

## Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades★

Jader Janer Moreira Lopes,<sup>1,★★</sup> Marisol Barenco de Mello,<sup>II</sup> Amélia Cristina Alves Bezerra<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

<sup>II</sup> Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

### Resumo

Este texto busca fazer uma reflexão sobre as pesquisas sistematizadas no campo da infância, tendo como enfoque principal as estratégias de pesquisas “com crianças”. O recorte ao qual nos dedicamos são as relações que as crianças estabelecem com o meio, tendo como foco principal as suas espacialidades. A partir das contribuições de pesquisas que se aportam em estratégias de natureza qualitativas e fundamentadas nos aportes da teoria histórica cultural, elege-se o conceito de vivência (perejivanie) como mote em torno do qual nossos trabalhos são desenvolvidos. Para isso, traça-se, inicialmente, a origem da pesquisa com base em paradigmas positivistas e evidenciam-se alguns caminhos que buscaram romper com essa perspectiva: os postulados etnográficos de Malinovsky e Boas; o Interacionismo simbólico, cujo precursor é George Herbert Mead; a Etnometodologia de Harold Garfinkel; as contribuições de Marx e os princípios estabelecidos por Vigotski e seus colaboradores.

Palavras-chave: crianças; vivências; espacialidades.

## Drawing maps: historical-cultural theory and contributions to research with children and spatiality

### Abstract

This text seeks to reflect about the systematized research in the field of childhood, having as main focus the research strategies “with children”. The main focus are the relationships that children establishes with the environment, specifically their spatialities. Starting from the contributions of researches that provide strategies of qualitative nature and based on the contributions of the cultural historical theory, we elect the concept of vivência (perejivanie) as main point around which our works are developed. To do this, start tracing the origin of researches based on positivist paradigms and suggest some paths trying to break away from this perspectives: the ethnographic postulates of Malinovsky and Good; the symbolic interactionism, whose precursor is George Herbert Mead; the Ethnometodology of Harold Garfinkel; the contributions of Marx and the principles laid down by Vygotsky and his collaborators.

Keywords: children; experiences; spatiality.

“O homem é um bicho esmochado, que não devia haver. Nem convém espiar muito para o homem. É o único vulto que faz ficar zozzo, de se olhar muito. É comprido demais, para cima, e não cabe todo uma vez, dentro dos olhos da gente.” Conversa de Bois – Guimarães Rosa

“E o que você fazia lá?” – foi a pergunta que fizemos a uma das crianças que nos contavam que tinham, junto com outros amigos, “tomado” uma boa corrida de um cachorro “desses bem vira-latas”. Entusiasmado, dizia que ele e os outros haviam entrado num terreno para pegar algumas mangas, afinal “o pé tava carregado”, mas ninguém esperava a presença de um cachorro naquele lugar.

Em círculo, as outras crianças, escutavam e riam das histórias que nos eram contadas e quase sempre alguém lembrava de situações similares que tinham passado. Foi assim que Thaís relatou que haviam sido “pegas” arrancando goiabas no terreiro de um vizinho, que Marcos e seus colegas saíram de bicicleta e chegaram muito tarde, o que lhes valeu um bom castigo, e Mauro nos relatou

que um dia sua avó desmaiou perto da piscina da casa onde eles moravam como caseiros e foi ele que saiu correndo para chamar sua mãe.

Estávamos iniciando encontros através dos quais procurávamos compreender as concepções e representações de espaço presentes em crianças migrantes.<sup>1</sup> Em um diário de campo, traçamos algumas perguntas iniciais, típicas de início de uma pesquisa:

- Quais seus nomes?
- Quantos anos tinham?
- Onde moravam atualmente?
- Já haviam morado em outros lugares?

Essas palavras serviram para iniciar a conversa que, rapidamente, se deslocou no espaço e no tempo de suas histórias de vida.

Simultaneamente, estávamos concentrados em uma varredura bibliográfica a fim de coletar informações sobre o deslocamento de crianças para o Brasil desde o período colonial. Os textos desvelavam que o processo de migração dessas crianças e desses jovens tem início com a própria colonização portuguesa em nosso território, como ficaram registrados em relatos da época que apontavam

\*Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq), Coordenado por Jader Janer Moreira Lopes.

★★Endereço para correspondência: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora (Campus UFJF) - São Pedro. CEP: 36036900 - Juiz de Fora, MG - Brasil. E-mail: [jjaner@pq.cnpq.br](mailto:jjaner@pq.cnpq.br), [sol.barenco@gmail.com](mailto:sol.barenco@gmail.com), [ameliacristina@uol.com.br](mailto:ameliacristina@uol.com.br).

<sup>1</sup>Esse texto é fruto da pesquisa Então Somos Mudantes. Programa de pós-graduação em Educação- mestrado e doutorado/Faculdade de Educação/ Universidade Federal Fluminense. Acesse o texto completo em: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>

a presença de crianças entre os tripulantes que faziam a travessia ultramarinha, o que aguçava nosso interesse em conhecer mais sobre a situação das crianças atuais.

Em outra situação de pesquisa, buscávamos compreender as mudanças nas representações do mundo em crianças em idades entre seis e oito anos, em processo de alfabetização, quando da interação com suportes de informações espaciais (mapas e globos terrestres).

O episódio retratado abaixo é parte de um diálogo que se dá sobre o globo terrestre, inserido na classe como objeto cultural, deflagrador de diferentes diálogos entre adultos e crianças. No diálogo, C são as crianças e A são os adultos participantes:

C – Ô tia, o mundo fica rodando, assim... (gira o globo na direção anti-horária)

A – Girando?

A – Fica, mas ele não roda pra cá, não, ele roda pra lá (mostra as setas do sentido de rotação, abaixo da linha do Equador).

C – Então tem que rodar devagarzinho...

[...]

C – Deixa o mundo girar...

A – Mas o mundo não roda rápido assim, não. Senão a gente voa pra fora dele.

A – Onde é que estamos nós, hein?

CC – Aqui! Aqui e aqui... (mostram vários pontos sobre o globo)

A – Onde é que estão as pessoas?

CC – Aqui, aqui, aqui, aqui...

A – As pessoas estão onde, estão lá dentro ou estão aqui fora?

C – Dentro.

A – Lá dentro?

C – Fora.

C – Aqui, tia. (mostra a superfície do globo)

C – Por aqui (mostra a superfície dos países)

[...]

A – Deixa eu mostrar uma coisa pro Fabiano, aqui (lendo) sentido de rotação da Terra, é pra lá. Mas ela não roda rápido, ela roda muito devagarzinho. Você sente ela rodar? Você está sentindo ela rodar aqui, agora, neste lugar onde a gente está?

C – (rodopia várias vezes) Eu tou...

(MELLO, 2003, p. 220-221).

No episódio filmado e analisado, observamos que as crianças fazem uso de diferentes modalidades expressivas para compor suas réplicas no diálogo: criação verbal, leitura (de símbolos e palavras) e gestos. Estudamos, também, como as representações espaciais culturalmen-

te construídas interferem nas concepções espaciais das crianças, sendo expressas em suas múltiplas formas de representação gráfica, verbal, gestual e brincadeiras.

Esses relatos fazem parte das preocupações presentes no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq), cujos propósitos centram-se em não apenas sistematizar seus conceitos e trazer o debate espacial para os estudos contemporâneos sobre as crianças e suas infâncias, mas também visam à reflexão sobre os desafios metodológicos que esses trabalhos nos impõem. Não são poucos os desafios, já que tratamos de buscar dar centralidade à criação e expressão das crianças, sujeitos que até bem pouco tempo não eram compreendidas como portadoras de lógicas e discurso racional. A esse desafio somam-se todos aqueles oriundos das pesquisas em ciências humanas, desafios longe de estarem bem resolvidos, apresentam-se cotidianamente enquanto necessidade de discussão. Nossas pesquisas buscam compreender as formas infantis de compreender o mundo, expressas em mapas, textos, discurso verbal, brincadeiras, desenhos, gestos e outras formas, afirmando a criança como sujeito da e na cultura, em processos de formação que se dão nos contextos sociais e históricos dos quais são parte e nos quais interferem.

Como encontrar meios para construir essas pesquisas? Às questões que dão gênese a uma pesquisa seguem-se geralmente outras: quais caminhos seguir? Até onde, quando e quanto pesquisar? Como selecionar o grupo de pesquisados?

O exercício da pesquisa é um trabalho de busca de interpretações, de (re)conhecimento de um traspasar de fronteiras entre o lado de lá do pesquisado e o lado de cá do pesquisador, situação que nos coloca na eterna condição de dúvida e que, portanto, nos aproxima da subjetividade migrante, cuja saída de um lugar lhe rompe as eternas certezas e lhe conduz a uma vivência errante em busca do desconhecido.

Por isso, um projeto bem traçado pode ser comparado a mapas que nos levam a rotas para chegar aos lugares determinados e nos orientam a locais seguros durante a travessia. Mas isso não pode significar um caminho fechado, que nos impeça de ver as outras trilhas surgidas durante a pesquisa, pois deve existir a possibilidade de se recontextualizar o projeto a partir das experiências partilhadas pelos participantes no estudo. Situação “já ocorrida com vários [...] pesquisadores como Evans-Pritchard em seu trabalho sobre os Azande: ‘Eu não tinha interesse por bruxaria quando fui para a terra Zande, mas os Azande tinham; de forma que tive que me deixar guiar com eles’” (LOPES, 1998, p. 100).

Esse “andar junto com o pesquisado” torna-se possível numa proposta de ciência que, ao ter homens, mulheres e/ou crianças como centro de sua análise, compreenda que estamos interagindo com um outro lado que “possui voz, que está vivo e sente sua humanidade no estabelecimento do diálogo” (LOPES, 1998, p. 23). E mais: essa relação não é “uma relação pesquisador/objeto, mas uma relação de sujeitos vivos que, mesmo disfarçados por seus

rótulos, são dialógicos, sentem o peso da humanidade e só podem ser compreendidos nessa perspectiva” (LOPES, 1998, p. 23). Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 403):

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato da cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo: conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

A noção de ciência na era moderna emerge como uma das formas de sustentação de um novo modo de pensar na Europa, opondo-se ao pensamento religioso-feudal predominante até então.

Essa sistematização só aconteceria no decorrer do século XIX, tendo como sustentáculo as teses de Darwin sobre o evolucionismo que, associadas ao pensamento filosófico de Bacon, Descartes, Comte e outros, contribuíram para a organização de uma nova forma de compreender e explicar o mundo e seus fenômenos.

Esse paradigma conhecido por positivista e evolucionista passa a ser a abordagem utilizada em todos os ramos do conhecimento que buscavam se organizar como ciência e que, para atingir tal status, deveria preconizar:

- a) a lógica nos experimentos: a lógica seria o aspecto definidor da própria ciência;
- b) leis universais: os eventos são explicados a partir de modelos dedutivos, utilizando-se dados estatísticos;
- c) um pesquisador neutro: ocorre uma ênfase nos fenômenos diretamente observáveis; qualquer situação não lógica é considerada insensatez metafísica. Todo esforço é para eliminar a influência do pesquisador no trabalho.

Baseadas nesses postulados e encontrando nele as fontes para o status científico, as ciências humanas buscam estudar o homem a partir das leis naturais, dos modelos matemáticos, da neutralidade do pesquisador, ignorando todo o caráter cultural, histórico e dinâmico das sociedades.

Entretanto, ainda no século XIX, a tentativa de compreender as realidades sociais que se configuravam na superfície terrestre acabou remetendo para além da sua aparência e substantivou-se na busca das essências que as dinamizavam; as relações estabelecidas entre as pessoas, as suas organizações e produções não poderiam ser ignoradas. Mas como apreendê-las numa concepção de ciência centrada em um vácuo social?

Todos esses fatores deflagraram um conjunto de pesquisas analisando essa nova realidade. A partir dessa discussão, surgem outras abordagens de investigação nas áreas humanas, que procuravam romper com a metodologia vigente e estruturar um novo caminho, afastando-se do positivismo e aproximando-se de outras concepções de conhecimento, como a hermenêutica, a fenomenologia e o materialismo histórico.

Essa nova forma de conhecer – que busca desvelar o tecido social que produz subjetividades ao construir um imaginário individual e coletivo – irá influenciar os grupos que se dedicavam a organizar um novo paradigma para as ciências humanas, estabelecendo caminhos e características para essa nova abordagem, que passa a ser intitulada por alguns como qualitativa.<sup>2</sup>

Bogdan e Biklen (1984) utilizam o termo “guarda-chuva” (*umbrella*) para designar essa concepção, uma vez que ela recebe contribuição de diversas vertentes, como a antropologia, a sociologia, o interacionismo simbólico, a etnometodologia, entre outros.

De Malinovsky, herda-se a proposta etnográfica; de Boas, a concepção do “todo”, em que os artefatos de uma comunidade só têm sentido se compreendidos em sua própria realidade. É de Max Weber a ideia de que, nas ciências humanas, “sujeito e objeto são idênticos [...], sendo ambos dotados de consciência e historicidade” (FONTES, 1997, p. 126) e tendo como base de aproximação a adesão a valores, típica do ser humano. A neutralidade científica é, assim, algo questionável, uma vez que “a própria escolha do objeto de estudo (o tema, o problema a ser trabalhado) constitui uma opção, em geral ditada por uma afinidade de valores.” (FONTES, 1997, p. 126). Esse autor propõe que as ciências humanas centrem seu método na compreensão, e não na explicação (caminho típico das ciências naturais).

O interacionismo simbólico pressupõe a ideia da sociedade como algo dinâmico, não estático, que surge a partir da interação entre os diversos sujeitos que a formam. Nessa concepção, a ideia de indivíduo aparece como associada a um contexto, e a compreensão de mundo ocorre a partir do meio ao qual esse sujeito está inserido e das relações estabelecidas com os outros indivíduos. Um dos principais precursores dessa proposta é George Herbert Mead (1863-1931), que, apesar de não ter produzido uma obra completa sobre suas ideias, trouxe uma grande contribuição para sistematização dessa corrente. Para esse teórico, o comportamento dos homens ocorre a partir das intenções dos outros, transmitidas a partir de movimentos, situações, que são simbólicas e passíveis de interpretação, sendo a atividade humana, portanto, mediada pela interpretação.

A etnometodologia é uma proposta sociológica surgida na década de 1940 com os estudos acadêmicos de Harold Garfinkel.<sup>3</sup> Trabalhando com os materiais coletados em dois anos sobre homicídios e processos de condenação, ele inicia a cunhagem de suas teorias. Para esse autor, todos os indivíduos pertencentes a uma dada comunidade acabam desenvolvendo seus conhecimentos sobre o mundo que os cerca. Tomando emprestado as ideias de William Thomas, segundo as quais as pessoas

<sup>2</sup>O termo varia de autor para autor, alguns consideram essa nova forma de pensar de “qualitativa” (uma vez que busca romper com a proposta quantitativa do positivismo); outros de “interpretativa” (já que tem como caminho a interpretação do pesquisador e não a simples mensuração dos fatos e a negação ou comprovação de hipóteses); outros, ainda, de “naturalística” (estuda os fenômenos no seu meio natural, no contexto onde está ocorrendo).

<sup>3</sup>As ideias de Garfinkel são fortemente influenciadas pela fenomenologia, sobretudo através das concepções de Edmund Husserl, Aaron Gurwitsch, Alfred Schütz e Merleau-Ponty.

são partes ativas na definição da situação em que vivem, o que apresenta como proposta etnometodológica a busca da compreensão de como os indivíduos “vêm, descrevem e propõem em conjunto uma definição de situação.” (COULON, 1987, p. 20).

Os pressupostos teóricos de Marx estabelecem um marco concreto ao deslocar o dinamismo histórico para uma relação material (rompendo com a noção de força suprema e ideia absoluta proposta por Hegel), que é o estabelecimento das relações sociais de produção. A base do humanismo de Marx é que ele analisa o homem como um animal social, que realiza trabalho (termo elástico, que não deve ser, de forma alguma, identificado apenas com a noção capitalista ao qual estamos acostumados a empregá-lo) e por isso cria e reproduz sua existência na prática diária. Em “Prefácio da contribuição à crítica da Economia Política”, Marx (1859, [online](#)) afirma:

[...] na produção social da própria vida, os homens constroem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o ser social que determina sua consciência [...].

De suas ideias, podemos aferir um novo olhar para o pesquisador, um olhar que busca reconhecer, nas dobras da aparência que se mostra, a rede intrincada de relações que a constitui, dinâmica no espaço e no tempo. Uma forma de conhecer que revela as condições sociais que produzem a matéria. Para Franco (1998), “conhecer um objeto é revelar sua estrutura social”.

Essas diferentes estratégias de pesquisas convergem para algumas características comuns. Bogdan e Biklen (1994) definem cinco pontos como traços partilhados nesses procedimentos:

1. O pesquisador é o instrumento-chave; embora utilize *videotape* ou outros materiais, é necessário que ele esteja no campo de trabalho para apreender a realidade a ser estudada;
2. A pesquisa qualitativa é descritiva: os dados são coletados verbalmente. Os dados incluem entrevistas, transcrições, notas, fotografias, *videotapes*, documentos pessoais; todos os detalhes e situações são importantes na compreensão;
3. Os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo do que com o produto: o pesquisador deve centrar sua compreensão na dinâmica que se processa na vida cotidiana, e isso deverá ser o seu centro de análise;
4. A pesquisa qualitativa tende a analisar seus dados de forma indutiva: a preocupação do pesquisador não deve ser levantar evidências que provem hi-

póteses já estabelecidas; o processo deve ser exatamente o contrário: a compreensão e abstração deve partir das evidências levantadas;

5. O significado que os indivíduos atribuem às coisas é de essencial interesse para o trabalho qualitativo: uma das preocupações do pesquisador deve ser compreender como as pessoas compreendem a si mesmas e o mundo que as cerca.

Constituída na Rússia pós-revolução, em momento de organização da União da República Soviética e tendo Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovich Luria como seus representantes mais conhecidos, o grupo, liderado pelo primeiro, buscou sistematizar uma outra forma de conceber o ser humano e o seu próprio desenvolvimento.

Reconhecendo que o processo de humanização se constitui na interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e a sociogênese (a cultura de um grupo) – o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular (microgênese), tornando nossas experiências únicas na experiência coletiva –, Vigotski e seus colaboradores criam um novo estatuto na psicologia e constroem um arcabouço teórico que iria romper o espaço-tempo daquele momento e influenciar muitas outras gerações de pesquisadores.

Em nosso grupo, temos revisado os textos desses autores, lendo e relendo suas obras como forma de desenvolver escopos de pesquisas que nos ajude a compreender o ser e estar no mundo das crianças a partir de suas vivências socioespaciais. Entre nossos estudos, alguns conceitos utilizados por esses autores têm sido essenciais para nossa reflexão, como o de vivência (*perejivanie*), meio (*srredá*), criação, entre outros (VIGOTSKI, 2006, 2010, entre outros).

No momento da escrita deste texto, o grupo de pesquisa vem atuando na sistematização conceitual e técnica do que estamos convencendo chamar de mapas vivenciais, experienciados a partir de espaços preexistentes, meios ofertados representados em lâminas cartográficas que são entregues aos sujeitos pesquisados, ponto de partida para as narrativas e novas representações, possibilidades de encontrar esse “entre lugar” que constitui a unidade “espaço ofertado e vivenciado”.

Além dos mapas vivenciais, temos buscado construir outras estratégias como as “fotografias narrativas”, “ofertas de artefatos temáticos”, “maquetes vivenciais”, bem como produções infantis na escola, como textos, mapas livres, criações verbais, gestos e brincadeiras, desenhos e dramatizações, focalizando especialmente as relações intermodais na composição e criação infantis de suas ideias sobre o mundo. Todas com o desejo de compreender e pensar outras possibilidades de conceber as espacialidades humanas e das crianças, caminhos para revelar as vivências cotidianas que forjamos e nos forjam, cientes do constante inacabamento do debate.

As ciências humanas assumem, assim, a sua condição de humanidade, pois elas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural; referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de se expressar sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). “Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana, etc.)” (BAKTHIN, 1992, p. 406).

Para nós, constitui uma opção metodológica que compartilha os procedimentos definidos acima e acrescenta o espaço (e suas expressões como território, lugar, paisagem, entre outros) como categoria de interpretação.

A escolha de uma investigação calcada em pressupostos interpretativos nos abre diversos caminhos, e trabalhar com as narrativas daquelas crianças significava buscar compreender suas vivências humanas em seus contextos espaciais.

Um significado traspassado por contextos mais amplos e revelados a partir de suas vozes, de seus enunciados. Afinal, se o “sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto” (BAKTHIN, 1992, p. 106), podemos inferir que “as práticas de representação implicam sempre em posições de onde se fala ou se escreve” (HALL, 1996, p. 68). Para Linhares (1999, p. 21), “qualquer lugar ocupado já carrega em si uma proposta de sua legitimação”.

Trabalhar com pesquisas nas ciências humanas é estar preparado para se deparar com os “caminhos descaminhos”, elaborados por pessoas cujos traços no espaço de suas histórias e geografias se fundem com um traço mais amplo: o da própria história do lugar, de seus contextos e do mundo.

### Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.
- BAKHTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FONTES, V. M. G. História e verdade. *Revista Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 18, p. 115-132, 1997.
- FRANCO, M. C. *O conhecimento histórico e a questão das mediações*. Seminário sobre Teoria y Metodologia de las Ciencias y las Humanidades dos “Círculos Latinoamericanos de Reflexiones em Ciencias Sociales”, Colégio de México/UNAM, maio de 1998.
- HALL, S. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, [S.l.], n. 24, p. 68-75, 1996.
- LINHARES, C. *Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas*. Rio de Janeiro: Intertexto. 1999.
- LOPES, J. J. M. De Malinovski a Bakhtin: *as contribuições para o trabalho qualitativo*. In: FREITAS, M. T. de A. *Narrativas de professoras*. Rio de Janeiro: Ravel, 1998.
- MARX, Karl. *Prefácio da contribuição à crítica da Economia Política*. 1859. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/tme\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2013.

MELLO, M. B. *A zona de amplificação cultural: um estudo sobre a cognição infantil situada em contexto escolar*. 2003. Tese (Doutorado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Machado Libros, 2006. Tomo IV.

VIGOTSKI, L.S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. São Paulo: Psicologia USP, 2010.

Recebido em: 29 de agosto de 2013

Aceito em: 03 de setembro de 2014