967a. 234p. © 1967.

_____. **O estruturalismo**. Tradução Moacir Renato de Amorim. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. 119p. © Presses Universitaires de France, Paris.

_____. **Psicologia e epistemologia**. Tradução Agnes Cretella. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 159p. © Editions Denoël, Paris (7.e). Traduzido de Psychologie et épistémologie (pour une théorie de la connaissance).

_____. **A situação das ciências do homem no sistema das ciências**. Trad. Isabel Cardigos dos Reis. 2.ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973a. 148p. © Unesco 1970.

_____. **Estudos Sociológicos**. Tradução Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973b. 231p. © Librairie Droz. 1965.

PIAGET, J; BETH, W.E; MAYS, W. **Epistemologia genética e pesquisa psicológica.** Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. 153p. © Presses Universitaires de France, Paris. Epistemologie genetique et recherche psychologique. v.1 des "Etudes d'Espistémologie Génétique". 1957.

PIAGET, J. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. Tradução Zilda Abujamra Daeir. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 295p. (Os pensadores). © Presses Universitaires de France. 1969.

PIAGET, J.; et al. **Fazer e compreender**. Tradução Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 186p. © Presses Universitaires de France, 1974.

PIAGET,J; LAZARSFELD, Paul F; MACKENZIE, W.J.M. et al. **Tendencias de la investigación en las ciencias socials**. Versión española de Pilar Castrillo. 5.ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982. 633p. © Unesco, 1970.

PIAGET, J; GARCIA, R. **Psicogénese e história das ciências**. Tradução Maria Fernanda de Moura R Jesuino. 6.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987. 251p. © Flammarion, 1983.

PIAGET, Jean. et al. **Abstração relfexionante**. Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução Fernando Becker e Petronilha B.G.da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 292p. © Presses Universitaires de France. 1977.

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. Tradução Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 228p. © Éditions Galliamard. 1980.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**.Tradução Álvaro Cabral. 4.ed.Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 389p. © Delachaux et Niestlé. 1966.

PIAGET, J. **Psicologia da criança e ensino da História**. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. Textos inéditos. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 89-136. 262p. PARRAT-DAYAN, Silvia;TRYPHON, Anastasia. (Orgs.). © Éditions Odile Jacob, Paris. 1998.

PIAGET, J.; GARCIA, R., et al. **Hacia uma lógica de significaciones**. Tradução Emilia Ferreiro. 2.ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997. 156p. © Murion Éditeur, 1987.

PIRES, L. B. **As representações das crianças sobre a noção de lucro**: a construção do conhecimento social numa perspectiva construtivista. 2005. (Monografia Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em: 1http://noticias.uol.com.br/ultnot/infografico/2008/09/18/ult3224u91.jhtm

http://noticias.uol.com.br/ultnot/brasil/infografico/2007/09/14/ult3225u24.jhtm http://oglobo.globo.com/economia/mat/2008/09/18/internet_chega_20_2_dos_lares_brasileiros_segundo_pnad_2007-548274951.asp (publicada em 19/082008) Acesso em 26 ago. 2009. 15:58. E Disponível em: http://www.ibge.gov.br/7a12/voce_sabia/curiosidades/curiosidade.php?id_curiosidade=38 Acesso em: 03 abr.2009.16:18.

POUW, Nicky. **La economia domestica**: desarrollo de uma perspectiva alternativa. Women in Development Europe. p.1-26. [199-?]

PROCON. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Fundação de proteção e defesa do consumidor. Diretoria de estudos e pesquisas. Universidade Metropolitana Unidas. **O adolescente e a sociedade de consumo na sociedade de São Paulo**. 1999. Relatório Premiliar.

PROJOVEM URBANO. Disponível em: http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=49 Acesso em: 01 abr. 2009. 13:19. E Disponível em: BRASIL. Secretaria-Geral. Secretaria Nacional de Juventude.Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Manual do educador**: orientações gerais. [organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado, revisão: Leandro Bertoletti Jardim] – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008. 144p. Disponível em: http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=49 Acesso em 01 abr. 2009.13:24.

QUART, Alissa. **Branded**. The buying and selling of teenagers. New York: Basic Books, 2003. 247p. © by Alissa Quart.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994. 118 p.

RATHS, Louis E. **Ensinar a pensar**. Teoria e aplicação. 2.ed. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1977. 441p. © by Louis E Raths, Arthur Jonas, Arnold Rothstein, Selma Wassermann.

REYNAUD, P.L. A **Psicologia Econômica**. Tradução Djalma Forjaz Neto. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. 136p. © Presses Universitaires de France.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**: ensaios. São Paulo: Companhia da Letras, 2003. 422p. © 1993 by Sergio Paulo Rouanet.

SABINO, Donna. **Changing families, changing kids**. International Journal of Advertising & Marketing to Children. v.4, out.dec.2002, p.9-12. © World Advertising Research Center 2002. Disponível em:

http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=0F37859C58928
6788817CD8A1558E32D?contentType=Article&contentId=1585516 Acesso em: 20 ago.2009. 22:58.

SANDOVAL, Marithza E. **Los efectos de la televisón sobre el comportamiento de las audiências jóvenes desde la perspectivas de la convergência y de las prátcticas culturales**. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. v.9, 2006. p.205-262.

SARAIVA, Alessandra. Classe média já é mais da metade da população. **Jornal Todo Dia**, Americana, 06 ago. 2008. Economia, p.14.

SARAVALI, Eliane Giachetto. **As idéias das crianças sobre seus direitos**: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. 1999. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCHUG, Mark C. **Introducing children to economic reasoning**: some beginning lessons. The Social Studies. may-june, 1996. p.114-118.

SCHUG, Mark C. HAGEDORN, Eric A. **The money savvy Pig ™ goes to the Big City**: testing the effectiveness of an economic curriculum for young children. The Social Studies. march-april, 2005. p.68-118.

SIEGEL, David L.; COFFEY, Timothy J.; LIVINGSTON, Gregory. **The great tween buying machine**. Market to today's tweens. Ithaca, New York: Paramount Market Publishing, 2001, 225p.

SILVA, Edna Lucia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da FFSC, 2001. 121p.

SILVA, Sonia Bessa da Costa Nicácio. **Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia.** 2008f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 4.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. 132p.

SIMON, Herbert A. **Rational decision making in business organizations**. The American Economic Review, v.69, n.4, p.493-513, Sep. 1979. Disponível em http://www.jstor.org/stable/1808698 Acesso em: 20 mar.2009. 7:51.

SLATER, Don. **Cultura do consumo e modernidade**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Nobel, 2002. 216p. © Don Slater, 1997.

SOARES, Ronaldo. **Inimigo íntimo**. Revista Veja. a.39, n.48. 06 dez. 2006. p.96-106.

SOSIN, Kim; DICK, James; REISER, Mary L. **Determinants of achievement of economics concepts by elementary school students**. The Journal of Economic Education. v.28, n.2, spring, 1997. p.100-121. Disponível em: http://www.jstor.org.stable/1182906 Acesso em: 21 ago. 2009. 00:06.

STAVEREN, Irene van. **Robinson Crusoe y Silas Marner, o dos historias sobre la economia monetaria con perspectiva de genero**. Women in Development Europe. p.1-21. [ca. 2003].

SZYMANSKI, Marianne. **Marketing toys by developmental stages**. Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers. v.3, n.2, 2002, p.25-32. Disponível em: http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=FB77E596CC0F6FC31E4C5E31871D3950?contentType=Article&contentId=1587798 Acesso em: 20 ago. 2009. 23:45.

THOMPSON, Douglas R.; SIEGLER, Robert S. **Buy low, the development of an informal theory of economics**. Child Development, v. 71, n.3, may-jun., 2000, p. 660-677.

THORGERSEN, John; ÖLANDER, Folke. **Human values and the emergence of a sustainable consumption pattern**: A panel study. Journal of Economic Psychology. 23 (2002). p.605-630. Disponível em: www.sciencedirect.com 14 nov.2005. 22:58.

TORTELLA, Jussara C. B. **Amizade no Contexto escolar**. 1996. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TUFTE, Birgitte. **Children, media and consumption**. International Journal of Advertising & Marketing to Children. out.dec.2003, p.69-76. © World Advertising Research Center 2003. Disponível em : http://www.emeraldinsight.com/Insight/searchQuickOptions.do?hdAction=button_search&ExSearchTerm=TUFTE,%20Birgitte.%20%20Children,%20media%20and%20consumption. http://www.emeraldinsight.com/Insight/menuNavigation.do;jsessionid=229B462052DEECC7D9DB935AA47D8899?hdAction=InsightHome Acesso em 20 ago. 2009. 22:50.

UNICEF. Fundo das Nações Unicadas para a Infância. **A voz do adolescente**. 2002. 132p. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10282.htm Acesso em 10/10/2009. 14:21.

USTULIN, Adriana. **Criança engorda audiência de atrações impróprias**. In: ANDI; BRASIL.Secretaria Nacional da Justiça. Classificação Indicativa: construindo a cidadania na tela da tevê. Brasília. 2006. 254p. 1ª reimpressão.

VALDEZ, José Luiz Medina. **Las redes semânticas naturales**. Usos e aplicaciones em psicologia social. Universidad Autónoma del Estado de México. 1998. 129p.

VALENTINE, Virginia. **Using semiotics to build powerful brands for children**. International Journal of Advertising & Marketing to Children. Jan.-mar. 2003, p.9-16. Disponível em : http://www.emeraldinsight.com/Insight/menuNavigation.do;jsessionid=229B462052DEECC7D9DB935AA47D8899?hdAction=InsightHome Acesso em 20 ago. 2009. 22:50.

VARGHA, Lynda D. **Buyer beware!** Economics activities for middle school students. January-february, 2004. p.27-32.

VEJA. **O planeta teen**. São Paulo. 1995. Disponível em: http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_19041995.shtml Acesso em 17 ago. 2009. 23:39

VEJA. **Jovens**: retrato da geração mais bem informada de todos os tempos. São Paulo, ano 34, n. 38, set. 2001. Edição especial.

VEJA. **Jovens**. São Paulo, ano 36, n.24, ago. 2003. Edição especial.

VEJA. **Jovens**. São Paulo, ano 37, n. 32, jun. 2004. Edição especial.

VIDAL, Fernando. **Piaget Neuchâtelois**. Neuchâtel: Bibliothèque publique et universitaire.1996. 47p.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantile:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000. 591p.

WALSTAD, William B., REBECK, Ken. Teacher and student economic understanding in transition economies. Journal of Economic Education. v.32, winter, 2001, p.58-67.

WARD, Scott. **Consumer socialization**. The Journal of Consumer Research. v.1, n.2, sep. 1974. p.1-14. Published by The University of Chicago Press. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/2489100 Acesso 20 ago. 2009. 23:46.

WEBLEY, Paul; LEVINE, Mark; LEWIS, Alan. **A study in economic psychology**: Children's saving in a play economy. Human Relations. v.44, n.2. 1999. p.127-147.

WEBLEY, Paul; et al. **The economic psychology of everyday life**. United Kingdom: Psychology Press, 2001. 214p.

WEBLEY, Paul; Nyhus. **Parent's influence on children's future orientation and saving**. Journal of Economic Psychology. v.27, 2006, p.140-164. © Elsevier B.V. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em 20 ago.2009. 23:57.

WEBLEY, Paul; YOUNG, Brian. **Foreword**. Journal of Economic Psychology. v.27, 2006a, p.1-5. © Elsevier B.V. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em 20 ago. 2009. 23:57.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 4.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. 132p. © Open University, 1997.

http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2390&lay=pde Acesso em 03 abr. 2009.10:49.

Sites Interessantes

Fórum Nacional de Entidades Civis de Defesa do Consumidor - FNECDC
http://www.forumdoconsumidor.org.br/sobre-o-forum-do-consumidor.php

IAREP
http://www.iarep.org/archive_officials.htm

Instituto Akatu
http://www.akatu.org.br/

Instituto Alana
http://www.alana.org.br/

Instituto Ethos
http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/31/o_instituto_ethos/o_instituto_ethos.aspx

Instituto Nacional de Defesa do Consumidor - IDEC
http://www.idec.org.br/

Sebrae
http://www.sebrae.com.br/paginaInicial

GLOSSÁRIO

Atitude: na psicologia social, é possível observar quatro aspectos de atitude. O primeiro, a respeito de sua mensuração: o segundo, enquanto comportamento; o terceiro, quanto à formação e, por último, por mudança. É importante considerar que não existe uma definição universal aprovada. A definição mais recorrente é a de que atitude é uma persistente disposição para considerar certos objetos tanto favoravel como desfavoravelmente. Quando as atitudes e o comportamento são combinados em termos de sua especificidade, a relação entre eles começa a ser mais visível. Atitudes gerais podem ser previsíveis em comportamentos amplamente mensuráveis; atitudes específicas são altamente correlacionáveis com comportamentos específicos. As atitudes também podem ser formadas e estando em formação podem ser mudadas. Obviamente, formação de atitudes e mudanças de atitudes são processos muito próximos, mas são tratados preferencialmente em diferentes campos teóricos. Formação de atitude é usualmente discutido em termos de modelos de aprendizagem, enquanto mudanças de atitudes são sempre consideradas como processos de persuasão. (LEA, TARPY E WEBLEY, 1987, p.5, 8, 9, 11).

Barracho, Carlos. Barracho, português, professor do Instituo Piaget do Campus Universitário de Almada, coordenador da Unidade de Investigação de Psicologia.

Bolsa Família: O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidade, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R$ 60,01 a R$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Disponível em: http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e Acesso em: 01 jan. 2009. 17:01. e Disponível em: http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/fc_beneficiario/beneficio/qual-o-valor-do-beneficio-pago-as-familias-do-pbf Acesso em 01 abr. 2009. 11:54.

Ciência Cognitiva (Cognitive science): pode ser concisamente definida como o estudo da natureza da inteligência. É o desenho de múltiplas e empíricas disciplinas, incluindo a psicologia, filosofia, neurociência, linguística, antropologia, ciência do computador, sociologia e biologia. O termo ciência cognitiva (*cognitive science)* foi cunhado por Christopher Longuet-Higgins, em 1973, em seu comentário de "Lighthill report"(nome comumente utilizado para designar Inteligência Artificial). Na mesma década, o Journal Cognitive Science e a Cognitive Science Society foram fundadas. A ciência cognitiva difere da psicologia cognitiva, naquela os algoritmos são entendidos como simulações do comportamento humano e são implementados ou não implementados no computador. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_science Acesso em 01 set.2009. 22:31.

Ciências nomotéticas: São todas ciências sociais, desde o momento em que todas elas perseguem leis, já que se trate de relações quantitativas relativamente constantes e expressáveis em uma linguagem matemática, já de eixos gerais, de relações ordinais ou estruturais, traduzíveis na linguagem ordinária ou na linguagem formalizada pela lógica. (Friedman, Samy. Advertencia, In: Tendencias de la investigación en las ciencias socials. 1982. p.28).

Consejo Nacional de Televisión: O Consejo Nacional de Televisión é um órgão constitucional autônomo com a missão de velar pelo correto funcionamento dos serviços de televisão. Tem personalidade jurídica e patrimônio próprio. Relaciona-se com o Presidente da Republica por meio do Ministério Secretaría General de Gobierno. Disponível em: http://www.cntv.cl/link.cgi/Quienes_Somos/ Acesso em 13 abr.2009. 15:05.

Consumerismo: No decorrer das últimas décadas, um movimento social tem emergido para assegurar que a voz do consumidor seja ouvida e suas questões sejam respondidas. E esse movimento tem sido denominado, em inglês, consumerism, o qual, traduzido para consumerismo, é então, definido como "políticas e atividades traçadas para proteger os interesses e direitos dos consumidores, em suas relações de troca com qualquer tipo de organização". E, portanto, não se restringe a organizações com as quais mantenha relações de negócios, sendo um conceito ainda mais amplo, incluindo hospitais, bibliotecas e mesmo agências governamentais, dentre outras organizações. Em outras palavras, consumerismo pode também ser definido como "uma reação popular contra negligência burocrática e desrespeito corporativo em relação aos cidadãos e consumidores". No âmbito do LabConsS Laboratório de Consumo & Saúde da Faculdade de Farmácia da UFRJ - entende-se, como Consumerismo, o ramo da ciência que, de forma multiprofissional e interdisciplinar, estuda o fenômeno moderno do "consumo", abrangendo o comportamento, a economia, o direito e, principalmente, as implicações sanitárias, ambientais e culturais sobre a vida e o planeta. Embora tenha linhas bem definidas, abrangendo as relações entre consumo e saúde, com setores específicos - alimentos diet, nutracêuticos, transgênicos, baby food, produtos orgânicos, cosméticos, medicamentos etc. - criou-se um setor especial para tratar da questão "consumerismo", havendo inclusive um egroup, ou grupo de discussão, onde os inscritos recebem semanalmente várias notícias, permanecendo livre e aberta a discussão, ou intercâmbio de ideais, entre todos os inscritos (consumer@listas.ufrj.br). Disponível em: http://acd.ufrj.br/consumo/faq/rc_definicao.htm Acesso em 19 dez. 2009. 21:59.

O termo Consumerismo designa um tipo de atitude oposta ao consumismo e que se caracteriza por um consumo racional, controlado e responsável e que tem em conta as consequências económicas, sociais, culturais e ambientais do próprio acto de consumir. Este tipo de atitude tem vindo a ganhar forma através da intervenção social de diversos indivíduos, movimentos, associações e outros tipos de organizações, que entre outras actividades, defendem os interesses dos consumidores e promovem o desenvolvimento sustentável do ponto de vista social, económico e ambiental.Desde meados do séc. XX têm vindo a surgir um pouco por todo o mundo diversos movimentos e organizações de defesa do consumidor que procuram legitimar os seus direitos e contribuir para maior qualidade dos produtos e serviços e, em simultâneo, promover o desenvolvimento sustentável. Disponível em: http://www.knoow.net/cienceconempr/economia/consumerismo.htm Acesso em 19 dez. 2009. 22:01.

Critério de Classificação Econômica Brasil:A adoção do mercado a um Critério de Classificação Econômica comum restabelece a unicidade dos mecanismos de avaliação do potencial de compra dos consumidores, após alguns anos de existência de dois critérios. SISTEMA DE PONTOS:

Posse de itens

	Não tem	T E M			
		1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	1	1	1

Grau de Instrução do chefe de família

Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário completo / Ginasial incompleto	1
Ginasial completo / Colegial incompleto	2
Colegial completo / Superior incompleto	3
Superior completo	5

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	PONTOS	TOTAL BRASIL (%)
A1	30-34	1
A2	25-29	5
B1	21-24	9
B2	17-20	14
C	11-16	36
D	6-10	31
E	0-5	4

Disponível em: http://www.datavale-sp.com.br/CCEB.pdf Acesso em 15 nov. 2009. 19:30.

Egide, Massimo. É Professor de Economia, na Luiss University em Rome e reitor da University desde 1º de outubro de 2006. Disponível em: http://docenti.luiss.it/egidi/e http://ideas.repec.org/e/peg2.html Acesso em: 20 mai./2009. 11:14.

Estágios da amizade (Berk, 1989): Nível 1 (5 a 7 anos): amizade como um colega de brincadeira à mão. Não há sentimento de gostar ou não gostar da outra pessoa, baseada nos traços de personalidade. Nílvel 2 (8 a 10 anos): amizade como confiança mútua e assistência, fazemos coisas juntos e contamos um com o outro como apoio. Nível 3 (11 a 15 anos ou mais): lealdade e estabilidade. Amizade como compreensão mútua e intimidade. (In: Siegel, Coffey, Livingston, 2001).

Foro Ibero-americano das Agências Governamentais de Proteção ao Consumidor: constitui uma rede de órgãos governamentais de defesa do consumidor de diversos países, que tem como objetivos principais favorecer a cooperação e a troca de experiências entre os países, buscar maneiras mais efetivas de permitir o acesso à justiça dos consumidores e ampliar políticas de educação para o consumo.

Funtores: são um tipo especial de mapeamento entre categorias e podem ser pensados como morfismos na categoria das categorias pequenas (Cat). Primeiramente, funtores foram considerados em topologias algébricas, onde objetos algébricos são associados a espaços topológicos, e hoje são amplamente utilizados pela matemática moderna para descrever diversas categorias – possuindo fortes aplicações em Teoria da Computação. Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Hayek, Friedrich August von.**:**1899 - 1992. Economista da escola austríaca. Fez contribuições importantes para a psicologia, a teoria do direito, a economia e a política. Recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1974 *"por seu trabalho pioneiro na teoria da moeda e flutuações econômicas e pela análise penetrante da interdependência dos fenômenos econômicos, sociais e institucionais"*, que dividiu com seu principal rival ideológico, o economista socialista Gunnar Myrdal. Hayek poderia ter-se tornado um psicólogo de igual destaque: em 1952, publicou um livro sobre a percepção sensorial, *The Sensory Order*, que passou a ser incluído entre as obras de maior relevo em psicologia. Em psicologia, Hayek propôs uma teoria da mente humana,

segundo a qual a mente é um sistema adaptativo. Em economia, Hayek defendeu os méritos da ordem espontânea. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Hayek Acesso em 20 mai.2009. 10:27.

Homo Oeconomicus: Segundo Barracho (2001, p.36), esse conceito "é uma abstração científica que persistiu durante bastante tempo na literatura científica, sob as mais variadas formas. Trata-se de um postulado da racionalidade que é caracterizado pelo triunfo dos economistas que encontraram nele, à semelhança dos biólogos no darwinismo, uma teoria do comportamento coerente". No entanto, a ideia do homos oeconomicus, racional, por ser uma forte metáfora, perdura até a II Guerra Mundial. O conceito de racionalidade e comportamento racional será abordado na perspectiva econômica e psicológica.

Hebb, Donald Olding.: (1904-1985) foi um psicólogo canadense que teve influência na área de neuropsicologia, onde ele procurou entender como a função dos neurônios contribuíam para os processos psicológicos, tais como a aprendizagem. Ele tem sido descrito como o pai da neuropsicologia e das redes neurais. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Olding_Hebb Acesso em: 20 mai.2009. 11:47.

Índice de Gini: O **Coeficiente de Gini** é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini, e publicada no documento *"Variabilità e mutabilità"* (italiano: *"variabilidade e mutabilidade"*), em 1912. É comumente utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda mas pode ser usada para qualquer distribuição. Ele consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade de renda (onde todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (onde uma pessoa tem toda a renda, e as demais nada têm). O índice de Gini é o coeficiente expresso em pontos percentuais (é igual ao coeficiente multiplicado por 100).Enquanto o coeficiente de Gini é majoritariamente usado para mensurar a desigualdade de renda, pode ser também usado para mensurar a desigualdade de riqueza. Esse uso requer que ninguém tenha uma riqueza líquida negativa. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Coeficiente_de_Gini Acesso em: 01 nov. 2009. 22:42.

Inmetro: O Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - Inmetro - é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, que atua como Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Conmetro), colegiado interministerial, que é o órgão normativo do Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Sinmetro). Objetivando integrar uma estrutura sistêmica articulada, o Sinmetro, o Conmetro e o Inmetro foram criados pela Lei 5.966, de 11 de dezembro de 1973, cabendo a este último substituir o então Instituto Nacional de Pesos e Medidas (INPM) e ampliar significativamente o seu raio de atuação a serviço da sociedade brasileira. No âmbito de sua ampla missão institucional, o Inmetro objetiva fortalecer as empresas nacionais, aumentando sua produtividade por meio da adoção de mecanismos destinados à melhoria da qualidade de produtos e serviços. Sua missão é prover confiança à sociedade brasileira nas medições e nos produtos, através da metrologia e da avaliação da conformidade, promovendo a harmonização das relações de consumo, a inovação e a competitividade do País. Disponível em: http://www.inmetro.gov.br/inmetro/oque.asp Acesso em 29 jan. 2009. 15:15.

Instituto Ethos: O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada como Oscip (organização da sociedade civil de interesse público). Sua missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e

sustentável. Criado em 1998 por um grupo de empresários e executivos oriundos da iniciativa privada, o Instituto Ethos é um polo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. É também uma referência internacional nesses assuntos, desenvolvendo projetos em parceria com diversas entidades no mundo todo. Disponível em: http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/31/o_instituto_ethos/o_instituto_ethos.aspx Acesso em: 03 nov.2009. 16:06.

Katona, George.: húngaro que emigrou para os EUA, com formação em psicologia, deu visibilidade à Psicologia Econômica. Desenvolveu o Índice de Sentimento do Consumidor, por meio de amplos levantamentos junto à população, que lhe permitiram elaborar previsões sobre o desempenho da economia. Ao contrário dos economistas, que esperavam uma recessão, ele previu que haveria um *boom*, o que, de fato, veio a ocorrer. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Psicologia_Econ%C3%B4mica Acesso em: 07 nov. 2009.

Lea, Stephen. PhD. Professor da Universidade de Exeter. Membro fundador da International Association for Research in Economic Psychology (IAREP); membro do periódico Journal of Economic Psychology. Disponível em: http://psychology.exeter.ac.uk/profiles/external.php?id=stephen_lea Acesso em 23 abr. 2009. 18:03.

Macroeconomia: A macroeconomia é uma das divisões da ciência Economia, dedicada ao estudo, medida e observação de uma economia regional ou nacional como um todo. A macroeconomia é um dos dois pilares do estudo da economia, sendo o outro a microeconomia. Os estudos macroeconômicos tiveram seu início a partir da quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929. Concentra-se no estudo do comportamento agregado de uma economia, ou seja, das *principais tendências* (a partir de processos microeconômicos) que concerne principalmente à produção, à geração de renda, ao uso de recursos, ao comportamento dos preços, e ao comércio exterior. Seus objetivos são principalmente: o crescimento da produção e consumo, o pleno emprego, a estabilidade de preços, o controle inflacionário e uma balança comercial favorável. A estrutura macroeconômica se compõem de cinco mercados: Mercado de Bens e Serviços, Mercado de Trabalho, Mercado Monetário, Mercado de Títulos, Mercado de Divisas. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Macroeconomia Acesso em: 26 abr.2009. 18:27.

Marengo, Luigi: ensina Economia Organizacional. DIMETIC – Escola de doutorado – Co–organizador da sessão 1: Microabordagens para inovação e redes de inovação BETA. Disponível em: https://mail.sssup.it/~l.marengo/teaching.html Acesso em 20 mai.2009. 11:30.

Microeconomia: É definida como um problema de alocação de recursos escassos em relação a uma série possivel de fins. Os desdobramentos lógicos desse problema levam ao estudo do comportamento econômico individual de consumidores e firmas, bem como a distribuição da produção e rendimento entre eles. A Microeconomia é considerada a base da moderna teoria econômica, estudando suas relações fundamentais.As famílias são consideradas fornecedores de trabalho e capital, e demandantes de bens de consumo. As firmas são consideradas demandantes de trabalho e fatores de produção e fornecedoras de produtos.Os consumidores maximizam a utilidade a partir de um orçamento determinado. As firmas maximizam lucro a partir de custos e receitas possíveis.A microeconomia procura analisar o mercado e outros tipos de mecanismos que estabelecem preços relativos entre os produtos e serviços, alocando de modos alternativos os recursos dos quais dispõem determinados indivíduos organizados numa

sociedade.A microeconomia preocupa-se em explicar como é gerado o preço dos produtos finais e dos fatores de produção num equilíbrio, geralmente perfeitamente competitivo.

- Teoria do Consumidor: Estuda as preferências do consumidor analisando o seu comportamento, as suas escolhas, as restrições quanto a valores e à demanda de mercado. A partir dessa teoria se determina a curva de demanda.
- Teoria da Firma: Estuda a estrutura econômica de organizações cujo objetivo é maximizar lucros. Organizações que, para isso, compram fatores de produção e vendem o produto desses fatores de produção para os consumidores. Estuda estruturas de mercado, tanto competitivas quanto monopolísticas. A partir dessa teoria se determina a curva de oferta.
- Teoria da Produção: Estuda o processo de transformação de fatores adquiridos pela empresa em produtos finais para a venda no mercado. Estuda as relações entre as variações dos fatores de produção e suas consequência no produto final. Determina as curvas de custo, que são utilizadas pelas firmas para determinar o volume ótimo de oferta.

A Microeconomia explica também as práticas de mercado, sendo estas divididas em: Monopólio, Oligopólio, Concorrência Perfeita e Concorrência Monopolística. Disponível em www.http://pt.wikipedia.org/wiki/Microeconomia Acesso em: 26mai. 2009. 17:59.

Nilsson, Lars-Göran. PhD, Professor Emérito, membro do Departamento de Psicologia da Universidade de Estocolmo.

Psicologia Experimental: Fraisse (1972, p.1, 2) explica que "a psicologia recebe o nome de experimental em razão de seu método, ordenado com a intenção de erigi-la como ciência. Certamente a experimentação não é o único método da ciência e, sem dúvida alguma, a psicologia científica não repousa nem repousará jamais num conjunto de conhecimentos extraídos unicamente da experimentação. A observação sob todas as formas terá sempre lugar importante, mas será tanto menos contestável, quanto mais for considerada como um momento da indagação experimental, a qual deverá limitar-se sempre que a natureza dos fatos ou das exigências morais impedir que se recorra à experimentação. Esta última continua a ser o ideal do estudioso, visto ser verdade que só conhecemos adequada e exaustivamente um fato quando somos capazes de reproduzi-lo. Neste momento, a ciência pode não apenas predizer os fenômenos, como também esclarecer sobre as aplicações científicas, propriamente ditas".

Reynaud, Pierre-Louis.: (1908-1981), francês, é um dos autores que contribuiu para o reconhecimento da Psicologia Econômica em sua época.

Rizzello, Salvatore. Ph.D. (História do Pensamento Econômico, Universidade de Florença, Itália), Professor de Economia, Faculdade de Lei, Universidade de Piemonte Orientale, Coordenador do Centro para Economia Cognitiva na Universidade de Piemonte Orientale, em Alessandria (Itália). Secretário Nacional da Associação Italiana para a História da Economia Política. Cursos: Economia, Economia Experimental e Cognitiva, Economia Política, História do Pensamento Econômico, Economia Cultural (Universidade de Torino, Faculdade de Estudos de Comunicação). Disponível em: http://www.de.unito.it/web/member/rizzello/personal-CV.htm Acesso em:20 mai.2009. 11:26.

Stanovich, Keith. É da Cadeira de Pesquisa do Canadá de Ciência Cognitiva Aplicada do Departamento de Psicologia Humana Desenvolvimental e Aplicada, Universidade de Toronto. Suas áreas de pesquisa são: a psicologia do raciocínio e a psicologia da leitura. Sua pesquisa no campo da leitura foi fundamental para a emergência do conceito científico atual sobre o que é leitura, como funciona e que ela faz para a mente. Sua pesquisa com base cognitiva de racionalidade tem sido demonstrada no Journal Behavioral and Brain Sciences e nos recentes livros da Yale University Press e University of Chicago Press. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Keith_Stanovich Acesso em 20 mai. 2009. 10:57.

Tarpy, Roger M. Membro fundador da Comparative Cognition Society. Professor de Psicologia na Bucknell University, Pensilvania, Estados Unidos. Disponível em: http://www.bucknell.edu/directory/default.asp?searchType=simple&qFullName=&qLastName=t%2A&qEmail=&qPhone=&qMajor=&qRoom=&qYear=&qOrgStatus=not+student&qDepartment=&qTitle=&qEmployeeType=&qPageSize=1&qCurrentPage=4&gwk=true. Acesso em 16 out.2009. 19:35. E disponível em: http://comparativecognition.org/founding_members.php Acesso em: 16 out. 2009. 19:44.

Token (economia de Token): Uma forma de terapia comportamental que tem sido usada em algumas instituições mentais: pacientes são recompensados com "tokens" para o comportamento apropriado e os "tokens" podem ser pagos como prêmios de valor (hypernyn) para a terapia de comportamento, modificações de comportamento. Uma economia de "token" é um sistema de modificação de comportamento baseado em princípios de condicionantes operantes. Os sistemas de contingência de gerenciamento são frequentemente empregados por aqueles que praticam análise de comportamento. É uma abordagem de um programa de contingência de gerenciamento. Especificamente, o propósito original para tal sistema enfatizava o comportamento de reforço positivo, premiando com "tokens" para os objetivos comportamentais positivos reunidos. O primeiro uso terapêutico do sistema de "token" feito por Avendano e Caderera em 1859, que descreveu um "bilhete" para recompensar bom comportamento em crianças. O sistema popularizado num estudo que durou um ano, conduzido por Teodoro Ayllon, na Flórida,foi direcionado, primeiramente, para o comportamento de mudança em adolescente. O estudo de Ayllon incluía somente meninos adolescentes. Disponível em: http://dictionary.babylon.com/token%20economy Acesso em: 26 mai.2009. 22:30.

Tendências cognitivas (cognitive bias): é a tendência da pessoa cometer erros em julgamentos baseados em fatores cognitivos. É um fenômeno estudado na ciência cognitiva e psicologia social. Formas de tendências cognitivas, incluem erros de julgamento estatísticos, atribuições sociais, memória, que são comuns em todo ser humano. Cada tendência modifica drasticamente a reabilitação anedotal e evidência legal. Tais pensamentos são baseados em heurísticas, ou regras de práticas que são empregadas pelas pessoas pelo hábito ou necessidade em evolução. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_bias Acesso em 01 jan.2009. 22:30.

Tversky, Amos Nathan: (1937 - 1996) foi um psicólogo matemático e um pioneiro da ciência cognitiva, um colaborador de muitos anos de Daniel Kahneman, e uma figura-chave na descoberta de fronteiras cognitivas humanas sistemáticas e manipulação de risco. Muito de seu trabalho relacionou-se com as fundamentações de medida. Ele foi co-autor de um tratado de 3 volumes, Fundamentações da Medida. Seu trabalho com Kahneman focou a psicologia de previsão e julgamento de probabilidade. Mais tarde, ele e Kahneman deram início à teoria do prospecto para explicar as escolhas irracionais econômicas humanas. A autobiografia de Daniel Kahneman, para a Webpage do Prêmio Nobel, contém uma rica consideração das qualidades pessoais e profissionais de Tversky e uma eulogia, começando com a seção "Colaboração com Amos Tversky". Kahneman recebeu o Prêmio Nobel para o trabalho que ele fez em colaboração com Tversky com quem, sem dúvida alguma, teria dividido o prêmio, se estivesse vivo. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Amos_Tversky Acesso em: 20 mai.2009. 10:37.

Utilitarismo: Em Filosofia, o **utilitarismo** é uma doutrina ética que prescreve a ação (ou inação), de forma a otimizar o bem-estar do conjunto dos seres sencientes (Alguns defendem a

aplicação do conceito utilitarista para o conjunto dos seres sensíveis, e não apenas para os seres humanos - o que inclui também os animais que se considera sejam capazes de sentir, em geral os vertebrados). O utilitarismo é então uma forma de **consequencialismo**, ou seja, ele avalia uma ação (ou regra) unicamente em função de suas consequências.Filosoficamente, pode-se resumir a doutrina utilitarista pela frase:*Agir sempre de forma a produzir a maior quantidade de bem-estar* (*Princípio do bem-estar máximo*).Trata-se então de uma moral hedonista, mas que, ao contrário do egoísmo, insiste no fato de que devemos considerar o bem-estar de todos e não o de uma única pessoa. Antes de quaisquer outros, foram Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873) que sistematizaram o **princípio da utilidade** e conseguiram aplicá-lo a questões concretas – sistema político, legislação, justiça, política econômica, liberdade sexual, emancipação feminina, etc. Em Economia, o **utilitarismo** pode ser entendido como um princípio ético no qual o que determina se uma decisão ou ação é correta, é o benefício intrínseco exercido à coletividade , ou seja, quanto maior o benefício, tanto melhor a decisão ou ação. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Utilitarismo Acesso em 26 mai. 2009. 11:38.

Ward, Scott.: Professor associado da Harvard Graduated School of Business Administration and Research Association, Cambridge-Massachusetts-EUA. Disponível em: http://www.acrwebsite.org/volumes/display.asp?id=5659 Acesso em: 13 out. 2009. 23:49.

Webley, Paul.: PhD., Webley é membro do periódico Journal of Economic Psychology e International Association for Research in Economic Psychology (IAREP). Há 26 anos leciona Psicologia Econômica na Universidade de Exeter. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Webley Acesso em: 23 abr. 2009. 17:48.

West, Richard F.: Graduado em Psicologia B.A., University of California, Berkeley, Ph.D., University of Michigan.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA GENÉTICA

Campinas /2007

O Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP está realizando, em colaboração com a Profª Drª Marianela Denegri Coria, da Universidade e La Frontera, Temuco – Chile, uma pesquisa que tem por objetivo descrever e analisar as estratégias e práticas socializadoras utilizadas por crianças entre 8 e 14 anos. Para isso faz-se necessário obtermos de V.Sa. a devida autorização para que possamos entrevistar alunos, matriculados na rede municipal de Sumaré, o título desse trabalho é: **HÁBITOS DE CONSUMO, CULTURAIS E FAMILIARES DE CRIANÇAS E JOVENS DE 8 A 14 ANOS**

Esse trabalho será realizado no 1º semestre de 2008, por meio de questionários de coleta de informação, entrevistas, para que se possa fazer uma caracterização do alunado da escola que participar sobre a compreensão do mundo econômico e seus hábitos culturais.

A doutoranda responsável pela aplicação do questionário será a profª Maria Aparecida Belintane Fermiano.

Considerando o importante papel que têm as pesquisas que investigam a compreensão que as crianças fazem do mundo social e de como os educadores podem intervir de forma a favorecer a construção dessas idéias pelas crianças de diferentes idades, temos a convicção de que esta pesquisa poderá contribuir para a melhoria dos procedimentos didáticos utilizados nas escolas para a orientação econômica dos seus alunos.

Na certeza de podermos contar com a honrosa atenção de V.Sª, autorizando a realização da mencionada pesquisa, apresentamos nossos agradecimentos e protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis

Coordenadora do LPG-FE/UNICAMP

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA GENÉTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Campinas, / 2007.

Senhores Pais, Senhoras Mães

CONSUMIR PARA VIVER OU VIVER PARA CONSUMIR?

Que tipo de atitude desejamos para os nossos filhos? Devemos comprar tudo o que pedem? Somos muito importunados com seus pedidos?

É tentando responder a estas questões que o Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp, estará realizando uma pesquisa junto aos alunos de 3ª a 7ª séries do Ensino Fundamental desta escola, sob a coordenação da Profª Me. Maria Aparecida Belintane Fermiano e orientação da Profª Drª Orly Zucatto M. de Assis.

Vivemos numa sociedade em que somos constantemente influenciados pela mídia para consumir e, muitas vezes, temos dificuldade em lidar com essas situações.

A participação de seu filho nessa pesquisa, que constará de entrevistas e questionários, é muito importante, pois contribuirá para saber o que as crianças pensam sobre estes assuntos, a influência dos colegas e, posteriormente, construir estratégias educativas para auxiliar pais e professores.

Para participar, solicitamos que leia e preencha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que atesta a participação de seu (sua) filho(a) e nosso compromisso de que a identificação será mantida em sigilo e que as informações atenderão exclusivamente ao propósito do estudo, de acordo com as normas previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Unicamp e da Resolução 196/96-CONEP, portanto, as crianças e jovens também serão convidados a participar, podendo desistir de continuar, se for de seu desejo, sem qualquer problema ou prejuízo.

Em caso de dúvidas, entrar em contato pelo e-mail: mabfer@terra.com.br.

Atenciosamente

Me. Maria Aparecida Belintane Fermiano

Doutoranda do LPG/UNICAMP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG:_____, concordo com a participação de meu(minha) filho (a) _____, na pesquisa sobre **Hábitos de consumo, culturais e familiares de crianças e jovens de 8 a 14 anos** e estou ciente de que todas as informações coletadas na pesquisa irão preservar sua identidade e que a mesma é composta de entrevista e questionário.

Local:_____/2007.

_____

Assinatura do responsável

ANEXO

ANEXO 1

TODODIA

Quarta 31 Dezembro 2008

BOLSA FAMÍLIA

Beneficiários usam recurso para comprar roupas e eletrônicos

Programa atende famílias em situação de pobreza e extrema pobreza

Paulo Corrêa
Região

Tocadores de música MP4, celulares, aparelhos de DVD e brinquedos. Esses são alguns dos artigos adquiridos por famílias em situação de pobreza (R$ 60) ou de extrema pobreza (R$ 120) beneficiadas pelo maior programa de transferência de renda direta do País, o Bolsa Família, em cidades da RMC (Região Metropolitana de Campinas).

A manicure Pérsia de Carvalho Silva, moradora do Jardim Florença, em Sumaré, é beneficiária do programa do governo federal há quatro anos e recebe R$ 60 mensais. "Aproveito esse dinheiro para comprar roupas, sapatos, sandálias e brinquedos para meus filhos", disse. "Eu não conto com esse dinheiro para comprar comida, leite, feijão ou pagar conta de água ou luz", ressalta. Segundo ela, o dinheiro tem sido destinado para comprar roupas para os três filhos, de 5, 10 e 14 anos. "Minha filha quer que eu compre um celular para ela. O dinheiro não dá para nada, mas meu pai vai me ajudar a comprar um aparelho", contou.

Kátia Bezerra de Carvalho, que também mora no Jardim Florença, comprou um MP4 para um dos filhos. "Comprei um MP4 no valor de R$ 100. Durante o ano eu vou dividindo esse valor entre eles. Compro bonés, tênis, roupas e brinquedos", disse. Ela faz "bicos" em vans quando pode e o marido trabalha sem carteira assinada. O casal tem quatro filhos e recebe R$ 100 do programa há pelo menos um ano.

Alisson Roberto/TodoDia Imagem



Tatiana: aparelho de DVD e presentes para o filho

Os depoimentos dos titulares do programa se chocam com a afirmação da Coordenação de Gestão do Bolsa Família de Sumaré sobre o perfil dos gastos dos 5.864 beneficiários. O órgão responsável pela fiscalização e administração do benefício informou, por meio da assessoria de imprensa, que os atendidos pelo programa gastam com alimentos e material escolar.

O diretor de operações do Ministério do Desenvolvimento Social, Carlos Rosa de Oliveira, informa que não há irregularidade nos gastos. "O dinheiro repassado é de livre utilização. Até porque é impossível fiscalizar 11 milhões de beneficiários", citou. Mas ele confirma que há casos de desvio de finalidades por parte de titulares. "Tivemos um caso em que uma mãe usava o dinheiro para comprar roupas, batons e para beber e deixava os filhos em situação precária. Os vizinhos delas denunciaram o caso no Conselho Tutelar da cidade e o benefício foi cancelado", contou.

Em Hortolândia, na Vila Guedes, a tendência de gastos se revela a mesma. "Comprei um aparelho de DVD e também aproveito para comprar presentes para meu filho de dois anos", disse a desempregada Tatiana de Souza Queiroz. Débora Claudia Jerônimo aplica recursos na compra de remédios e brinquedos para a filha. "Recebo R$ 85 e gasto metade em remédios para problemas respiratórios e a outra metade aproveito para comprar roupas e calçados para ela", contou.

Pesquisa do Ibase (Instituto Brasileiro de Análises e Econômicas), divulgada ano passado, mostra que 87% dos beneficiários do Bolsa Família entrevistados pelo órgão afirmaram gastar os recursos com alimentação. A segunda prioridade é material escolar (45,6%) e, em seguida, vestuário (37,1%). Foram ouvidos 5 mil titulares em 229 municípios, em setembro e outubro de 2007.

R$ 37 mi destinados à RMC

O Ministério do Desenvolvimento Social destinou cerca de R$ 37 milhões às cerca de 50 mil famílias beneficiárias do Bolsa Família nas 19 cidades da RMC (Região Metropolitana de Campinas). O levantamento foi feito pelo **TodoDia** por meio do site Portal da Transparência (*www.portaldatransparencia.gov.br*).

Campinas é a cidade com maior número de titulares do programa - são 23.855 mil famílias cadastradas. O volume total de depósito para a cidade foi de R$ 17 milhões. Em segundo lugar no número de famílias atendidas está Sumaré - os 4.899 beneficiados receberam R$ 3,7 milhões. Hortolândia aparece em terceiro - 4.750 famílias cadastradas e desembolso de R$ 3,9 milhões.

Este ano, Campinas teve 3.709 famílias com benefício bloqueado por não atenderem ao requisito socioeconômico. Em Hortolândia foram cancelados 121 benefícios e, em Sumaré, 153. O diretor de operações do ministério, Carlos Rosa de Oliveira, disse que cortes são realizados quando há desvio de finalidade de recursos.

(PC)

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

Apresentamos algumas perguntas que devem ser respondidas no espaço disponível.

Você é ( ) homem ( ) mulher.Você tem ___ anos.Data de nascimento: __/__/__. Série que estuda: ____

Nome da sua escola:_____Cidade:_____

Assinale com um X a opção que mais se aproxima do que você costuma fazer. Quando for necessário escrever sua resposta utilize o espaço abaixo da pergunta.

I - HÁBITOS

1. Quantas horas por dia você assiste à televisão?
   ( ) Menos de 1 hora ( ) 1 a 2 horas
   ( ) 2 a 3 horas ( ) Mais de 3 horas
2. Coloque o nome dos seus três programas favoritos:
   1. _____2._____
   3._____
3. Quais são seus personagens de televisão favoritos?_____
4. Assiste aos comerciais que passam na televisão?
   ( ) sim ( ) não ( )às vezes
5. Você se lembra de alguns comerciais ? Escreva seus nomes._____
6. O que você gostaria de ganhar no Dia das Crianças?_____
7. Onde você obteve informação sobre o presente que quer ganhar?
   ( ) Vi em uma loja ( ) Dos meus amigos
   ( ) Dos comerciais de televisão ( ) Da Internet
   ( ) Da minha família
8. Você ganha o que pede para o Dia das Crianças?
   ( ) Sim ( ) Não ( ) Raramente
9. O que você acha dos comerciais que aparecem na televisão?
   ( ) Servem para ter informações sobre os produtos
   ( ) Servem para saber o que podemos comprar
   ( ) Faz com que a gente queira comprar o que se anuncia
   ( ) Não serve para nada

II – CONSUMO

10. Você recebe dinheiro para seus gastos?
    ( ) Todos os dias ( ) Semanalmente
    ( ) Mensalmente ( ) Só quando peço
    ( ) Não recebo nunca
11. Quanto você recebe?_____

12. Como você decide o que vai fazer com seu dinheiro?
    ( ) Decido sozinho ( ) Decido conversando com meus pais
    ( ) Meus pais me dizem no que gastar ( ) Não recebo dinheiro
13. O que você compra com seu dinheiro?
    ( ) Coisas de comer (lanches, salgadinhos, etc.) ( ) Materiais para a escola
    ( ) Transporte ( ) Outros_____
14. Quais são os lugares onde você gasta seu dinheiro?_____
15. Por que compra neste(s) lugar(es)?_____
16. Você guarda (poupa) dinheiro?
    ( ) Sim ( ) Não Por quê?_____
17. Você necessita de mais dinheiro? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
18. O que é melhor?

A - Assinale a alternativa que concorda mais

( ) Que meus pais comprem coisas para mim porque sabem o que preciso.
( ) Que meus pais comprem coisas para mim porque sabem o que eu gosto.

B – Assinale a alternativa que concorda mais

( ) Gostaria de ter mais dinheiro próprio para comprar coisas do meu gosto.
( ) Gostaria de ter mais dinheiro próprio porque compram coisas que eu não gosto.
( ) Gostaria de ter mais dinheiro próprio para não ter que pedir.

C – Assinale a alternativa que concorda mais

( ) Tanto faz, pois consigo o que quero.
( ) As duas coisas são importantes.
( ) Tanto faz, pois tenho que aceitar o que me dizem

19. Seus pais pedem sua opinião quanto vão comprar algo para você? ( ) Sim ( ) Não ( ) às vezes
20. O que lhe perguntam?
    ( ) Se estou de acordo ( ) Se prefiro alguma marca
    ( ) O que sei sobre o que vamos comprar ( ) Se conheço a marca
    ( ) Outros _____
21. Que coisas costuma pedir para que seus pais lhe comprem?
    1 - _____ 3 - _____
    2 - _____ 4 - _____
22. Que coisas você compra sozinho?
    1 - _____ 3 - _____
    2 - _____ 4 - _____
23. O que você pensa sobre o dinheiro
    ( ) Que serve para comprar coisas ( ) Que é importante
    ( ) Que é bom ter bastante dinheiro ( ) Que é algo que faz as pessoas felizes
    ( ) Que não é importante

24. Seus pais pedem sua opinião quando vão comprar algo para casa?
    ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
25. O que costumam perguntar ?
    ( ) Se estou de acordo ( ) Se conheço a marca ( ) Se prefiro alguma marca

III – CONSUMO NA ESCOLA

26. Você recebe dinheiro para gastar na escola?
    ( ) Todos os dias ( ) Semanalmente
    ( ) Mensalmente ( ) Só quando peço
    ( ) Não recebo nunca
27. Quanto você recebe?_____
28. Você compra algo na escola? ( ) Sim ( ) Não
29. Caso você compre algo na escola, o que compra?_____
30. Com seus colegas de escola você costuma:
    Trocar coisas ( ) sim ( ) não
    Vender coisas ( ) sim ( ) não
    Emprestar coisas ( ) sim ( ) não

IV - A FAMÍLIA

31. Quem você considera como sua família?
    ( ) a mãe ( ) o pai
    ( ) os irmãos/ irmãs ( ) os avós
    ( ) os tios ( ) outros (primos, parceiros do pai ou da mãe, etc.)
32. Quem vive em casa com você?
    ( ) a mãe ( ) o pai
    ( ) os irmãos/ irmãs ( ) os avós
    ( ) os tios ( ) outros (primos, parceiros do pai ou da mãe, etc.)
33. Você tem irmãos ou irmãs?
    ( ) nenhum ( ) 1 irmão
    ( ) 2 irmãos ( ) 3 irmãos
    ( ) 4 irmãos ou mais
34. Com quem você fica mais tempo em casa?
    ( ) a mãe ( ) o pai
    ( ) os irmãos/ irmãs ( ) os avós
    ( ) os tios ( ) empregada doméstica
    ( ) outros (primos, parceiros do pai ou da mãe, etc.)
35. Você tem uma empregada doméstica em sua casa? ( ) Sim ( ) Não
36. Você tem um animal de estimação? Qual?
    ( ) não tenho ( ) cachorro
    ( ) gato ( ) peixe ( ) outros

37. Quais as coisas que você faz junto com sua família? (assinale a situação que ocorreu na semana passada e no último final de semana)

	Semana Passada	**Último Final de Semana**
Ver televisão		
Comer juntos		
Conversar sobre alguma coisa		
Visitar familiares		
Jogar algo junto		
Passear juntos		
Fazer esportes		
Visitar amigos		
Ir ao shopping		
Alugar filmes		

38. Quais os momentos de encontro na família? (assinale a situação que ocorreu na semana passada e no último final de semana)

	Semana Passada	**Último Final de semana**
Tomar café da manhã		
Almoçar		
Lanchar		
Jantar		
Nenhum		

39. Você gosta da sua família?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) quase sempre ( ) nunca

40. O que mais gosta em sua família?_____

41. O que melhoraria em sua família_____

V – A ESCOLA

42. Como você se sente na escola? ( ) bem ( ) mais ou menos ( ) mal

43. O que você mais gosta na escola?

( ) Jogar com meus amigos ( ) Fazer tarefas

( ) Recreio ( ) Estudar

( ) Outros _____

44. Onde você aprende as coisas que lhe interessam?

( ) Na escola( ) Perguntando a meus pais ( ) Conversando com meus amigos

( ) Vendo televisão ( ) Na Internet

( ) Outros _____

45. O que é mais legal na escola?_____

46. O que é mais chato na escola?_____

47. Como você faz as tarefas da escola?

( ) Conversando com alguém ( ) Perguntando aos meus pais ou responsáveis

( ) Com a TV ligada ( ) Escutando rádio

( ) Outros _____

VI – TEMPO LIVRE/ ENTRETENIMENTO

48. O que costuma fazer quando volta da escola e não está fazendo tarefas?

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

49. Em qual(is) situação(ões) fica aborrecido, chateado?

    1 - _____ 3 - _____

    2- _____ 4 - _____

50. O que faz quando está aborrecido, chateado?

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

51. Fica aborrecido/chateado quando está em sua casa?

    ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Geralmente não me chateio

52. O que faz quando está com seus amigos?

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

53. Onde prefere ficar com seus amigos?

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

54. Quando estão em sua casa onde costumam ficar?

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

55. De onde são seus amigos?

    ( ) colegas de escola ( ) vizinhos ( ) outros_____

56. Conheceu algum deles pela Internet?

    ( ) Sim ( ) Não

57. Com quem mais gosta de passar o tempo?

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

VII – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

58. Você participa de outras atividades ou grupos fora da escola? ( ) Sim ( ) Não

59. Cite as atividades ou grupos que participa.

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

60. Você tem feito doações em dinheiro para instituições de caridade? ( ) Sim ( ) Não

VIII – MEIOS DE COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA

61. Quais os programas de rádio que mais ouve?

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

62. Quais das seguintes coisas há em sua casa ?

ITEM	NÃO TEM	1	2	3	4
Televisão em cores					
Vídeo cassete e/ou DVD					
Rádio					
Banheiro					
Automóvel					
Empregada mensalista					
Máquina de lavar roupa					
Geladeira					
Freezer (pode ser independente ou a 2ª porta da geladeira)					

63. Qual a profissão: Do seu pai_____ Da sua mãe_____
64. Quem é o responsável pelas despesas de casa? ( ) pai ( ) mãe
65. Qual a escolaridade de seus pais:

		Pai	Mãe
1	Estudou até a 3ª série ( ) OU não sabe ler e escrever ( )		
2	Estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental		
3	Ensino Médio completo		
4	Universitário completo		

66. Você tem acesso a:
    ( ) TV a cabo Onde:_____
    ( ) Rádio Onde:_____
    ( ) Computador Onde:_____
    ( ) Vídeo games Onde:_____
    ( ) Navegar na Internet Onde:_____
    ( ) Leitura Onde:_____
67. Quais atividades você faz pela Internet?_____
68. Quais atividades gostaria de fazer pela Internet?_____
69. Você compra revistas? ( ) Sim ( ) Não
70. Quais revistas você compra?
    1 - _____ 3 - _____
    2 - _____ 4 - _____
71. Você tem feito ligações para votar nos programas de televisão? ( ) Sim ( )Não
72. Você tem feito ligações para votar em Reality shows (por exemplo Big Brother)?
    ( ) Sim ( )Não
73. Você tem comprado coisas que aparecem na TV? ( ) Sim ( )Não
74. Quais coisas tem comprado?
    1 - _____ 3 - _____
    2 - _____ 4 - _____

75. Quais personagens/atores/músicos que você mais admira?

    1 - _____ 3 - _____

    2 - _____ 4 - _____

76. Por quê admira essas pessoas?_____

IX – VISÃO DE MUNDO

77. Em sua opinião como é o Brasil?_____
78. Se não houvesse nascido no Brasil em qual país gostaria de ter nascido?_____
79. O que mais gosta e o que menos gosta no Brasil?_____
80. O que gostaria de fazer quando crescer?_____
81. O que ajudaria para que você conseguisse fazer o que deseja?_____
82. As coisas que aprendem no colégio servem para seu futuro?_____
83. Como será o Brasil no futuro?_____
84. Como serão as crianças/ jovens da sua idade no futuro?_____
85. Você gosta como os adultos lhe tratam?

    ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

86. Por que você gosta como lhe tratam?_____
87. Por que você não gosta como lhe tratam?_____
88. Por que só às vezes você gosta como lhe tratam?_____
89. Sente que os adultos lhe tratam como criança?_____
90. O que faz quando lhe tratam assim?_____
91. Você gostaria de

	SIM	NÃO	NÃO SEI
Pintar os cabelos			
Fazer uma tatuagem			
Pôr brincos (só para homens)			
Pôr piercing no corpo			

92. Como são os adultos?_____
93. Quais notícias têm lhe chamado atenção?_____

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO !

ANEXO 3

Anotações das Considerações sobre a Classificação Indicativa a partir da manifestação do Sr. Ministro de Estado da Justiça e da ANDI, na abertura do livro Classificação Indicativa, construindo a cidadania na tela da tevê.

O Ministro de Estado da Justiça Márcio Thomaz Bastos explica que a Classificação Indicativa foi elaborada pelo Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Justiça e em parceria com órgãos estatais, com empresas de comunicação e organizações não-governamentais.

A Nova Classificação Indicativa pode "ser compreendida como norma institucional processual que resulta do equilíbrio entre o direito a liberdade de expressão e o dever de proteção absoluta à criança e ao adolescente". (2006, p.5)

A Classificação Indicativa expressa a competência da União em "exercer a classificação indicativa (art.21 da CF) e ao mesmo tempo, veda, qualquer censura de natureza político, ideológica e artística" (art.220). (2006, p.5)

"[...]A classificação é meramente indicativa porque não tem o poder de proibir o acesso das crianças e adolescentes a qualquer diversão publica. Quem controla são os pais. Ao Estado cabe garantir meios eficazes para o exercício desse controle sobre o acesso; ao Estado cabe informar objetivamente para que os pais possam exercer sua liberdade de escolha". (2006, p.5).

A ANDI esclarece que "classificar indicativamente a programação dos diferentes tipos de mídia consiste em apontar conteúdos apropriados ou inapropriados para as crianças e adolescentes em consonância com suas faixas etárias e com seus lugares de inserção psicossocial". (2006, p.6).

No entanto, apesar da Constituição Federal determinar em seu art. 21, inciso XVI, "que a programação não-jornalística deve ser submetida a uma classificação indicativa por parte do Estado", as empresas de comunicação argumentam que isso "pode levar a pratica da censura". (2006,p.15).

O objetivo da análise aqui se refere aos "consumidores de conteúdos midiáticos" e ao impasse de interesses que se estabelece entre diferentes forças (Estado, empresas, sociedade) e quando de repassa ao telespectador toda a "responsabilidade quanto a decisão de qual tipo de programação que terá acesso" (2006, p.16).