

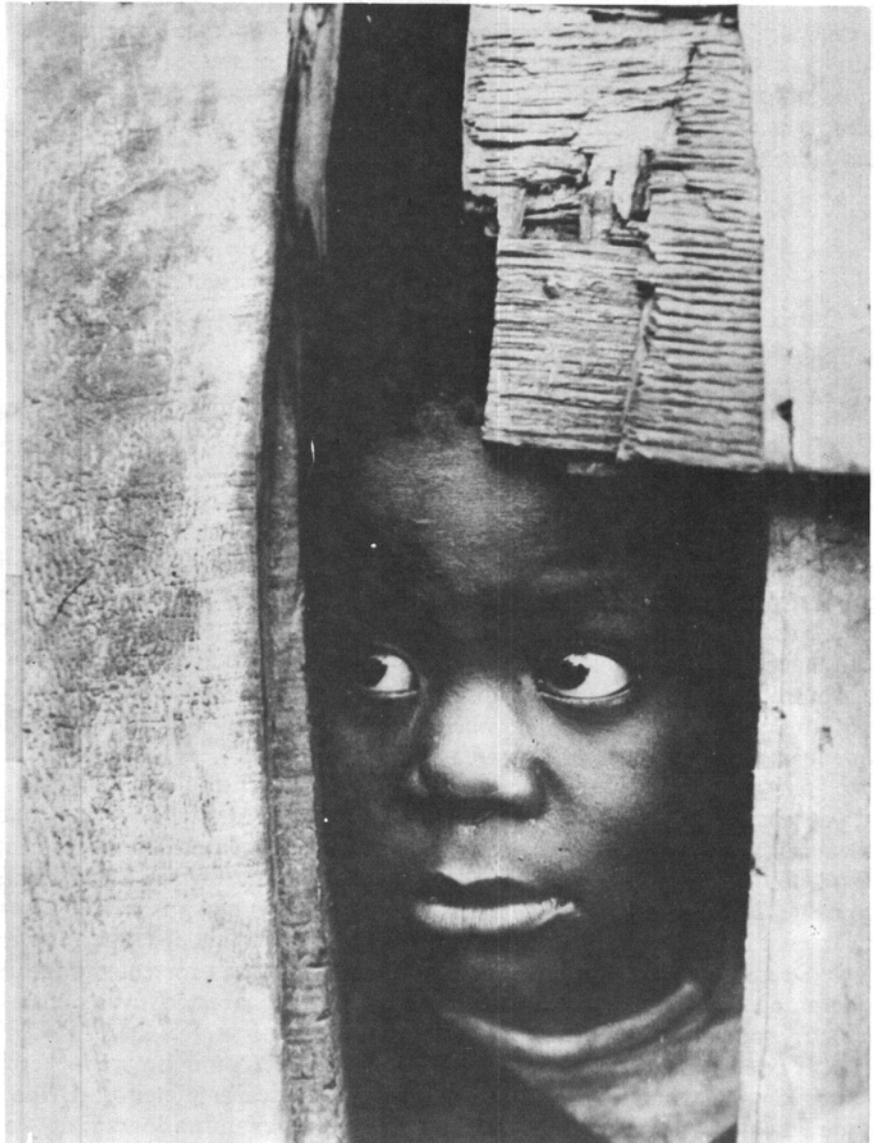
# O desenvolvimento individual, o contexto social e a prática de pesquisa.

Antonio Roazzi

*Wolfson College*

**O** objetivo deste trabalho visa analisar a relação entre desenvolvimento, contextos de vida real e situações experimentais. Este trabalho tem como base pesquisas recentes em psicologia transcultural e etnologia (Carragher, Carragher, Schliemann, 1985; Roazzi, 1986, 1987a, 1987b; para uma revisão mais ampla da literatura veja Roazzi, no prelo), que se apresentam mais sensíveis à consideração sócio-cultural. O enfoque do contexto social na prática de pesquisa facilita o estudo de processos psicológicos sem negligenciar a influência destas variáveis contextuais. De fato, estas pesquisas têm claramente demonstrado a estreita associação entre o desenvolvimento individual do sujeito e as necessidades culturais particulares do contexto experimental. Posteriormente, delinearemos também um ponto de vista particular, através de uma análise de conceitos teóricos que são relevantes para a metodologia experimental, tais como conceitos relativos ao ambiente, comunicação, código, significado e contexto.

Partimos do pressuposto que os ambientes social e físico são elementos importantes para o entendimento dos processos mentais. A compreensão das habilidades psicológicas presentes em um meio implica a compreensão do interrelacionamento destas habilidades com o contexto social



AGÊNCIA FOLHAS

no qual elas ocorrem. De fato, os indivíduos considerados no seu ambiente de vida natural são confrontados com problemas específicos da vida diária que, geralmente, implicam ações dirigidas para objetivos particulares.

Desta maneira, ao considerar que o contexto é definido socialmente, as pesquisas em psicologia devem considerar tanto o meio social dos sujeitos objeto de estudo quanto o significado do contexto experimental como conseqüências deste ambiente. Neste cenário experimental, as habilidades sob observação se tornam significativas quando relacionadas a seu significado social (Donaldson, 1978). Isto implica, para a Psicologia, a necessidade de se testarem teorias, seja através de métodos de observação (de forma a se conseguir uma compreensão mais clara do meio social e da situação para o grupo específico estudado), seja através de experimentos em laboratório e contextos naturais.

## **A importância do contexto**

### **Comunicação**

Outro aspecto, que nem sempre é considerado devidamente na prática experimental, concerne à comunicação entre experimentador e sujeito. Uma palavra, muitas vezes, possui diferentes conotações de acordo com o contexto.

Neste sentido, o contexto também desempenha um papel relevante: em um certo contexto, uma palavra, ou uma frase, pode adquirir uma conotação que, em momentos mais tarde, em outro contexto, poderá transmitir um conjunto diferente de sugestões ou alusões. Deste modo, prestar atenção somente a formas verbais poderá ser decepcionante. É mais importante focalizar a relação entre forma e contexto do que considerar o significado somente das formas verbais. Alternativamente, como sublinhado por Szalay e Deese (1978), é importante considerar o "significado subjetivo" da palavra (por exemplo, descrever o que é essencial para um indivíduo junto com uma indicação da efetividade da palavra) e não só o seu signifi-

ficado no dicionário. O conceito de significado subjetivo se assemelha ao conceito de "significado pessoal" de Shepard e Watson (1982). Através da ênfase ao significado subjetivo e pessoal, é possível estudar processos psicológicos unicamente via compreensão do sistema conceptual específico do sujeito que é observado. Ambos os autores, visando à compreensão das ações da vida diária, se baseiam nos sistemas conceptuais em que o sujeito se autodelineia. Os significados brotam do contexto social, de tal maneira que cada palavra exhibe o seu próprio significado idiossincrático. Isto se aplica não só para a linguagem, como também para expressões não verbais (gestos, movimentos faciais, distância interpessoal, contatos etc).

Por exemplo, Mehan (1973) estudou interações entre experimentador e sujeito e constatou que o contexto experimental não é o mesmo para cada sujeito. Um experimentador pode muitas vezes questionar as respostas da criança de tal forma que a criança altere a resposta. Da mesma maneira, o examinador poderia, de forma inconsciente, fornecer pistas por meio de sinais, palavras ou gestos que indicam a correção ou não de uma resposta. Da mesma forma, quando uma criança possui tempo para elaborar uma resposta, ela possui a oportunidade de corrigir erros em suas afirmações iniciais. Se nos basearmos apenas nas respostas sem considerar a ajuda no momento das categorizações das respostas, poderemos tirar conclusões que são diferentes daquelas em que são consideradas as respostas dos sujeitos em conseqüência de uma ajuda inconscientemente oferecida pelo examinador. Mehan encontrou um aumento de 27% a favor das respostas com ajuda, comparadas com respostas sem ajuda. Da mesma forma, Katz (1973) e Labov (1972) mostraram que a qualidade e modalidade da performance do indivíduo são fortemente influenciadas pelas características sociais do examinador.

Portanto, como Brown e Ferrara (1985) indicaram, efeitos devido às interações examinador/sujeito não

devem ser desconsiderados, ou considerados não-relevantes. De fato, existem indicadores para supor que estes efeitos tendenciosos favorecem mais provavelmente sujeitos de classe média. "Uma forma de profecia de auto-realização opera enquanto o examinador espera que a criança de classe média execute bem a tarefa e assim passa a tratar erros iniciais mais como erros de uma precipitação do que indicadores de estupidez; um incentivo é inadvertidamente dado e a criança acaba alcançando escores mais altos do que um procedimento restrito iria permitir. Tal incentivo não é geralmente oferecido para crianças de classe operária" (p.275). Assim, especialmente em estudos transculturais, pesquisadores que estabelecem os estágios de desenvolvimento sem considerar as normas em que se baseiam as interações sociais, provavelmente, prejudicarão qualquer compreensão de como os indivíduos se comportam.

## **Significado**

O significado atribuído a uma expressão verbal particular, ou mesmo a um comportamento, não é produto de uma situação imediata, mas uma determinação prévia baseada em práticas institucionais e culturais. Por exemplo, sujeitos diferentes, que participam em relações de comunicação, às vezes atribuem significados diferentes a estas comunicações. Kiminyo (1977) afirma a idéia de que a cultura afeta a interpretação da comunicação. Ele observou que crianças não escolarizadas tendem a alterar a resposta quando um adulto questiona suas respostas, porque tal procedimento é normalmente considerado um indicador de resposta errada em vez de um requerimento de justificção. Rogoff e Ministry (1975) deram suporte a esta idéia testando crianças Mayas. Eles mostraram como um princípio Maya de interação social (as crianças não devem falar livremente a um adulto) pode influenciar testes de performance cognitivos. Estes sujeitos deveriam contar uma história para um adulto, mas eles só contavam depois de uma intensa pressão. O exa-

minador freqüentemente tinha que perguntar: "O que aconteceu depois?", para que a criança continuasse contando a história. Da mesma forma, Dennis (1957), em um estudo transcultural, comparando crianças americanas, sudanesas e libanesas sobre o significado atribuído a diferentes objetos comuns, perguntava às crianças questões do tipo: "Para que serve areia?". Enquanto para as crianças americanas a palavra areia denotava atividades de recreação, para as crianças libanesas e sudanesas



AGÊNCIA FOLHAS/NIEL ANDREAS

representava objetivos funcionais. Além do mais, palavras como passarinho, ouro, cachorro e gato tinham um significado claramente diferente para o grupo de crianças ocidentais e orientais.

Greenfield (1966) observou que quando se perguntava para crianças Wolof: — "Por que você pensa, ou diz, que isto ou aquilo é verdade?" — elas não respondiam. Esta mesma questão colocada para crianças americanas não gerava problema nenhum. Pelo contrário, a questão poderia ser resolvida de maneira bastante fácil. De acordo com Greenfield, "parece que as crianças Wolof não escolarizadas carecem de consciência ocidental: elas não distinguem entre o pensamento próprio delas ou uma declaração sobre algo e a coisa por si mesma. Pensamento e objeto de pensamento parecem ser uma coisa só. Conseqüentemente, a idéia de explicar uma declaração parece sem senti-

do; é o evento externo que deve ser explicado. A noção relativista de que os eventos podem variar de acordo com o ponto de vista, pode, portanto, ser ausente em um nível bem maior do que na cultura ocidental" (p.232-233).

Assim, em estudos transculturais nos quais estão envolvidas diferentes instituições e estruturas episódicas da realidade, podemos perceber que o procedimento necessário para a performance correta de determinadas habilidades psicológicas, que são rele-



DIÁRIO NIPPAK

vantes para a nossa experiência, é exterior a coleções episódicas de pessoas com diferentes experiências. Isto implica, como sublinhado por Canter, Brown e Groat (1985), trabalhar "diretamente com indivíduos nos termos deles, respeitando as habilidades deles para formular maneiras de pensamento sobre o mundo e sua experiência" (p. 3). Em outras palavras, se o processo de pensamento e comunicação deve seguir um conjunto de princípios culturais que formam a estrutura do diálogo humano (Cook-Gumperz e Gumperz, 1982), o verdadeiro significado do intercâmbio comunicativo pode ser compreendido somente através de uma compreensão destes princípios culturais básicos.

### Significado e contexto

Focalizar somente o significado pode ser também bastante limitado, porque, como já vimos, a linguagem,

outros comportamentos comunicativos e contexto possuem um papel muito mais amplo nas relações humanas do que a troca de significados. A maioria dos comportamentos lingüísticos não possui nenhuma relação com o falar. Assim, comunicação em uma situação de teste não pode ser reduzida a simples palavras e ações dos sujeitos. No lugar de se concentrar só nas pessoas que se comunicam, é necessário considerar, também, o contexto.

De fato, quando se comparam diferentes grupos culturais ou sociais, através de observações de comportamento, a conformidade de um tipo particular de conduta observada com o significado das ações e comportamentos para o sujeito, é ponto crucial que tem que ser cuidadosamente tomado em consideração. Por exemplo, foi observado por Bowerman (1981) que o procedimento tradicional de gravação das interações entre crianças e mãe não é apropriado para grupos culturais nos quais, muitas vezes, as crianças geralmente não falam livremente com adultos. Sostek, Vietze, Zaslow, Kriess, van der Waals e Rubinstein (1981) notaram que, em grupos culturais nos quais não é usual a criança ficar por um longo período de tempo sozinha com alguém cuidando dela, dados experimentais coletados através de observação que envolvia uma inter-relação mútua entre crianças e quem dela cuida, poderia levar a falsas interpretações. Isto acontecia principalmente no caso em que ambos, o adulto e a criança, percebiam que estavam separados de seu ambiente usual.

Assim, os contextos experimentais que, para o experimentador, parecem ser os mesmos, podem na realidade acarretar diferentes implicações e compreensão por parte do sujeito, de acordo com fatores óbvios, como diferenças de idade, sexo (Doise e Mugny, 1981), estágio anterior de desenvolvimento, profissão e classe social dos pais, local de residência (Fresard, 1980) e cultura.

### A relação código-contexto na comunicação

A importância do contexto é também ressaltada pela semiologia no seu

estudo código-contexto durante a comunicação. Como o famoso semiólogo italiano Umberto Eco (1976) afirma, existem diferentes tipos de código entre os vários grupos culturais e sociais. Na história da cultura, a experiência da teoria da sociologia e da comunicação mostra que um emissor e um receptor não comunicam e recebem sempre usando o mesmo código, especialmente se eles pertencem a diferentes culturas. Um código denotativo pode mudar de forma radical produzindo mensagens polissêmicas.

Para uma melhor compreensão desta afirmação de Eco (1976), é importante distinguir a mensagem como forma significante e a mensagem como sistema de significados. A mensagem como forma significante corresponde à configuração gráfica, acústica ou comportamental da comunicação, que pode subsistir mesmo se não for recebida, ou se for recebida por alguém que desconheça o tipo de código utilizado. Ao contrário, a mensagem como um sistema de significados corresponde a uma forma significante que o destinatário, baseando-se em códigos determinados, preenche de sentido.

Desta forma, os significantes adquirem significados apropriados somente pelo interagir contextual. À luz do contexto, eles continuamente se revivificam através de clarezas e ambigüidades sucessivas, remetem a determinados significados, mas tão logo feito isso, surgem ainda mais repletos de outras escolhas possíveis. Uma eventual alteração no contexto mudará também o quadro restante.

O contexto se torna, então, um dos elementos que esclarecem a polissemia, fornecendo as chaves para a interpretação do evento. É este contexto, em uma determinada circunstância de comunicação, que permite compreender a qual código o remetente está se referindo. Este se apresenta como uma espécie de referente da mensagem que se desenvolve na situação concreta e que contribui para dar-lhe significado. Por exemplo, na utilização de um termo, frase ou comportamento, não importa o significado atribuído oficialmente, mas o significado que o grupo social em

que o sujeito vive lhe atribui, as conotações pessoais, derivadas da sua experiência passada, que ele mesmo lhe confere. Assim, a presença do referente induz a identificar o significado conotativo mais apto, da mesma forma que a realidade orienta para os códigos mais adequados.

Assim, o contexto está, portanto, relacionado com a realidade, à qual, por experiência, o sujeito foi habituado a conectar o emprego de determinados significados em lugar de outros.

### Contexto e situação experimental

Nos últimos 20 anos, muitos pes-



Comissão Pró-Índio/Claudia Andujar

quisadores se tornaram interessados no papel do contexto da situação experimental (Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983; Rogoff, 1982). Psicólogos passaram a ter um interesse renovado face ao significado do ambiente e da ecologia no desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1986; Perret-Clermont, Brun, Saada e Schubauer-Leoni, 1984; Rogoff, Gauvain e Ellis, 1984; Silbereisen e Eyferth, 1986).

Esta preocupação legitimou-se com a sustentação de resultados de estudos transculturais sobre as várias formas de performances em contextos diferentes. Por exemplo, vários estudos transculturais mostraram que sujeitos que executavam tarefas de ma-

neira razoável em um ambiente familiar, apresentavam dificuldades em executar as mesmas tarefas em um contexto não familiar como o de laboratório (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1979; Rogoff, 1981). Observações parecidas sobre variações contextuais na performance foram encontradas não só em comparações transculturais e de classe social, mas também em outras pesquisas norte-americanas que revelaram diferenças nas performances dos sujeitos em situações naturais e de laboratório (Ross, Kagan, Zelazo e Kotelchuck, 1975).

Ceci e Bronfenbrenner (1985), em um experimento sobre a memória prospectiva (ou seja, lembrar em fazer



DIÁRIO NIPPAK

algo no futuro) em diferentes contextos (a própria casa versus um laboratório de psicofísica, da universidade), encontraram diferentes níveis de competências nas estratégias usadas. Os resultados mostraram que as crianças utilizavam em casa estratégias cognitivas mais sofisticadas para monitorar a passagem do tempo, como uma espécie de suporte da memória prospectiva, do que no ambiente de laboratório. Os dados foram interpretados em termos de níveis de ansiedade gerados pelo meio familiar ou não familiar: "As crianças percebem o pedido de executar uma tarefa futura como menos imperiosa, e talvez com uma menor importância e responsabilidade, quando a tarefa é executada em uma

atmosfera mais relaxada, como a casa, do que em um ambiente menos familiar e possivelmente um meio mais prestigioso como laboratório. Desta forma, crianças neste último ambiente, que também seriam capazes de usar estratégias que consomem menos tempo, tomam precauções para assegurar que não falharão para alcançar as expectativas. Este é um exemplo muito evidente do princípio de Freud da ansiedade a serviço do ego" (p. 160).

Spimillo (no prelo) e Carraher e Spimillo (1984) demonstraram o papel determinante do contexto sobre a performance de crianças em investigações lingüísticas. O primeiro estudo mostra claramente que a situação experimental pode destruir as características espontâneas da linguagem. O segundo estudo apresenta implicações metodológicas quanto aos estudos experimentais acerca da aquisição da linguagem, enfatizando a influência que a fala do experimentador tem para a criança na situação experimental.

Assim, para a compreensão das funções psicológicas deve-se considerar o contexto; isto aplica-se a todos os estudos de desenvolvimento, seja em ambientes naturais, seja em laboratório. O contexto deve ser encarado como uma característica complexa e estruturada das habilidades psicológicas, característica que não está desconectada da habilidade do indivíduo (Rogoff, 1982).

Este ponto de vista é semelhante à opinião de Vygotsky (1978) que considera a compreensão das habilidades cognitivas essencialmente através de estudos de preferência em situações naturais, e não em situações de testes tradicionais. Por esta razão, nos últimos anos, testes tradicionais foram geralmente objeto de crítica na União Soviética (Brozek, 1972; Wozniak, 1975), e maior interesse foi focalizado no desenvolvimento de baterias clínicas de testes diagnósticos.

### **Definição terminológica do contexto e sua relevância na situação de teste**

O contexto pode ser abordado de duas formas diversas. A primeira con-

sidera a maneira como diferentes contextos geram diferentes comportamentos nos mesmos indivíduos. A abordagem que analisa o ambiente e a maneira como este exerce sua influência sobre o indivíduo é denominada psicologia ecológica (Barker, 1968).

A outra abordagem tenta definir a maneira como o indivíduo percebe este ambiente socialmente determinado (Psathas, 1968). Este ponto de vista introduz a situação ou o contexto como parâmetros descritivos. As definições de situações são pré-existentes, ou seja, elas foram formadas antes que o experimentador ou o psicólogo entrasse em cena. Assim, este deve compreender estas definições, sua constituição e como são percebidas pelo sujeito, para que possa compreender porque o sujeito se comporta da forma em que se apresenta. "O estado do indivíduo inclui não só o seu estado biológico e fisiológico, mas sua interpretação estrutural do mundo, como ele o vivencia, baseado nas suas experiências prévias de socialização como membro da cultura" (p.136).

O estudo do contexto e do meio em relação ao indivíduo, embora apresentando estas duas abordagens diferentes, converge em um ponto: a importância atribuída ao meio para a formação dos comportamentos. Assim, estas duas abordagens são relevantes para uma teoria educacional que objetiva descrever como "a criança percebe e categoriza as situações sociais do seu mundo e, em relação a este, diversifica a sua própria maneira de falar" (Cazden, 1972, p.295).

É necessário, de toda maneira, esclarecer o que se entende por contexto, situação e contexto cultural. Por contexto entende-se a estrutura de referências que o sujeito adota, a maneira pela qual ele pessoalmente organiza e interpreta a experiência, ou seja, o significado social do evento. Como afirmado por Goffman (1974), os indivíduos, continuamente, e de forma ativa, projetam os próprios quadros de referência no mundo que está imediatamente à volta deles. Neste sentido, a situação pode ser considerada como um conjunto de condições no qual o comportamento é pro-

duzido, e como parte de um contexto mais amplo, ou seja, a cultura. Assim, o contexto cultural deve ser compreendido como a coleção das possíveis situações.

Por exemplo, imagine esta situação: uma criança pobre vendendo pipoca e amendoim na praia em um domingo ensolarado. Esta situação pode ser descrita fisicamente em termos dos parâmetros da situação de venda, da clientela na praia, do ponto de vista da criança, e assim por diante. Agora vamos supor que nesta mesma situação de vendedora esteja uma senhora da alta sociedade. Ela encararia a situação de outra maneira, focalizando certos aspectos e não outros. Não se importaria tanto com os amendoins vendidos, mas com o medo de encontrar alguém que a reconhecesse. Agora, se esta rica senhora fosse uma atriz famosa filmando uma cena de um filme, no qual desempenha o papel de uma vendedora de amendoim e pipoca, a situação seria encarada de uma maneira completamente diferente.

Assim, embora a situação se apresente como a mesma nos vários casos descritos, ela será vivenciada por cada sujeito de maneira diversa. De acordo com Hundeide (1985), isto é explicado pelos diferentes papéis que os indivíduos representam (ou seja, uma diferente organização de episódios e procedimentos repetidos a partir da vida diária). "Esta (a experiência interpretativa) é basicamente uma estrutura coletiva compartilhada que é organizada como episódios que refletem as regularidades da vida no interior de uma sociedade, sua estrutura social, cultura, linguagem, história e ecologia. De fato, para experienciar algo como ordenado e significativo, deve existir alguma ocorrência na nossa experiência. Um mundo de experiências únicas é impossível, porque o único pressupõe como base o ordinário, uma experiência repetida. O atípico é possível só em referência ao típico" (p. 306-307). Conseqüentemente, os processos cognitivos não podem ser representados independentemente dos contextos onde estão inseridos ou da finalidade à qual eles

estão direcionados e das pessoas que os percebem ou se objetivam neles. O todo do contexto cultural, no qual uma ação está inserida, tem de ser considerado para a compreensão do que está acontecendo. Esta mesma preocupação em análises antropológicas se refere ao que Geertz (1973) defende como "thick description" (descrição densa), como distinta da "thin description" (descrição superficial).

### Implicações para a pesquisa

Estas considerações trazem implicações diretas à prática de pesquisa. Pesquisadores deveriam considerar cuidadosamente o fato de que indivíduos respondem a outros indivíduos de diversas maneiras e que estas se alteram conforme culturas e situações. O fato visto é filtrado através de um número de filtros, que varia de acordo com a situação e a cultura, e que são geralmente utilizados de maneira inconsciente (Hall, 1966; Sommer, 1969). A partir do fato de que os indivíduos supõem que as outras pessoas vêem os objetivos de maneira idêntica a deles, observadores deveriam tentar determinar como os quadros culturais e situacionais são construídos e como o comportamento próprio, assim como o dos outros, é compreendido pelo sujeito.

A partir dos relatos de pesquisadores, observando interações precoces mãe-filho, por exemplo, podemos ver como varia em culturas diferentes a influência de um observador. Brazelton (1977), em um estudo entre índios Mayas do México, relata como o modo do observador pode provocar fortes efeitos na pesquisa: "Nós éramos automaticamente investidos com 'um mau-olhado' até eu assegurar às mães que eu era um 'curador' e que poderia neutralizar o mau-olhado se eu o tivesse. De toda maneira os efeitos de uma estranha ansiedade nas crianças eram fortemente reforçados pela ansiedade constante dos pais com a nossa presença. Nós não conseguimos nos relacionar com crianças com mais de nove meses de idade, devido à força deste efeito" (p.174).

Pelo contrário, Munroe e Munroe (1971) descrevem um comportamen-

to completamente diferente em donas-de-casa no Leste da África, quando da chegada de um observador na aldeia. As crianças eram logo levadas ao observador para serem examinadas; em lugar de medo, a chegada de pesquisadores era vista como um evento interessante e todos estavam prontos a cooperar.

Com mães norte-americanas de classe média, Graves e Glick (1978) encontraram uma outra característica. O fato de serem observadas causava nas mães um tipo de comportamento que variava de acordo com sua interpretação do que era esperado delas. Quando as mães sabiam que estavam sendo observadas, suas reações tomavam uma forma particular, correspondente a um critério geral de como uma mãe deveria interagir com a sua criança (isto é, conversação aumentada, controle mais indireto, perguntas mais estimulantes, observações mais dedutivas e maior participação em atividades comuns).

De fato, partindo do pressuposto de que grupos culturais diferentes provavelmente terão respostas diferentes em diferentes contextos, torna-se necessário considerar, na pesquisa, a variável contexto no planejamento experimental. É de suma importância obter um pleno conhecimento do modo pelo qual os indivíduos utilizam as condições disponíveis e oferecidas por um contexto particular, a fim de manter um padrão básico de comportamento e de compreender os critérios contextuais das condutas. Como afirmado por Bronfenbrenner (1977): "As propriedades do contexto ambiental, no qual a pesquisa é feita, influenciam os processos que acontecem dentro deste contexto e, portanto, afetam a interpretação e a possibilidade de generalizar os resultados da pesquisa" (p.516).

Através da mudança de contexto, torna-se possível ver se é necessário estabelecer entre a criança e o examinador um conjunto de conhecimentos que vai além dos enunciados, através dos quais pode-se interpretar o significado destas transformações e alcançar uma compreensão do problema. Realmente, "existe a especulação de que as circunstâncias que governam

as resoluções de problemas em situações que não são pré-fabricadas e minimamente negociáveis, diferem daquelas que podem ser examinadas em situações experimentais. As questões fundamentais levantadas por esta especulação demandam uma mudança mais radical na natureza e objetivo da pesquisa teórica e empírica, do que talvez tenha sido geralmente reconhecido" (Lave, Murtaugh e de la Rocha, 1984, p. 67).

Assim, é necessária uma análise do significado ecológico dos estímulos, previamente à coleta de dados, especialmente para o tipo de pesquisa que investiga diferenças entre grupos sociais e grupos étnicos, como também em qualquer outro tipo de pesquisa onde os grupos comparados são considerados diferentes em termos dos processos a serem estudados. Um princípio compreensivo relativo ao comportamento só pode ser construído quando as habilidades dos indivíduos são vistas em relação ao contexto ecológico. Conseqüentemente, resalta-se o uso da experimentação também em meios naturais e não só em situações de laboratório. Além do mais, as pesquisas executadas no ambiente natural, como também em situações de laboratório, deveriam ser encaradas de forma bi-direcional, sublinhando suas relações recíprocas, assim como idêntica importância para a pesquisa científica. Os dois contextos desempenham um papel relevante na investigação psicológica, porque eles permitem comparações entre comportamentos que podem iluminar a compreensão de resultados particulares.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACREDOLO .P. Laboratory versus home: the effect of environment on the nine month-old infant's choice of spatial reference system. *Developmental Psychology*, s.l. 15:666-667, 1979.
- BOWERMAN M. Language and Development. In H. C. Triandis & A. Heron (Eds.). *Handbook of Cross-cultural Psychology* (Vol. 4), Boston; Allyn & Bacon, 1981.
- BRONFENBRENNER, Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, s.l 32:513.531, 1977
- BRONFENBRENNER, U. Recent advances in research on the ecology of human

- development. In: R.K. Silbereisen, K. Eyferthy & G. Rudinger. (Eds.), *Development as action in context*. Berlin, Springer-Verlag, 1986.
- BROWN, A.L. The development of memory: knowing, knowing about knowing and knowing how to know. In: H.W. Reese (Eds.); *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 10.), New York, Academic Press, 1975.
- BROWN, A.L., BRANSFORD, J.D., FERRARA, R.A. & CAMPIONE, J.C. Learning, remembering, and understanding. In: J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1). New York, Wiley, 1983.
- BROWN, A.L. & FERRARA, R.A. Diagnosing zones of proximal development. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- BROZEK, J. To test or not to test; trends in the Soviet views. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 8:243-248, 1972.
- CANTER, D., BROWN, J. & GROAT, L. A multiple sorting procedure for studying conceptual systems. In: M. Brenner, J. Brown & D. Canter (Eds.), *The research interview: uses and approaches*. London, Academic Press, 1985.
- CARRAHER, T.N. e SPIMILLO, A.G. — *Experimenter talk: task or utterance?* In Congresso Mundial da Associação Internacional de Linguística Aplicada, Bruxelas Bélgica, agosto, 1984.
- CARRAHER, T.N., CARREHER, D.W. & SCHLIEMANN, A.D. Mathematics in the streets and in schools, *British Journal of Developmental Psychology*, 3: 21-29 1985
- CAZDEN, C.B. The situation: a neglected source of social class differences. In: J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth; Penguin, 1972
- CECI, S.J. & BRONFENBRENNER, U. "Don't forget to take the cupcakes out of the oven": Prospective memory, strategic timemonitoring, and context. *Child Development*, 56: 152-164, 1985.
- COOK-GUMPERZ, J. & GUMPERZ, J. Communicative competence in educational perspective. In: L.C. Wilkinson (Ed.), *Communication in the classroom*. New York, Academic Press, 1982.
- De LOACHE, J.S. & BROWN, A.L. Looking for big birds: studies of memory in very young children. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1: 53-57, 1979.
- DENNIS, W. Uses of common objects as indicators of cultural orientations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56: 239-244, 1957.
- DOISE, W. & MUGNY, G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris, Intercditions, 1981.
- DONALDSON, M. Children's minds. Glasgow, Fontana/Collins, 1978.
- ECO, U. *A estrutura ausente*. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- FRESARD, M.D. *La représentation de l'éloignement dans des dessins individuels et collectifs d'enfants de neuf à douze ans*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Geneva, 1980.
- GAUVAIN, M & ROGOFF, B. Influence of the goal on children's exploration and memory of large-scale space. *Developmental Psychology*, s.l. 22: 72-77, 1986.
- GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay of the organization of experience*. New York, Harper & Colophon, 1974.
- GRAVES, Z.R. & GLICK, J. The effect of context on mother-child interaction: a progress report. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, s.l., 2: 41-46, 1978.
- GREENFIELD, P.M. Culture and conservation. In: J.S. Bruner, R.R. Olver & P.M. Greenfield (Eds.), *Studies in cognitive growth*. New York, Wiley, 1966.
- HALL, E.T. *The hidden dimension*. Garden City, N.Y., Doubleday, 1966.
- HUNDEIDE, K. The tacit background of children's judgments. In: J.V. Wertsch Ed. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures: selected essays*. New York, Basic Books, 1973.
- KAGAN, J. On the need for relativism. *American Psychologist*, s.l, 22, 131-142, 1967.
- KATZ, I. Negro performance in interracial situations. In: P.S. Watson (Ed.), *Psychology and race*. Harmondsworth, Penguin, 1973.
- KIMINYO, D.M. A cross-cultural study of the development of conservation of mass, weight, and volume among Kamba children. In: P.R. Dasen (Ed.), *Piagetian Psychology: Cross-cultural contributions*. New York, Gardner Press, 1977.
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION. Cross-cultural psychology's challenges to our ideas of children and development. *American Psychologist*, s.l. 34, 827-833, 1979.
- LABOV, W. The study of language in its social context. In: P.P. Giglioli (Ed.), *Language and social context*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- LAVE, J., MURTAUGH, M. & De la ROCHA, O. The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In: B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- MEHAN, H. Assessing children's language using abilities: methodological and cross-cultural implications. In: M. Arner & A.D. Grimshaw (Eds.), *Comparative social research: methodological problems and strategies*. New York, Wiley, 1973.
- MUNROE, R.H. & MUNROE, R.L. Household density and infant care in an East African society. *Journal of Social Psychology*, s.l., 83: 3-13, 1971.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., BRUN, J., SAADA, EL H. & SCHUBAUER-LEONI, M.L. Learning: a social actualization and reconstruction of knowledge. In: H. Tajfel (Ed.), *The social dimension*. Vol. 1, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- PSATHAS, G. Comment. *American Psychologist*, s.l. 23, 135-137, 1968.
- ROAZZI, A. *Cognitive Functioning in the street*. Trabalho apresentado ao 3º Congresso da International Society for the study of individual differences. Toronto, Canadá, junho, 1987a.
- ROAZZI, A. *Effects of social in cognitive development*. Trabalho apresentado no Encontro Internacional "Intervenção psicológica na Educação", Porto, Portugal, julho, 1987b.
- ROAZZI, A. Pesquisa e Contexto. Métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão. *Cadernos de pesquisa*, no prelo.
- ROAZZI, A. Implicações metodológicas na pesquisa transcultural: a influência do contexto social em tarefas lógicas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1986.
- ROGOFF, B. Schooling and the development of cognitive skill. In: H.C. Triandis & A. Heron (Eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology* (Vol. 4). Boston, Allyn & Bacon, 1981.
- ROGOFF, B. Integrating context and cognitive development. In: M.E. Lamb & A.L. Brown (Eds.) *Advances in developmental psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates, 1982.
- ROGOFF, B., GAUVAIN, M. & ELLIS, S. Development viewed in its cultural context. In: M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook*. London, Laurence Erlbaum, 1984.
- ROGOFF, B. & MINISTRY, S. Memory development in cultural context. In: M. Pressley & C. Brainerd (Eds.), *Progress in cognitive development*. Berlin, Springer-Verlag, 1985.
- ROSS, G., KAGAN, J., ZELAZO, P. & KOTELCHUCK, M. Separation protest in infants in home and laboratory. *Development Psychology*, 11: 256-257, 1975.
- SILBEREISEN, R.K. & EYFERTH, K. Development as action in context. In: R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger. (Eds.), *Development as action in context*. Berlin, Springer-Verlag, 1986
- SOMMER, R. *Personal Space; a behavioural basis for design*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1969
- SOSTEK, A.M., VIETZE, P., ZASLOW M., KRIESS, L., van der WAALS, F. & RUBINSTEIN, D. Social context in caregiver-infant interaction: a film study of Fais and the United States. In: T.M. Field A.M. Sostek, P. Vietze & P.H. Leiderman (Eds.), *Culture and early interactions*. Hillsdale, N.J. Laurence Erlbaum Associates, 1981.
- SPIMILLO, A.G. Competência pragmática: estrutura ou contexto. *Cadernos de pesquisa*, no prelo.
- SZALAY, L.B. & DEESE, J. *Subjective meaning in Culture: an assessment through word association*. Hillsdale, NJ Laurence Erlbaum Associates, 1978.
- TAJFEL, H. Experiments in a vacuum. In J. Israel & H. Tajfel (Eds.), *The context of social psychology: a critical assessment*. New York, Academic Press, 1972.
- VIYGOTSKY, L.S. *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- WOZNIAK, R.H. Psychology and education of the learning disabled child in the Soviet Union. In: W. Cruikshank & D.P. Hallahan (Eds.), *Perceptual and learning disabilities in children*. (Vol.1) *Psychoeducational Practices*. Syracuse, Syracuse University Press, 1975
- ZINCHENKO, P. I. Involuntary memory and the goal-directed nature of activity. In: J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NJ, M.E. Sharpe, 1981.