

Psicologia do Desenvolvimento, Educação a Distância e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

Fabio Scorsolini-Comin

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba, MG, Brasil

RESUMO

Este estudo teve por objetivo discutir as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento para a educação a distância (EAD). Para conduzir a discussão, foram empregadas as noções de ambiente e de matriz sócio-histórica propostas por Bronfenbrenner e pela Rede de Significações, respectivamente, além dos conceitos de comunidades virtuais de aprendizagem e de cibercultura. Na EAD, a comunidade passa a abarcar o caráter da imprevisibilidade, efemeridade e também das múltiplas possibilidades de rearranjos e de formação de subcomunidades. As redes sociais também seriam orientadas por uma matriz sócio-histórica mais ampla, aliando elementos da cibercultura e das diferentes sociedades. Concluiu-se que a Psicologia do Desenvolvimento pode contribuir para novas leituras acerca da EAD e de suas possibilidades na contemporaneidade.

Palavras-chave: Psicologia do desenvolvimento; Educação a distância; Tecnologia educacional; Cibercultura.

ABSTRACT

Developmental Psychology, E-learning and the Digital Technologies of Information and Communication

This study aimed to discuss the contributions of Developmental Psychology to distance education (EAD, in Portuguese). To guide the discussion, the notions of environment and the socio-historical matrix were employed, proposed by Bronfenbrenner and the Network of Meanings (RedSig, in Portuguese), respectively, besides the concepts of virtual learning communities and cyberspace. In EAD, the community begins to embrace the unpredictability of nature, transience and also of many possible rearrangements and formation of subcommunities. Social networks would also be guided by a broader socio-historical matrix, combining elements of the cyberculture and the different societies. It was concluded that Developmental Psychology can contribute to new readings on EAD and its possibilities in the contemporary world.

Keywords: Developmental Psychology; E-learning; Educational technology; Cyberculture.

RESUMEN

Psicología del Desarrollo, Educación a Distancia y Tecnologías Digitales de la Información y de la Comunicación

Este estudio tuvo como objetivo discutir los aportes de la Psicología del Desarrollo para la educación a distancia (EAD, en portugués). Para guiar la discusión se emplearon las nociones de ambiente y de la matriz socio-histórica propuesta por Bronfenbrenner y por la Red de Significados, respectivamente, más allá de los conceptos de comunidades virtuales de aprendizaje y la cibercultura. En educación abierta a distancia, la comunidad comienza a abrazar la imprevisibilidad de la naturaleza, la fugacidad y también de muchos posibles reordenamientos y la formación de subcomunidades. Las redes sociales también se guiarían por una matriz socio-histórica más amplia, que combina elementos de la cibercultura y de las diferentes sociedades. Se concluyó que la Psicología del Desarrollo puede contribuir a nuevas lecturas sobre la EAD y sus posibilidades en el mundo contemporáneo.

Palabras clave: Psicología del desarrollo; Educación a distancia; Tecnología educativa; Cibercultura.

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) tem cada vez mais atingido diferentes públicos e se tornado alvo de discussões e reflexões por parte de muitas áreas do conhecimento. Inicialmente concebida como uma modalidade capaz de levar conhecimentos a públicos dispersos geograficamente a um custo reduzido, a EAD tem ampliado seu escopo gradativamente, abrindo-se à complexidade que permeia a temática. No esteio dessa discussão, abre-se cada vez mais espaço para as tecnologias digitais da informação e comunicação (Joly, Silva e Almeida, 2012) e para o fortalecimento e reconhecimento da cibercultura (Lévy, 2011).

As noções de cultura digital e de práticas sociais nas malhas digitais, desse modo, passam a conviver com outras noções de cultura anteriormente veiculadas pela ciência e que agora se colocam em reformulação (Lampoglia, Miotello e Romão, 2011; Scorsolini-Comin, Inocente e Matias, 2009). No paradigma da cibercultura, a EAD não é apenas mais uma forma auxiliar de se proporcionar aprendizagem, mas uma modalidade central na promoção e difusão de novos conhecimentos, estando em constante inovação. A EAD tem oferecido suporte para transformações no modo de se relacionar com as pessoas, com as informações e com o próprio conhecimento (Coll e Monereo, 2010). Uma das áreas da Psicologia que mais têm contribuído para essas reflexões é a Psicologia do Desenvolvimento, embora ainda sejam escassos os estudos que enfatizam as contribuições desse campo para a EAD.

É nesse sentido que este estudo de caráter teórico teve por objetivo discutir as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento para os estudos sobre a educação a distância (EAD), buscando as principais aproximações e distanciamentos entre esses campos do conhecimento.

PSICOLOGIA E EAD: UMA NOVA RELAÇÃO?

A Psicologia tem se apropriado da EAD para pensar não apenas na divulgação de seus saberes e práticas, mas também para compreender de que modo a EAD pode ser utilizada no desenvolvimento da ciência psicológica. Esse diálogo ainda pode ser considerado recente, mas tem sido alvo de estudos em diferentes contextos, tornando-se pauta frequente de discussões nos âmbitos educacionais e corporativos. A EAD tem sido considerada como uma área interdisciplinar, contemplando estudos oriundos de diferentes áreas do conhecimento, como Educação,

Psicologia, Enfermagem, Administração de Empresas, Comunicação, Ciências Contábeis e Medicina (Alavarse e Pierin, 2011; Bhuasiri et al., 2012; Cheng, 2012; Martins, Ribeiro e Prado, 2011; Saadé, Morin e Thomas, 2012; Scorsolini-Comin et al., 2010).

No contexto brasileiro, importantes contribuições têm sido realizadas, embora possamos apontar para a necessidade de mais estudos e de grupos de pesquisa da Psicologia voltados para o campo (França, Matta e Alves, 2012). Desse modo, ainda que se constitua como um campo interdisciplinar, a EAD ainda não tem atingido de modo direto os pesquisadores da área da Psicologia. Tal afirmação é sustentada pela disparidade de produção a respeito da EAD quando a comparamos a diferentes disciplinas, como Enfermagem e Medicina.

Analisando algumas das produções veiculadas em periódicos da Psicologia, pode-se destacar que, em relação às abordagens teóricas privilegiadas, predominaram as relacionadas à Esquizoanálise, com referências a teóricos como Deleuze e Guattari (Azambuja e Guareschi, 2007; Lemos, 2009; Saraiva, Pernigotti, Barcia e Lapolli, 2006). Outro referencial é da análise do comportamento (Todorov, Moreira e Martone, 2009). França, Matta e Alves (2012) afirmam que as principais contribuições da Psicologia para a EAD referem-se aos modelos de teorias do desenvolvimento, da aprendizagem, cognitiva, comportamental e socioconstrutivista. Os autores com maior interlocução apresentados nas pesquisas brasileiras são Pavlov, Watson, Thorndike, Piaget e Vigotski. Os resultados encontrados apontam um crescente interesse pela temática da Psicologia e da EAD, com o predomínio de estudos que tratam das tecnologias educacionais com fundamentos psicológicos, principalmente aqueles relacionados aos estudos sobre a computação afetiva. A seguir, discutiremos de que modo os estudos em Psicologia do Desenvolvimento podem ampliar e diversificar esse debate.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: UM CAMPO TAMBÉM EM DESENVOLVIMENTO

Uma discussão clássica na Psicologia do Desenvolvimento, ainda nos dias atuais, é a definição do que caracteriza, de fato, os estudos de caráter desenvolvimental. A que se propõe essa área que a distingue das demais? Deve-se considerar que diferentes teóricos e perspectivas oferecem não apenas distintas definições de desenvolvimento, mas convidam a diferentes reflexões cujas implicações ultrapassam os estudos na área. Biaggio (2009) divide a história da Psicologia do Desenvolvimento

em três momentos distintos. No primeiro deles (1920-1939), predominavam os estudos descritivos e normativos, com destaque para os de Gesell, de foco maturacionista. Posteriormente (1940-1959), predominaram os estudos funcionais e de base correlacional, com apoio dos métodos quantitativos. O terceiro momento, iniciado em 1960, prioriza o método experimental e é representado por teóricos da aprendizagem social como Bandura. Desde a década de 1960, no entanto, importantes mudanças foram ocorrendo na ciência do desenvolvimento humano, o que possibilitou a assunção de referenciais teóricos comprometidos com a construção de uma Psicologia do Desenvolvimento mais alinhada às necessidades sociais e às transformações culturais, políticas, econômicas e históricas (Pino, 2005).

Tradicionalmente, esse campo esteve fortemente envolvido com áreas como a Psicologia Infantil, Psicologia da Criança e da Adolescência, em uma tradição ligada às chamadas fases ou etapas desenvolvimentais. Por vezes, a Psicologia do Desenvolvimento foi concebida como sinônimo dessas subáreas (Biaggio, 2009), o que revelava uma forte identificação com o critério etário como marcador do desenvolvimento. No início do século XX, eram célebres os estudos da Psicologia que mostravam as diferenças biológicas e intelectuais existentes entre as idades e como as estruturas orgânicas e do pensamento iam evoluindo ao longo do tempo. Para auxiliar esses achados, os trabalhos de Jean Piaget tornavam-se cada vez mais respeitados em todo o mundo, embora realizados em um contexto específico de produção e empregando o método clínico.

O paradigma do biológico *versus* ambiental, embora ainda permeie algumas discussões que tentam elencar os fatores promotores do desenvolvimento, foi o centro das pesquisas na maior parte da história da Psicologia do Desenvolvimento (Amorim, 2012; Scorsolini-Comin e Amorim, 2010; Valsiner, 2012). Em busca de novos olhares para o campo, algumas perspectivas teóricas e metodológicas têm sido oferecidas, por exemplo, nos estudos de Urie Bronfenbrenner e Barbara Rogoff, no contexto norte-americano, assim como pela Rede de Significações, no âmbito nacional, como formas de conceber o desenvolvimento não a partir de uma postura linear de aquisições e declínios em função do critério idade, mas de transformações ao longo do ciclo vital em função das intrínsecas interações entre pessoas, ambientes, contextos e culturas. Por representarem esforços no sentido de uma ruptura com os estudos mais tradicionais, esses autores constituem os referenciais adotados no presente estudo e serão brevemente apresentados a seguir.

DIALOGANDO COM BRONFENBRENNER, ROGOFF E A REDE DE SIGNIFICAÇÕES

Uma das críticas aos estudos mais tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento foi trazida por Urie Bronfenbrenner (1996, 2011), que teve sua teoria diretamente influenciada pelas concepções de Dilthey, George Mead e Kurt Lewin. Segundo Bronfenbrenner, essas investigações tradicionais e desenvolvidas até então podiam ser consideradas como estudos-fora-do-contexto, em referência a pesquisas realizadas sem considerar as influências do ambiente, geralmente com corte transversal, o que não permite compreender as repercussões da passagem do tempo nas transformações observadas. Segundo esse autor, a ênfase não está nos processos psicológicos tradicionais da percepção, motivação, pensamento e linguagem, mas em seu conteúdo, o que é percebido, desejado, temido, pensando ou adquirindo como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o meio ambiente.

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner, destaca a necessidade de compreensão mais aprofundada do ambiente, tanto daquele no qual a pessoa se desenvolve quanto de outros que não podem ser caracterizados facilmente, como a sociedade ou a cultura. Para tanto, ele apresenta o conceito de estudos-dentro-do-contexto, remetendo-se à necessidade de que o ambiente não seja apenas considerado um aspecto fixo, mas em transformação em função das mudanças operadas pelas pessoas em interação (Koller, 2011).

Um dos primeiros livros escritos no Brasil sobre Psicologia do Desenvolvimento data de 1975 e é da autoria de Ângela Maria Brasil Biaggio (*in memoriam*), uma das principais pesquisadoras da área. Na reedição dessa obra, Biaggio (2009) confirma a dificuldade de delimitar o que é específico desse campo em relação a outros existentes na Psicologia. Para a autora, o objeto de estudo atual “consiste nos processos intraindividuais e ambientais que levam a mudanças de comportamento” (p. 20). No entanto, não se tratam de quaisquer mudanças, mas sim daquelas de longa duração, que permanecem ao longo do tempo: “ela (Psicologia do Desenvolvimento) se caracteriza pelo interesse em mudanças de comportamento que ocorrem durante um longo período enquanto que outras áreas da Psicologia focalizam mudanças de comportamento geralmente a curto prazo” (p. 21). Essas mudanças têm despertado o interesse dos pesquisadores geralmente nos períodos de transição rápida e de instabilidade, como na infância, na adolescência e na velhice.

Embora a definição da Psicologia do Desenvolvimento em função de fases, ciclos ou períodos desenvolvimentais geralmente marcados por eventos normativos relacionados à idade sejam predominantes, muitas pesquisas recentes têm destacado que as transições ocorrem em função não apenas de fatores biológicos, maturacionais ou internos, mas em função de aspectos sociais e culturais mais amplos, que delimitam o que pode e o que não pode ser expresso em termos comportamentais. Nessa linha argumentativa, uma das autoras mais celebradas na atualidade é a norte-americana Barbara Rogoff, cuja principal influência foi a obra de Vigotski. Partindo de exemplos interculturais que destacam a diferença entre crianças pertencentes a culturas consideradas distantes, a pesquisadora coloca em xeque a real importância do fator biológico como orientador do desenvolvimento. Um desses exemplos é o de crianças vivendo em uma tribo da República Democrática do Congo. Essas crianças, a partir dos dez meses de idade, já manuseavam objetos cortantes, como facas e estacas bem afiadas. Em comparação a crianças ocidentais, o manuseio de facas e objetos correlatos começa muito tempo depois, pelo risco de que essas crianças se cortem. O substrato biológico dessas crianças é o mesmo, o que faz Rogoff (2005) considerar que a cultura é um circunscritor mais forte em termos desenvolvimentais que apenas a idade biológica. Desse modo, o desenvolvimento pode ser definido como um processo cultural.

Como uma espécie biológica, nós, os seres humanos, somos definidos em termos de nossa participação cultural. Somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais para aprender uns com os outros. Utilizando meios como a língua e a alfabetização, podemos conhecer, de forma coletiva, eventos que não vivenciamos pessoalmente, envolvendo-nos indiretamente na experiência de outras pessoas durante muitas gerações (Rogoff, 2005, p. 15).

Outras abordagens na Psicologia do Desenvolvimento também têm pontuado as mudanças no ciclo vital, com destaque para os aspectos culturais. Na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, tais fatores estão contemplados na noção de matriz sócio-histórica. Segundo autoras da proposta, a matriz é composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho, 2004). Pode ser compreendida a partir da dialética inter-relação de elementos discursivos com as condições

socioeconômicas e políticas nas quais as pessoas estão inseridas, interagindo e se desenvolvendo. A matriz tem uma formação dinâmica, composta por múltiplas e, muitas vezes, antagônicas, condições e discursos, que destacam a luta entre valores sociais com orientações contraditórias, vinculadas a diferentes processos sociais e períodos históricos.

A perspectiva teórico-metodológica da RedSig (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2000; Rossetti-Ferreira et al., 2004, 2008) foi elaborada com a meta de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação do desenvolvimento humano, como na sua compreensão. Desenvolvida a partir de teóricos como Wallon, Bronfenbrenner, Vigotski e Bakhtin, esta perspectiva compreende o desenvolvimento como se dando ao longo de todo o ciclo vital, a partir das inúmeras interações estabelecidas pelas pessoas em diferentes contextos.

O processo de desenvolvimento é compreendido como se dando *na* e *através* da inter-relação entre os componentes individuais, contextos e campos interativos. Essa intrínseca articulação é a base da proposta de metáfora de rede e, dadas essas articulações, em um jogo dinâmico, transformações de elementos das mesmas podem vir a reconfigurar a rede. Essa reconfiguração se dá em um jogo de figura-fundo, em que determinados elementos se destacam, ficando outros latentes. Levam, com isso, a uma dinâmica entre repetição e transformação, a partir dos quais se dá a manutenção/ transformação de ações, sentimentos e pensamentos nas pessoas, em suas relações e em seus meios.

O processo de desenvolvimento está atravessado por várias dimensões temporais, posto que todo acontecimento é sempre situado em um contexto espaço-temporal. O tempo e o lugar em que ocorrem os fatos têm que ser levados em conta sempre, pois contribuem para dar sentido à situação. A RedSig propõe quatro dimensões de análise: tempo presente, vivido, histórico e prospectivo ou de orientação futura. O tempo presente ou microgenético envolve as situações do aqui-agora e constitui o nível dialógico das práticas discursivas interpessoais, as quais se dão em um tempo e lugar presentes. O tempo vivido abarca as experiências no decorrer do desenvolvimento ontogenético da pessoa, envolve as vozes evocadas em nossas práticas discursivas, que são socialmente construídas durante a socialização e também partilhadas pelas outras pessoas. O tempo histórico ou cultural representa o imaginário cultural de certa época ou período, com seus discursos e ideologias. Por fim, o tempo prospectivo ou de orientação para o futuro diz respeito às expectativas futuras e metas individuais e coletivas, dentro das quais incorporamos os projetos de vida. Este tempo é estruturado por formações discursivas

e ideológicas, motivações e desejos individuais ou compartilhados, antecipações e planos que acabam por delimitar as ações e interações presentes. Todas estas dimensões estão inter-relacionadas de forma dinâmica, atualizando-se no aqui-agora das situações.

A metáfora da rede surge no sentido de abarcar as múltiplas articulações, apreendendo a complexidade em que as pessoas e seus processos de desenvolvimento se encontram imersos, a articulação de sentidos e significados que variam conforme o momento, o contexto e as características das pessoas em interação (Rossetti-Ferreira et al., 2008). Ainda em relação à metáfora da rede, esta é configurada na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmo, sendo efetivada no momento interativo no qual a “diversidade de significações pode se mostrar mais ou menos ampla, revelando-se ora francamente diversa e polissêmica, ora bastante restrita” (Amorim, 2012, p. 19). É a partir dessa metáfora que nos aproximaremos das noções de rede e de comunidade na cibercultura.

Desse modo, a partir das perspectivas desenvolvimentais de Bronfenbrenner, Rogoff e da Rede de Significações, serão discutidos os conceitos de comunidade, redes sociais, cibercultura, ambiente e matriz sócio-histórica no contexto das tecnologias educacionais e da EAD, como destacado a seguir.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EAD: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Uma das noções de maior interlocução entre Psicologia do Desenvolvimento e EAD é a de comunidade. Segundo Coll, Bustos e Engel (2010), trata-se de um conjunto de pessoas que compartilham características ou interesses comuns, que se comunicam para mantê-los. Podem ou não ter objetivos compartilhados. Podem também desenvolver um sentido de identidade a partir de atividades e práticas realizadas conjuntamente. Outra característica da comunidade é compartilhar tempos e espaços. Na era digital, as comunidades são criadas e recriadas de modo veloz, reunindo milhares de pessoas interessadas em um dado assunto, o que pode desenvolver um sentido de pertença a um grupo tanto em nível positivo quanto negativo, como nos casos de comunidades virtuais voltadas à exaltação de doenças e práticas inadequadas de cuidado em saúde, por exemplo, pró-anorexia (Fava e Peres, 2011).

No entanto, a maior parte das comunidades virtuais busca criar um sentido de identidade a partir do compartilhamento de gostos, ideias e preferências. Podemos destacar como exemplos dessas comunidades os assinantes de um jornal eletrônico, os alunos de um curso na modalidade a distância, os seguidores de um

determinado artista ou mesmo uma comunidade voltada para os estudos de um determinado pensador. Essas comunidades reúnem-se por meio de redes sociais, *blogs* e *sites* de discussão, criando espaços virtuais nos quais essas pessoas se encontram e reafirmam suas características de pertença por meio de conversas, debates, compartilhamento de textos, vídeos, imagens, informações, até mesmo pela organização de encontros presenciais, por exemplo.

Na chamada educação virtual (Coll, Bustos e Engel, 2010; Coll e Monereo, 2010) são veiculados os conceitos de comunidades de aprendizagem (CA) e de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA). A criação dessas comunidades também segue os pressupostos da Unesco que, em 2005, anunciou que o objetivo fundamental das sociedades contemporâneas era o “aproveitamento coletivo do conhecimento, na ajuda mútua e na gestão de novos modelos de desenvolvimento cooperativo” (Coll, Bustos e Engel, 2010, p. 268). Como destacado por esses mesmos autores, as noções de CA e CVA são polissêmicas, abrangendo outras possibilidades, como as comunidades de prática, com foco na concretização das atividades e no compartilhamento de exercícios e projetos que tenham como objetivo final a aprendizagem.

Essas comunidades podem ser formadas por grupos de trabalho, grupos de estudo, bem como por alunos participantes de um curso *online* a distância. No paradigma da cibercultura, não necessariamente essas pessoas ocupam os mesmos tempos e espaços, podendo estar separadas fisicamente e também no tempo, o que pode ser visualizado em cursos a distância com atividades assíncronas (fóruns de discussão, por exemplo). As comunidades de aprendizagem podem ser compostas apenas por alunos ou também por professores, gestores e demais profissionais envolvidos em um dado curso. De modo mais amplo, o que ligaria essas pessoas, que ocupam diferentes posições em um curso, seria o critério da aprendizagem, pois ela é que orientaria esses diferentes membros em tornos dos espaços ocupados no meio virtual.

Um fato cada vez mais recorrente é a presença das tecnologias como mediadoras das interações entre pessoas que compõem as comunidades, o que fica mais claro quando analisamos o contexto da EAD. Ao falarmos em EAD, desse modo, a noção de comunidade passa a abarcar o caráter da imprevisibilidade, da efemeridade e também das múltiplas possibilidades de rearranjos e de formação de subcategorias de comunidades dentro de comunidades maiores, as subcomunidades. Muitos desses arranjos seriam possíveis pela existência de tecnologias específicas, que ofereceriam suporte para a existência desses diferentes grupos. Ainda, essas

comunidades e subcomunidades coexistem de modo harmônico, representando interesses diferentes e que estão sempre em processo de revisão. Assim, em uma comunidade virtual de aprendizagem podem existir outras várias comunidades, com interesses, funções e práticas distintas, mas respeitando a primeira identificação, que seria a aprendizagem, a busca por novos conhecimentos no meio virtual.

Por exemplo, em um curso na modalidade a distância, a comunidade composta por alunos pode dar origem à comunidade de alunos de determinada turma, alunos de determinada cidade, com determinados gostos e preferências, alunos com trabalhos de conclusão sob uma mesma concentração, grupos de alunos com um mesmo orientador, grupos de estágio, entre outras possibilidades. Essas comunidades podem se organizar a todo tempo, podendo ser criadas ou mesmo extintas a depender das necessidades identitárias e com foco na prática. Tais categorias também podem ser modificadas com maior facilidade, havendo a permeabilidade a outras influências que se manifestam permanentemente. Também as práticas demandadas pelos cursos podem contribuir para a criação de comunidades, que é o que ocorre em determinados trabalhos em grupo com foco na resolução de um dado problema ou mesmo na constituição de comissões de qualidade nas quais as regras são criadas dentro de turmas, como a eleição de representantes e coordenação de decisões que afetam todo o grupo (Inocente e Scorsolini-Comin, 2009). Em uma experiência narrada por esses autores, a comissão de qualidade de um curso oferecido a executivos do setor bancário possibilitou a criação de lideranças dentro de grupos menores, lideranças essas que passaram a participar presencialmente de reuniões com os gestores do curso. A possibilidade de representação docente fez com esses alunos formassem uma comunidade também com os gestores, responsáveis pelas decisões em educação que incidiam sobre o curso. No entanto, no espaço virtual destinado às aulas e às disciplinas, tais alunos representantes ocupavam a mesma posição de alunos, como o grupo maior, de modo que o aspecto identitário “aluno” o mantinha ligado primariamente ao curso e à estrutura.

Essa noção de comunidade também está presente em algumas redes sociais, como o *Orkut*, que se tornou a rede social mais utilizada no Brasil no início dos anos 2000, com milhares de usuários, superando os americanos, criadores dessa rede. O *Orkut* organizava-se por meio de comunidades de interesses e gostos, de modo que os espaços das comunidades agrupavam diferentes perfis de usuários interessados em um mesmo tópico (por exemplo, comunidade de amantes de Literatura Francesa). Ao mesmo tempo, cada perfil de usuário

estava ligado a diferentes comunidades, de modo que se alinhava identitariamente a esses vários lugares de definição de si. Isso ilustra uma das características das comunidades, que é a possibilidade de que uma mesma pessoa esteja vinculada a várias delas ao mesmo tempo. O que fica mais visível no mundo virtual é a possibilidade de que essas comunidades sejam criadas, recriadas e consideradas obsoletas de modo muito rápido, possibilitando a criação de outras estruturas identitárias também baseadas na noção de comunidade.

Tais noções de comunidade veiculadas na contemporaneidade podem ser analisadas à luz das teorias do desenvolvimento, como o modelo bioecológico de Bronfenbrenner ou da RedSig. A noção de ambiente desenvolvimental em Bronfenbrenner evoca a necessidade de considerá-lo não como um contexto ilustrativo para a ocorrência de eventos e comportamentos, mas como um contexto com influência direta, que pode interferir na expressão dos percursos possíveis de desenvolvimento. Embora o modelo bioecológico não discuta o ciberespaço, a definição das comunidades virtuais como espaços de interação, comunicação, troca de informações ou de encontros associados às tecnologias digitais aproxima-se bastante do que Bronfenbrenner denomina de ambiente. Assim, os espaços interativos virtuais seriam ambientes nos quais o desenvolvimento poderia ocorrer e ser promovido de maneiras diversas.

Na EAD, a noção de ambiente torna-se fluida e de difícil apreensão, haja vista que tais ambientes modificam-se regularmente e possuem uma existência virtual. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1996) propõe que o desenvolvimento humano seja investigado por meio da interação sinérgica de quatro núcleos inter-relacionados: processo, pessoa, contexto e tempo. No que se refere ao processo, destacam-se os chamados proximais, que seriam os maiores promotores do desenvolvimento. Os aspectos que definem os processos proximais são: (a) para que ocorra o desenvolvimento, a pessoa deve estar engajada em uma atividade; (b) para ser efetiva, a interação deve ser regular, através de períodos prolongados de tempo; (c) as atividades devem ser progressivamente mais complexas; (d) deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; e, por último, (e) para que a interação recíproca ocorra, os “objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento” (Narvaz e Koller, 2011, p. 58). Essas características principais dos processos proximais estariam presentes, por exemplo, em cursos de longa duração na modalidade a distância, pois os ambientes virtuais de aprendizagem organizados em

disciplinas em sequência proporcionariam tanto uma interação mais regular e prolongada como a aquisição de atividades cada vez mais complexas. Uma ressalva que deve ser feita nesse sentido é que nem todos os cursos a distância poderiam satisfazer todos esses critérios. Muitas das atividades realizadas a distância são pontuais e de curta duração, o que não potencializaria interações mais longas nas quais pudesse ser observado o desenvolvimento do aprendente ao longo do tempo. No entanto, o acompanhamento longitudinal dos alunos, após o término do curso, poderia elucidar alguns aspectos norteadores dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Ainda em relação ao modelo bioecológico, a dimensão pessoa envolve tanto as características determinadas biopsicologicamente quanto aquelas características que foram construídas na interação com o ambiente. O desenvolvimento está relacionado com a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas das pessoas ao longo do tempo. O terceiro componente, o contexto, será analisado mais profundamente neste artigo. Ele compreende a interação dos quatro níveis ambientais (micro, meso, exo e macrosistema) que, articulados, formam o meio ambiente ecológico (Narvaz e Koller, 2011). Por fim, o quarto componente, o tempo, permite compreender a influência de mudanças e continuidades no desenvolvimento que ocorrem ao longo de todo o ciclo vital.

A partir da consideração do terceiro elemento do modelo bioecológico, o contexto, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) poderiam ser considerados um microsistema, uma vez que o aluno faz parte desse ambiente, ainda que de modo virtualizado, mediado por tecnologias da informação e da comunicação. Em termos desenvolvimentais e bioecológicos, as transformações seriam mais fortes nesse microsistema, o que destaca a importância desses ambientes na aprendizagem dos alunos. Quando presentes no microsistema, as pessoas poderiam mais facilmente operar modificações, o que não ocorreria quando participassem, por exemplo, do exossistema. Ao tratar do exossistema, Bronfenbrenner (1996) o define como os ambientes onde a pessoa em desenvolvimento não se encontra presente, mas cujas relações que neles existem afetam seu desenvolvimento. A partir dessa leitura, podemos considerar um AVA como um microsistema ecológico no qual as pessoas interagem, participam ativamente, aprendem e também podem se desenvolver ao longo do tempo. Uma mesma pessoa pode também fazer parte de diferentes AVA ao mesmo tempo, formando um mesossistema, que seria a união de microsistemas. Esses microsistemas estariam em permanente mudança, contribuindo para a análise do desenvolvimento. Quando analisamos

os mesossistemas, podemos considerar a união não apenas de microsistemas virtuais (no caso, os AVA), mas desses ambientes com outros de caráter físico, dos quais as pessoas participam de modo presencial. Assim, um mesossistema de um aluno de curso a distância deve envolver o AVA que ele acessa diariamente, a sua casa, seu trabalho, os ambientes dos quais participa ativamente.

Ainda pelo modelo bioecológico, o macrosistema, que abarcaria estruturas como a cultura, ideologias, religiões, formas de governo, subculturas que interferem no desenvolvimento, poderia ser representado pela cibercultura, que conteria esses diversos micro, meso e exossistemas existentes no meio virtual. A cibercultura abarcaria essas diferentes culturas e subculturas veiculadas no ciberespaço, de modo que a sua influência no desenvolvimento das pessoas seria crescente. E seria tanto maior quanto mais próxima do indivíduo. Assim, pessoas mais envolvidas com as tecnologias digitais de informação e comunicação em seu dia-a-dia tenderiam a ser mais influenciadas pelos elementos desse macrosistema chamado cibercultura. Em outra leitura igualmente possível, a cibercultura poderia ser considerada não como sinônimo de macrosistema, mas como um elemento a mais na sua constituição. Se o macrosistema abarca um conjunto de culturas, subculturas e ideologias, a cibercultura poderia ser considerada uma marca ideológica da contemporaneidade, compondo o macrosistema ao qual estamos submetidos e ao mesmo tempo contribuimos para compô-lo e reestruturá-lo. Desse modo, uma diferença parece ser possível: quando analisamos os meios virtuais, a cibercultura pode ser considerada um macrosistema; em contrapartida, quando consideramos uma dimensão mais ampla de existência da qual os meios virtuais são parte, a cibercultura seria um componente do macrosistema.

Retomando as definições propostas por Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles. O desenvolvimento ocorreria através desses processos de interações recíprocas, cada vez mais complexos. Ao trazer essa definição, Bronfenbrenner não considerava o mundo virtual nem mesmo as tecnologias digitais de informação e comunicação de modo claro, mas essa aproximação pode ser facilmente compreendida quando compreendemos o ciberespaço como ambiente em que essas múltiplas e recíprocas interações ocorrem de modo permanente. O ciberespaço também poderia ser considerado um contexto (que inclui os diferentes tipos de ambientes, organizados como estruturas concêntricas). A interação

entre pessoa e contexto imediato (representado pelo microsistema) potencializa o desenvolvimento, de modo que o AVA é um espaço privilegiado para que ocorra a aprendizagem (mudanças relativamente permanentes ao longo do tempo). Ao aprender em um AVA, a pessoa estaria também em desenvolvimento, pois estaria em interação constante com esse ambiente e as demais pessoas que fazem parte dele.

Também a noção de ciberespaço pode ser analisada pelo prisma do ambiente bioecológico. O ciberespaço é considerado um “dispositivo de comunicação interativo e comunitário”, apresentando-se “justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva” (Lévy, 2011, p. 27). A aproximação dessa afirmação com a EAD é oferecida pelo mesmo autor, ao destacar que os organismos de formação profissional ou de EAD desenvolvem sistemas de aprendizagem em rede. Com o uso da internet, diversos alunos podem trocar informações, imagens, textos, compartilhando conhecimentos e produzindo saberes de forma coletiva e cooperativa. O ciberespaço, desse modo, oferece um suporte para a inteligência coletiva, sendo também uma condição para o seu próprio desenvolvimento.

As chamadas transições ecológicas (Bronfenbrenner, 2011), que promovem o desenvolvimento, são aquelas nas quais há uma mudança de ambiente e/ou de papel. Pensando no desenvolvimento de um aluno (executivo de uma organização) que passa a realizar um curso na modalidade a distância (sobre práticas de gerenciamento), pode-se depreender uma mudança de ambiente (da sala de aula tradicional ou do trabalho para o ambiente virtual) e de papel (de executivo ou gestor para aluno), de modo que o simples envolvimento em um ambiente virtual já caracterizaria uma transição ecológica. No entanto, essa transição também ocorreria caso o aluno mudasse o seu perfil no ambiente virtual, passando a desempenhar outras funções no curso. Por exemplo, um aluno pode ser escolhido por sua turma para ser o representante da mesma junto à comissão de qualidade do curso. Assim, ele passa a desempenhar mais uma função, que é representar seus colegas ou a sua comunidade de aprendizagem. Em todas essas situações, ocorreriam transições ecológicas. Obviamente que não se trata de um emprego automático dos conceitos bioecológicos para os ambientes virtuais, outros aspectos podem e devem ser considerados. No entanto, o exercício aqui empreendido busca justamente oferecer uma possibilidade de leitura e de aproximação entre conceitos veiculados na EAD e noções já consagradas na Psicologia do Desenvolvimento.

Ao utilizarmos a noção de matriz sócio-histórica da RedSig (Amorim, 2012), que incorpora a cultura

da qual fazemos parte, podemos fazer uma leitura da cibercultura (Lévy, 2011) como uma matriz existente na contemporaneidade. Ao ser definida como uma cultura na qual as interações podem se dar por meio virtual e no qual as informações são adquiridas, criadas, trocadas, transformadas e transmitidas de modo ágil e constantemente, delimitamos algumas das possibilidades de ser e de estar em uma sociedade organizada sob essa égide. Tais pressupostos não orientariam apenas os conhecimentos, mas também as relações entre pessoas, entre pessoas e conhecimentos e entre pessoas e informações. As redes sociais são exemplos de microsistemas que permitem a criação de diferentes identidades que coexistem com outras fora do meio virtual. As redes sociais criam teias de conhecimentos e informações que são compartilhadas e modificadas constantemente.

No entanto, há que se considerar que mesmo redes sociais que seguem determinados padrões de interação, como o *Facebook*, acabam se modificando nos diferentes países dos usuários. O que faz com que uma mesma rede social seja configurada de maneiras distintas a depender de seus usuários? Isso equivale a dizer que os padrões culturais de cada país ou cultura customizam o modo como as pessoas irão interagir na rede social em termos dos assuntos discutidos, das características das postagens e compartilhamentos, bem como das informações geradas nesse sistema. O maior ou menor interesse dos habitantes de um país em uma dada rede social também pode ser analisado em termos culturais. A própria “seleção” de quem faz parte ou não da rede social segue determinadas regras culturais.

Assim, a cibercultura expressa em uma dada rede social também participa de uma matriz sócio-histórica mais ampla que, de certo modo, oferece possibilidades de interação. Ao mesmo tempo, as características da cibercultura acabam por redefinir a matriz, a fim de que esta incorpore signos disponíveis na contemporaneidade, nos meios virtuais. O cenário, portanto, convida-nos a considerar a cibercultura e a matriz proposta pela RedSig não como estruturas idênticas ou equivalentes, mas como redes interconectadas e que constroem significações a todo tempo. Para Lévy (2011), as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura, de modo que as tecnologias digitais de informação e comunicação seriam específicas de um tempo em que já se tornaram indispensáveis. A distinção entre o que é social (as pessoas, seus laços, trocas, relações de força), cultural (dinâmica das representações) e técnico (artefatos eficazes) no momento contemporâneo só faz sentido em um plano conceitual, como afirma Lévy (2011). Ainda para este filósofo, as relações não são criadas

entre a tecnologia e a cultura em uma direção de causa e efeito, mas sim entre seres humanos que “inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas” (p. 23).

Como destacado por Amorim (2012), a matriz sócio-histórica não se trata de um conceito abstrato e fluido, mas que possui uma concretude no aqui e agora das interações, ainda que estejamos analisando interações virtuais, ou seja, mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. A matriz se concretiza no modo como as pessoas interagem, nos assuntos que discutem, no modo como uma dada rede social passa a ser discutida fora do meio virtual, ou seja, passa a ser objeto de reflexão não apenas entre usuários, mas pessoas que não participam ativamente dessa comunidade. Tudo o que é falado, comentado, compartilhado, registrado, escrito em uma rede social é uma concretização das possibilidades permitidas pela matriz sócio-histórica.

Uma mudança significativa que pode ser analisada na EAD, ou mesmo nas redes sociais, é o maior contato dos alunos e usuários com a palavra escrita. Cada vez mais, as pessoas tornam-se autoras, emitem opiniões, posicionam-se, são ouvidas, o que se diferencia do ensino considerado tradicional, que privilegia o professor como detentor do saber, autorizando-o a escrever, a ser autor. Na cibercultura, as pessoas possuem maior possibilidade de se posicionarem e serem ouvidas, o que muda significativamente a relação com o saber e com a palavra. As pessoas em uma rede social ou em um AVA são convidadas ao posicionamento, à emissão de comentários e ao reposicionamento constante. O saber não estaria mais localizado apenas em escolas ou universidades ou contido em pesquisadores e estudiosos, mas circularia pelas malhas digitais, congregando diferentes audiências, posicionando novos autores. Essa malha de interações e de informações seria constantemente atualizada, gerando mudanças também na matriz sócio-histórica, alterações essas que incidiriam sobre uma dada sociedade (do conhecimento) e uma dada cultura (a cibercultura). Assim, a noção de matriz sócio-histórica seria útil para abarcar essa multiplicidade de possibilidades emergentes com a EAD e a educação virtual. Ao se concretizar nas interações nos ambientes virtuais, a matriz deflagraria percepções, marcas da cultura, mudanças e permanências no modo de ser e de estar de cada sociedade.

Um último ponto a ser elencado refere-se ao papel da comunidade de aprendizagem como instrumento de desenvolvimento social e comunitário (Coll, Bustos e Engel, 2010), que passa a ser orientado ao desenvolvimento econômico e social por meio da educação dos adultos, da aprendizagem ao longo

da vida, da formação e da inserção laboral. Ao afirmarmos que a aprendizagem, assim como o desenvolvimento, apresenta-se durante todo o ciclo vital e que a comunidade virtual de aprendizagem oferece um espaço privilegiado para a ocorrência de interações e transformações no modo como as pessoas se relacionam, estamos considerando a EAD como um espaço para o desenvolvimento, para a troca e para a coconstrução de significações por meio do diálogo. Tais comunidades, operadas por meio da fala, da imagem e da escrita, ampliam as possibilidades ofertadas pela EAD para a comunicação e, conseqüentemente, para a criação de relações entre pessoas que considerem o peso das informações e das tecnologias como operadoras de transformações. Essas relações seriam fundantes da cibercultura e, conseqüentemente, de uma nova configuração da matriz sócio-histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, corroboramos a necessidade de mais estudos sobre a interface Psicologia e EAD. Não apenas a Psicologia do Desenvolvimento deve ser convidada para esse debate, mas também outras áreas como a Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia da Educação, Psicologia Cognitiva, entre outras. No entanto, a Psicologia ainda tem se apropriado pouco dos conhecimentos veiculados pela EAD e tem se engajado de maneira tímida em relação aos limites e às potencialidades da EAD, inclusive na promoção de novos saberes na ciência psicológica. O exercício de aproximação entre a Psicologia do Desenvolvimento e EAD trazido neste estudo é um dos esforços no sentido de mostrar as contribuições de ambos os campos, tendo como resultado o diálogo aberto, crítico e promotor de transformações.

A análise da cibercultura pela lente do desenvolvimento nos permitiu a ampliação de noções como as de ambiente e matriz sócio-histórica, embora esse seja um exercício ainda inicial. Outros estudos podem buscar novas aproximações e distanciamentos, promovendo conhecimentos que devem ser compartilhados, circulados, aprimorados. A não demarcação de lugares e posições fixas, uma das características mais marcantes da cibercultura, nos ajuda a afirmar que a ciência do desenvolvimento humano ainda pode se beneficiar muito mais do diálogo aqui iniciado: de que modo as redes de significações abarcariam essas mudanças em um ritmo ainda mais acelerado? Como os modelos existentes podem ser utilizados e, eventualmente, repensados para cotejar as transformações sociais vigentes?

Além disso, trata-se de um recorte de aspectos da EAD e de teóricos do desenvolvimento que não

encerram as possibilidades de leituras e interpretações. Obviamente que esse diálogo não se finda neste estudo nem esgota as potencialidades da Psicologia do Desenvolvimento. Trata-se, desse modo, de uma leitura possível e que pretende inaugurar novas reflexões por parte dos profissionais e dos pesquisadores de ambos os campos do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Alavarce, D. C. & Pierin, A. M. G. (2011). Elaboração de uma hipermídia educacional para o ensino do procedimento de medida da pressão arterial. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(4), 939-944.
- Amorim, K. S. (2012). *Linguagem, comunicação e significação em bebês*. Tese de Livre Docência não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Azambuja, M. A. & Guareschi, N. M. F. (2007). Devir vírus. *Fractal*, 19(2), 439-454.
- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J. & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58, 843-855.
- Biaggio, A. M. B. (2009). *Psicologia do desenvolvimento*. (21ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Bustos, A. & Engel, A. (2010). As comunidades virtuais de aprendizagem. In C. Coll & C. Monereo, *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 268-286). (N. Freitas, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. & Monereo, C. (2010). *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. (N. Freitas, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Cheng, B., Wang, M., Moormann, J., Olaniran, B. A. & Chen, N. (2012). The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance. *Computers & Education*, 58, 885-899.
- Fava, M. V. & Peres, R. S. (2011). Do vazio mental ao vazio corporal: Um olhar psicanalítico sobre as comunidades virtuais pró-anorexia. *Paideia* (Ribeirão Preto), 21(50), 353-361.
- França, C. L., Matta, K. W. & Alves, E. D. (2012). Psicologia e educação a distância: Uma revisão bibliográfica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 4-15.
- Inocente, D. F. & Scorsolini-Comin, F. (2009). *Ambientação em Educação a Distância (EAD): Uma aproximação inicial*. Ribeirão Preto, SP: Instituto de Ensino e Pesquisa em Administração.
- Joly, M. C. R. A., Silva, B. D., & Almeida, L. S. (2012). Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. *Currículo Sem Fronteiras*, 12(3), 83-96.
- Koller, S. H. (Org.). (2011). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisas e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lampoglia, F., Miotello, V. & Romão, L. M. S. (2011). As heurísticas digitais discursivizadas na web: Heterogeneidade discursiva e formação imaginária na rede. *Texto Livre*, 4(2), 1-6.
- Lemos, F. C. S. (2009). Educação a distância na sociedade de controle. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 664-678.
- Lévy, P. (2011). *Cibercultura*. (3ª ed.). (C. I. Costa, Trad.). São Paulo: 34.
- Martins, T. Y. C., Ribeiro, R. C. & Prado, C. (2011). Transdisciplinaridade na educação à distância: Um novo paradigma no ensino de Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(4), 779-782.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2011). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 55-69). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 281-293.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S. & Carvalho, A. M. A. (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P. & Oliveira, Z. M. R. (2008). *Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações*. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170.
- Saadé, R. G., Morin, D. & Thomas, J. D. E. (2012). Critical thinking in e-learning environments. *Computers in Human Behavior*. Recuperado em 8 maio 2012 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321200091X>
- Saraiva, L. M., Pernigotti, J. M., Barcia, R. M. & Lapolli, E. M. (2006). Tensões que afetam os espaços de educação a distância. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 11(3), 483-491.
- Scorsolini-Comin, F. & Amorim, K. S. (2010). “Em meu gesto existe o teu gesto”: Corporeidade na inclusão de crianças deficientes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 261-269.
- Scorsolini-Comin, F., Inocente, D. F. & Matias, A. B. (2009). Análise de ferramentas de interação e comunicação em ambiente virtual de aprendizagem a partir de contribuições de Bakhtin. *Educação: Teoria e Prática*, 19(32), 173-189.
- Scorsolini-Comin, F., Inocente, D. F., Matias, A. B. & Santos, M. A. (2010). O supervisor educacional no contexto da educação a distância. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 257-268.
- Todorov, J. C., Moreira, M. B. & Martone, R. C. (2009). Sistema personalizado de ensino, educação a distância e aprendizagem centrada no aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 289-296.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. (A. C. S. Bastos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 16.8.2012. Aceito em: 08.01.2013.

Autor:

Fabio Scorsolini-Comin – Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Enviar correspondência para:

Fabio Scorsolini-Comin
Departamento de Psicologia
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Av. Getúlio Guaritá, 159 – Abadia
CEP 38025-440, Uberaba, MG, Brasil
Telefone: (34)3318-5904