

ARTIGOS

TEORIA, MÉTODO E ANÁLISE: as interconexões necessárias no estudo das crianças e das famílias

JONATHAN TUDGE¹
 FABIENNE DOUCET²
 SHERRILL HAYES³

¹ Jonathan Tudge é inglês, graduado em História, Mestre em Sociologia e Doutor em Psicologia de Desenvolvimento. Atualmente, é *associate professor* no departamento de Desenvolvimento Humano e Estudos da Família, na Universidade da Carolina do Norte em Greensboro, EUA. E-mail: jrtudge@uncg.edu. (http://www.uncg.edu/hdf/hdfs_faculty/jon_tudge/jon_tudge.htm)

² Fabienne Doucet é pós-doutoranda em Educação em Harvard University, Doutora em Desenvolvimento Humano e Estudos da Família. E-mail: fabienne_doucet@gse.harvard.edu

³ Sherrill Hayes é doutoranda em Family Studies, na University of Newcastle, Mestre em Human Development and Family Studies. E-mail: sherril.hayes@newcastle.ac.uk

Resumo

Neste artigo, sustentamos a idéia de que, em pesquisa, deve haver uma conexão clara e consistente entre a teoria que usamos, os métodos que empregamos e o modo como analisamos nossos dados. Isto é verdade independentemente de quais aspectos das crianças e das famílias são estudados, embora nós estudamos as crianças e suas famílias em diferentes contextos culturais. A abordagem teórica que utilizamos procede do trabalho recente de Urie Bronfenbrenner. Trata-se de uma teoria ecológica e sistêmica, compelindo-nos a examinar simultaneamente aspectos do indivíduo em desenvolvimento, aspectos do contexto (imediate, distal e histórico), os processos interativos que vinculam os dois e promovem o próprio desenvolvimento, bem como a acompanhar esse desenvolvimento por um período de tempo. A pesquisa, que o primeiro autor (Tudge) vem conduzindo junto a vários colaboradores, nos últimos dez anos, ilustra como essa teoria pode ser apropriadamente aplicada.

Abstract

In this article, we argue that there must be a clear and consistent connection in research between the theory that we use, the methods that we employ, and the way in which we analyze our data. This is true no matter what aspects of children and families are being studied, although we study children and their families in different cultural contexts. The theoretical approach that we use is derived from Urie Bronfenbrenner's recent writings. His theory is an ecological and systemic theory, forcing us to examine simultaneously aspects of the developing individual,

aspects of the context (immediate, distal, and historical), the interactive processes that link the two and which foster development itself, and to follow that development over time. The research that the first author (Tudge) has been conducting with various colleagues over the past 10 years is the way in which we illustrate how this theory can be applied appropriately.

Palavras-chave:

Bronfenbrenner, metodologia, infância.

Introdução

Neste artigo⁴, sustentamos a idéia de que deve haver uma conexão clara e consistente entre a teoria que usamos, os métodos que empregamos em nosso estudo e o modo como analisamos nossos dados. Isto é verdade independentemente de quais aspectos da criança e das famílias estão sendo estudados. Neste trabalho, entretanto, enfocaremos um estudo da criança e de suas famílias em diferentes contextos culturais, baseados principalmente na teoria de Urie Bronfenbrenner.

Terry Winegar (1997) apresentou a argumentação mais convincente a favor do tipo de conexão por nós enfatizada, embora outros já o tenham feito de forma similar (veja, por exemplo, Richters, 1997). Para Winegar, a parte mais importante do processo de pesquisa pode ser a que ele denominou “metodológica”. Winegar diferenciou metodologia de método, reservando o último termo para os métodos específicos que o pesquisador emprega no estudo. Segundo Winegar, metodologia significa a discussão sobre qual o método mais apropriado a ser usado, tendo em vista a teoria escolhida. Em pesquisa, temos, com bastante frequência, uma teoria na qual estamos interessados e um método que sabemos como usar. Então, juntamos os dois, mesmo que eles não combinem bem. Em outras palavras, precisamos considerar mais cuidadosamente a maneira pela qual combinamos teoria, método e análise.

Por exemplo, há uma dissonância entre a teoria de Piaget e os métodos experimentais controlados, ou entre a teoria de Vygotski e o método que simplesmente examina o papel de “suporte” do professor na interação professor-aluno. Os piagetianos argumentariam que os métodos experimentais não permitem uma avaliação adequada do raciocínio das crianças. Os vygotkianos argumentariam que as interações são necessariamente bidirecionais ao invés de unidirecionais, e que entender o papel de uma pessoa sem examinar o papel da outra é interpretar mal a interação. Portanto, há um problema em referir-se a um determinado teórico e usar métodos que estão desvinculados da teoria (para discussão relativa a Piaget, Vygotski e Bandura, veja Tudge & Winterhoff, 1993).

O mesmo tipo de argumentação pode ser feito com respeito à conexão ou à falta desta entre método e análise. Este é um problema específico para aqueles que estão interessados em abordagens de pesquisa não-positivistas, que utilizam

⁴ Gostaríamos de expressar nossa profunda gratidão aos pais e crianças, que tão generosamente doaram seu tempo enquanto coletávamos os dados apresentados neste artigo. Gostaríamos também de agradecer à Fundação Spencer e ao Conselho de Pesquisa Internacional e Intercâmbios (International Research and Exchanges Board – IREX), pela subvenção concedida ao primeiro autor, com fundos provenientes do Departamento de Estado dos E.U.A. [“Title VIII”], e à Universidade da Carolina do Norte, em Greensboro, pela subvenção da Kohler Fund Award ao primeiro autor. Finalmente, desejamos agradecer a Lia Freitas, pela ajuda na preparação deste artigo. Os dados apresentados, as afirmações feitas, e os pontos de vista expressados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

métodos qualitativos ao invés de quantitativos para estudar, por exemplo, processos de interação entre díades ou estudos sistêmicos e dinâmicos da família. O problema é que os métodos estatísticos normalmente por nós utilizados, aqueles que são o foco da maioria dos textos de estatística, foram desenvolvidos dentro de uma perspectiva positivista.

Por uma perspectiva positivista entendemos aquela que inclui a crença de que possa haver uma separação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que aspectos da realidade possam ser cuidadosamente controlados de tal forma que não afetem a pesquisa específica, e que as relações de causa e efeito possam ser de relativa fácil compreensão mediante um controle cuidadoso (veja, por exemplo, Guba & Lincoln, 1994). Este ponto de vista ajusta-se muito bem aos métodos de análise estatística desenvolvidos no último século, nos quais unidades de análise independentes são uma exigência, as relações causa-efeito podem ser estabelecidas e supõe-se que se possa generalizar, a partir de uma amostra, para uma população de interesse mais ampla. Estas técnicas estatísticas funcionam bem, quando o objeto de pesquisa é aquele no qual pode-se exercer um controle cuidadoso, tal como variar o uso do fertilizante em diferentes sítios agrícolas; mas não funcionam tão bem com seres humanos estudados no seu ambiente natural.

Tais suposições não se ajustam bem a teóricos e pesquisadores não-positivistas, os quais não acreditam na possibilidade de independência das unidades de análise (visto que pesquisador e sujeitos necessária e mutuamente se influenciam), que relações simples de causa-efeito possam ser estabelecidas quando os efeitos são bi ou multi-direcionais, que a generalização seja fácil, visto que contexto e tempo necessariamente alteram os processos de desenvolvimento (Goldhaber, 2000; Guba & Lincoln, 1994).

Infelizmente, os avanços em teorias não-positivistas (incluindo teorias sistêmicas e ecológicas) não foram acompanhados por avanços similares em métodos estatísticos não-positivistas. O resultado é que existe um freqüente desacordo entre teoria, métodos e os métodos estatísticos específicos utilizados para a análise de dados.

No restante deste artigo, gostaríamos de ilustrar como uma abordagem teórica específica pode ser aplicada (métodos) e analisada de modo a combiná-los bem sem nenhuma desarmonia. A abordagem teórica por nós utilizada procede do trabalho recente de Bronfenbrenner⁵ (Bronfenbrenner, 1989, 1993, 1995, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998) e de Vygotski (Vygotski, 1987, 1997). Ambas teorias compartilham a perspectiva de que para que o desenvolvimento seja compreendido, faz-se mister que sejam examinados aspectos do indivíduo em desenvolvimento, interações entre esse indivíduo e os outros no seu contexto imediato e aspectos do ambiente cultural mais amplo que se desenvolveram ao longo da história.

⁵ Vale a pena mencionar que a tradução para o português do livro de Bronfenbrenner *The ecology of human development*, publicada em 1996, é de um livro originalmente publicado em 1979, e que, nos últimos 20 anos, alguns aspectos da teoria sofreram modificações muito importantes (veja Bronfenbrenner, 1999).

Teoria

A maneira mais simples de se abordar a questão é através de textos de Bronfenbrenner, já que ele escreve uniforme e coerentemente sobre métodos, quer apropriados ou não, que se ajustem melhor ou pior a sua teoria. A sua teoria sobre sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1989) ajusta-se ao o que ele denominou um *design* de Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT).

Processo. Embora Bronfenbrenner tenha definido processo de formas diferentes, o aspecto mais importante é o que ele denominou “processos proximais” (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Processos proximais são as interações “*entre um organismo humano bio-psicológico ativo em evolução e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato (...) [e constituem] os motores do desenvolvimento*” (Bronfenbrenner, 1995, p. 620). Exemplos citados por Bronfenbrenner (1995) incluem atividades pais-criança e criança-criança, jogos em grupo ou individuais, leitura e assim por diante. Em outras palavras, processos proximais são a essência do que ocorre ao longo das atividades cotidianas entre indivíduos em desenvolvimento e seus parceiros sociais.

Pessoa. As interações, o cerne dos processos proximais, podem ser os motores do desenvolvimento, mas para compreender essas interações é necessário conhecer algo a respeito dos indivíduos específicos nelas envolvidos. Assim, precisamos saber sobre a pessoa e o que ela traz para a interação. Por exemplo, embora estudos sobre socialização frequentemente enfoquem aquilo que os pais fazem com as crianças, é necessário também se considerar o fato de que as crianças influenciam seu próprio meio (por exemplo, iniciando novas atividades, atraindo outras pessoas para essas atividades) enquanto são simultaneamente influenciadas por aqueles que estão ao seu redor.

Em nível da pessoa, Bronfenbrenner (1989, 1993) escreveu acerca das características instigantes do desenvolvimento dos indivíduos, tais como suas crenças diretivas, seu nível de atividade, sua índole, seus objetivos e motivações, descritas em Bronfenbrenner e Morris (1998) como características de “força”. Tudo isso influencia o modo pelo qual o contexto é experimentado pelo indivíduo em desenvolvimento e os tipos de contexto que atraem o indivíduo. Igualmente importantes são as características de “estímulo pessoal” ou “demanda”, tais como gênero, que influenciam os modos pelos quais outras pessoas lidam com o indivíduo em desenvolvimento e os objetivos, valores e expectativas que elas têm em relação a esse indivíduo.

Contexto. Aqueles que conhecem apenas o livro de 1979 de Bronfenbrenner (a tradução para o português é de 1996) podem pensar em Bronfenbrenner como um teórico fundamentalmente interessado nos vários níveis de contexto (micro-sistema, meso-sistema, exo-sistema e macro-sistema). No entanto, em seus últimos trabalhos, fica claro que o contexto, embora importante, é somente um dos quatro aspectos inter-relacionados da teoria e menos importante que os processos proximais.

Todavia, Bronfenbrenner sustentou que, para se compreender o desenvolvimento, um *design* de pesquisa deve incluir “*um contraste entre pelo menos dois macro-sistemas mais relevantes para o fenômeno de desenvolvimento investigado*” (1993, p. 39). Um macro-sistema inclui qualquer grupo cujos membros compartilham sistemas de valores ou crenças, “*recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades, estruturas, opções de trajetória de vida, e padrões de inter-relações sociais*” (Bronfenbrenner, 1993, p. 25). Portanto, pode-se satisfazer a exigência mínima através de realização de pesquisa intercultural, como é normalmente compreendida, ou pelo exame de grupos diferenciados com base na raça, etnia ou classe social dentro de uma única sociedade. O contexto também refere-se às características estruturais de famílias, tais como a composição familiar e o micro-sistema, ou qualquer contexto no qual a pessoa em desenvolvimento tem interações diretas com outros por um longo período de tempo. As relações entre dois ou mais micro-sistemas são conhecidas como efeitos de meso-sistema, e o aspecto restante do contexto é conhecido como exo-sistema. O exo-sistema consiste em qualquer contexto no qual determinados indivíduos em desenvolvimento não estão situados, mas que, no entanto, exerce um efeito profundo e indireto sobre eles.

Tempo. O elemento final na teoria de Bronfenbrenner é o tempo. Em parte, isto abrange aquilo que Bronfenbrenner denominou de crono-sistema – situando a pesquisa no seu espaço histórico e examinando o desenvolvimento de diferentes grupos, como exemplificado por Elder e colaboradores (Caspi, Elder & Bem, 1987; Elder, 1974, 1998). Mais importante, porém, é o estudo do desenvolvimento por um período de tempo, com dados coletados no mínimo em dois intervalos de tempo, preferivelmente através de uma transição ecológica, tais como o ingresso na escola ou a aposentadoria do trabalho. Estudos transversais, embora informativos acerca das diferentes faixas etárias, meramente pressupõem o desenvolvimento, ao invés de estudá-lo diretamente.

A teoria de Bronfenbrenner é, portanto, uma teoria verdadeiramente ecológica e sistêmica, compelindo-nos a examinar simultaneamente aspectos do indivíduo em desenvolvimento, aspectos do contexto (imediate, distal, e histórico), os processos interativos que vinculam os dois e promovem o próprio desenvolvimento, e a acompanhar este desenvolvimento por um período de tempo. Todavia, o planejamento de um projeto de pesquisa, que apreende cada um desses importantes aspectos, pode parecer um processo desanimador. A pesquisa que o primeiro autor (Tudge) vem conduzindo junto a vários colaboradores nos últimos dez anos é uma maneira de ilustrar como esta teoria pode ser apropriadamente aplicada (Tudge, Doucet et. al., 1999; Tudge, Hayes et. al., 2000; Tudge, Hogan & Etz, 1999; Tudge, Hogan et. al., 1999; Tudge, Odero, Hogan & Etz, em revisão; Tudge & Putnam, 1997).

Método

Processos proximais. Como implícito na teoria, as observações são uma forma muito importante de se coletar dados, de modo a centralizar os processos interacionais, quer de uma criança com os pais, quer de um grupo de crianças ou de uma criança brincando persistentemente sozinha. Contudo, as observações precisam acontecer durante um tempo suficiente e em espaços típicos nos quais os participantes se encontram, a fim de que os processos proximais sejam eficientemente apreendidos.

Todavia, os métodos de observação não são os únicos métodos apropriados: alguns importantes processos de desenvolvimento, em função de sua própria natureza, não se prestam a uma observação fácil. Por exemplo, Bronfenbrenner citou a pesquisa de Small and Luster (1994), na qual eles estavam interessados no impacto do monitoramento feito pelos pais de adolescentes. É difícil observar-se pais informados sobre onde seus adolescentes estão e com quem, e nessa pesquisa perguntou-se aos pais em que medida eles estavam inteirados. Além disso, e mais importante, os próprios adolescentes foram inquiridos acerca de suas percepções sobre em que medida seus pais sabiam onde e com quem eles estavam. Uma extensa monitoração dos pais foi codificada quando havia convergência entre os relatos dos pais e dos adolescentes. Porém, teria sido um erro confiar-se no relato dos pais, se observações pudessem ser feitas.

Em nosso estudo, as observações são o modo mais importante de coletar dados. Nós estamos interessados nas atividades diárias típicas nas quais as crianças estão envolvidas, nos companheiros com os quais elas estão normalmente associadas, seus papéis nessas atividades etc. Portanto, cada criança em nosso estudo (todas entre 28 e 48 meses de idade no início do estudo) é acompanhada por 20 horas durante uma semana. Isto é feito a fim de cobrir o equivalente a um dia completo de suas vidas, observando-se, em um dia, a criança ao acordar, em outro, as horas antes de ela ir para cama, e, nos outros dias, o intervalo entre estas duas ocasiões.

Devido ao fato de estarmos interessados na vida cotidiana típica das crianças, a observação é feita em qualquer ambiente em que elas estejam inseridas. Isto significa que observamos em casa, na creche – se a criança frequenta uma –, com amigos ou parentes, no parque, nas ruas ou nas lojas, se a criança vai lá. Nós simplesmente acompanhamos a criança e não colocamos restrições em relação a onde a criança vai ou que pessoas interagem com ela. Utilizando esta técnica, temos uma boa compreensão dos tipos de atividades nas quais a criança está normalmente envolvida, os parceiros destas atividades, os papéis desempenhados etc.

Pessoa. Como discutido acima, na perspectiva de Bronfenbrenner, é também importante incluir-se aspectos do indivíduo em desenvolvimento. O mais simples é que ao menos uma característica de estímulo pessoal (características de “demanda”, em Bronfenbrenner & Morris, 1998) seja incluída, tal como o gênero, de modo a saber se os processos de desenvolvimento são iguais para meninos e

meninas. Porém, mais importantes, são as características instigantes do desenvolvimento (características de “força”, em Bronfenbrenner & Morris, 1998) que desempenham um papel mais eficaz nos aspectos do meio-ambiente em transformação.

Em nossa pesquisa, examinamos não somente os tipos de atividades nas quais as crianças estão envolvidas, mas também como se envolvem e de que modo as atividades são iniciadas. Conseqüentemente, podemos ver, por exemplo, até que ponto meninos e meninas diferentemente iniciam as atividades por si mesmos e atraem outras crianças para suas atividades, comparado até que ponto meninos e meninas são atraídos por atividades iniciadas por outros. E porque estamos interessados em entender o por quê de algumas crianças estarem mais propensas do que outras a iniciar atividades, coletamos também dados dos pais sobre suas percepções das características temperamentais das crianças.

Contexto. Como mencionado anteriormente, Bronfenbrenner acredita que os dados devam ser coletados, no mínimo, em dois macro-sistemas. A razão para este argumento deve ser óbvia, mesmo com um entendimento mínimo sobre o tipo das pesquisas que são normalmente publicadas nos Estados Unidos, nas quais crianças de famílias brancas e de classe média são, na maioria das vezes, o foco da pesquisa, como se o conhecimento sobre este contexto específico fosse suficiente (Hagan & Conley, 1994; Graham, 1992). Na perspectiva de Bronfenbrenner, é importante saber se os processos observados em um macro-sistema são exclusivos dele, ou se são encontrados em geral. Na verdade, não será um problema maior reunir dados em um único macro-sistema, se estivermos dispostos a reconhecer o fato de que os resultados serão aplicáveis somente ao grupo que está sendo estudado, sem fazer generalizações sobre o desenvolvimento da criança em geral. O problema é que, há muito, os pesquisadores supõem que os dados coletados sobre crianças brancas de classe média nos Estados Unidos representam processos de desenvolvimento “normais” (veja, por exemplo, LeVine, 1989).

Em nosso estudo, o macro-sistema é examinado em dois níveis. Em um nível, consideramo-lo sinônimo de sociedade e coletamos dados em diferentes países que satisfaziam certos requisitos. O primeiro requisito é de que as sociedades devam ser industrializadas, a fim de evitar a comparação entre grupos que diferem, não somente em termos culturais, mas também quanto a certos aspectos, tais como o predomínio da educação escolar, o estilo de vida rural *versus* o urbano e todos os outros aspectos que diferenciam o mundo industrializado daquelas partes do mundo ainda não-industrializadas ou em processo de industrialização. O segundo requisito é de que as sociedades devam diferir entre si quanto à opinião sobre até que ponto o grupo ou o indivíduo é mais importante. Muitos autores escreveram sobre a distinção entre sociedades que são mais individualistas e aquelas que são mais coletivistas (veja, por exemplo, Triandis, 1995). De certa forma, esta é uma distinção artificial, visto que as sociedades não podem ser tão facilmente categorizadas (Schwartz, 1994). Entretanto, nós escolhemos sociedades que (ao menos em termos de ideologias predominantes) podem ser consideradas relativamente coletivistas (Rússia e Coréia) e relativamente individualistas (Estados Unidos e Finlândia), e uma sociedade (Estônia) que foi parte de uma

sociedade coletivamente orientada (a antiga União Soviética), mas que apresenta laços lingüísticos e culturais com uma sociedade mais individualista (Finlândia).

Cada uma dessas sociedades é grande e variada. A fim de garantir um certo grau de comparabilidade, decidimos escolher uma única cidade em cada sociedade, cidades que fossem tão similares quanto pudéssemos conseguir. Cada cidade é de tamanho médio (variando de aproximadamente cem mil a 750 mil habitantes), razoavelmente perto da capital de cada país (cinco horas de carro), com ao menos uma instituição de educação superior e uma variedade de conveniências culturais e sociais.

Conforme dito anteriormente, examinamos o macro-sistema em dois níveis. O segundo nível coloca-se em termos de diferenças de classes sociais dentro de cada sociedade. Em cada sociedade escolhemos aproximadamente metade das famílias que tinham educação superior (no mínimo, terceiro grau) e nas quais aqueles que trabalhavam fora de casa tinham uma ocupação profissional. Denominamos estas famílias de “classe-média”. As famílias restantes retratavam as pessoas que não tinham educação superior e aqueles que tinham ocupações consideradas não-profissionais. Estas famílias foram denominadas da “classe trabalhadora”. A classe social é meramente uma das diversas maneiras em que podemos pensar nas variações existentes dentro das sociedades. Poderíamos ter examinado, por exemplo, as variações regionais, as diferenças entre meio rural e urbano ou as variações étnicas. Já que os Estados Unidos, com sua variada população, oferece-nos a oportunidade de investigar as variações étnicas/raciais, aproveitamos para pesquisar não somente as famílias brancas, mas também as famílias negras, também divididas por classe social.

Tempo. Como foi mencionado antes, Bronfenbrenner conceituou o tempo de duas maneiras diferentes. Em termos de crono-sistema, é impossível examinar o desenvolvimento das crianças em países como a Rússia e a Estônia, sem levar em consideração as grandes mudanças ocorridas após a dissolução da antiga União Soviética. Mesmo nos Estados Unidos, Coréia ou Finlândia, entretanto, seria um erro ignorar os efeitos de aspectos tais como a situação econômica predominante e as principais mudanças sócio-políticas.

Entretanto, mais importante que situar a pesquisa em seu contexto histórico é o segundo requisito – coletar dados, no mínimo, em dois pontos do tempo, para que desta forma o desenvolvimento em si possa ser estudado diretamente. A pesquisa transversal, ao contrário, somente nos permite inferir processos de desenvolvimento. Em nosso trabalho, inicialmente, coletamos os dados quando as crianças estão na idade pré-escolares (28 a 48 meses), ambas as observações já discutidas, e obtivemos informações dos pais, por entrevistas e questionários. Então, depois que as crianças entraram na escola convencional (aproximadamente três anos mais tarde), entrevistamos os pais mais uma vez e coletamos dados por questionário com os pais e professores. Nós pretendemos coletar estes dados de acompanhamento ao menos até que as crianças atinjam 11 anos de idade, embora tenhamos somente completado o processo nos Estados Unidos com os

participantes brancos, o primeiro grupo que nós estudamos. Nós estamos especialmente interessados nas percepções dos professores e dos pais sobre o desempenho das crianças do ponto de vista comportamental, acadêmico e social.

Análise

A decisão de como analisar os dados que temos é complicada, principalmente pelo fato de que as técnicas estatísticas que aprendemos, quando alunos, foram, em sua maioria, desenvolvidas dentro de uma tradição positivista e não foram relacionadas ao desenvolvimento humano, mas às áreas que conferem um grau muito maior de controle. Há duas grandes áreas que são problemáticas. A primeira é que testes estatísticos requerem independência das unidades de análise. Levando-se em conta que nossa posição teórica é sistêmica, e sustenta que é impossível analisar o desenvolvimento da criança fora de seu contexto (ambos físico e social), é difícil usar uma ferramenta estatística que requeira retirar o indivíduo de seu contexto. A segunda é que estatísticas inferenciais têm como objetivo fazer inferências a partir de uma amostra da população da qual aquela amostra foi aleatoriamente retirada. Isto é muito diferente dos dados com os quais a maioria dos psicólogos do desenvolvimento, nós mesmos incluídos, trabalhamos.

Em nossa pesquisa, examinamos as atividades cotidianas das crianças em comunidades específicas, escolhidas para exemplificar nossos objetivos específicos de examinar famílias de grupos de classes sociais diferentes, em cidades de tamanho médio em diversas sociedades. Até que ponto estes grupos podem ser considerados amostras? Pensamos que pouquíssimo, porque não há uma população evidente da qual os grupos foram retirados e nenhuma tentativa foi feita com o fim de selecionar aleatoriamente as várias famílias que participaram. Ao invés disso, nós tentamos recrutar todas as famílias que moraram dentro das comunidades que escolhemos e que satisfizeram nossas especificações. Nesse caso, é extremamente difícil sustentar, mesmo se quiséssemos, que nossos dados podem ser generalizados para uma população maior. Permanece uma questão empírica (isto é, verificável) de até que ponto encontraríamos resultados similares se tivéssemos de escolher sociedades diferentes daquelas que escolhemos, ou se tivéssemos escolhido famílias morando nas principais áreas metropolitanas, ou em regiões rurais, ou em diferentes partes dos países de nosso estudo. Por isso, fizemos uso de estatísticas descritivas simples para ilustrar a similaridade e a variabilidade nos diferentes grupos, já que tal abordagem não prejudica requisitos estatísticos básicos. Onde usamos estatísticas inferenciais para mostrar que há uma diferença estatisticamente significativa entre grupos, sustentamos que estes testes estatísticos são planejados com o fim de argumentar que as diferenças são suficientemente grandes para merecer uma discussão, mas não deve significar que tais diferenças são inerentemente generalizáveis.

Isto significa que nossos resultados têm significado somente para as famílias específicas que participaram da pesquisa? Nós não acreditamos nisto. As

diferenças de classe social que encontramos, por exemplo, foram razoavelmente constantes em cada um dos países em que coletamos os dados. Se diferenças similares podem ser encontradas em sociedades tão distintas quanto o Quênia, a Coréia e os Estados Unidos, parece improvável que diferenças de classe social não sejam encontradas em diferentes partes dos Estados Unidos ou Coréia. Coletar mais dados, usando métodos similares, em diferentes partes dessas sociedades, seria, com certeza, necessário para sustentar esse argumento.

Considerações Finais

Neste artigo, argumentamos ser importante que firmes conexões sejam obtidas entre a teoria que proporciona o fundamento para a pesquisa, os métodos utilizados para coletar dados e a análise estatística por nós utilizada. Isto foi ilustrado com referência à teoria que achamos mais útil, aquela de Bronfenbrenner. O requisito principal é assegurar que os dados sejam coletados de tal forma que os processos proximais possam ser avaliados, que alguns aspectos do indivíduo sejam considerados, que diferentes contextos (principalmente um mínimo de dois macro-sistemas) estejam incluídos, e que dados sejam coletados em um intervalo de tempo. Alguns autores têm defendido que a teoria de Bronfenbrenner, da mesma forma que muitas teorias sistêmicas, é muito complexa para ser utilizada com facilidade. Embora seja verdade que o projeto que descrevemos é extenso, com dados coletados em muitas sociedades diferentes, vale a pena salientar que poderíamos ter feito a mesma investigação em uma única sociedade, contanto que tivéssemos coletado dados em grupos representativos de dois macro-sistemas, tal como classe social. Conexões entre teoria e métodos precisam, então, serem seguidos por análise estatística apropriada. Nós esperamos ter exemplificado as maneiras pelas quais isto pode ser realizado.

Por outro lado, nossa área é freqüentemente representada pela pesquisa não-teórica, ou por estudos em que um teórico ou dois são citados, mas em que há pouca ou nenhuma conexão entre a teoria, de um lado, e os métodos e análise do outro lado. Em parte, isto pode acontecer porque psicólogos do desenvolvimento e estudiosos da família, ao menos nos Estados Unidos, são treinados muito mais extensivamente nos métodos de pesquisa e estatísticas que em teoria. Mesmo quando nossos alunos têm uma boa base em teoria, raramente eles são encorajados a fazer o trabalho “metodológico” que Winegar (1997) acredita ser tão importante – tornando explícita a conexão entre teoria, método e análise. A menos que estas conexões sejam feitas, contudo, estaremos destinados a empregar um empirismo não muito definido, cuja confiança na importância estatística de nossas descobertas nos impede de ver a falta de expressividade de nossas conclusões.

Referências

- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- _____. Ecological systems theory. In: VASTA, R. (Ed.), *Annals of child development*, v. 6, p. 187-249. Greenwich: JAI Press, 1989.
- _____. The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In: WOZNIAC, R.; FISCHER, K. (Eds.), *Development in context: acting and thinking in specific environments*, p. 3-44. Hillsdale: Erlbaum, 1993.
- _____. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P.; ELDER, G. H. Jr.; LÜSCHER, K. (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. p. 619-647. Washington: American Psychological Association, 1995.
- _____. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L.; WACHS, T. D.. *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts*, p. 3-28. Washington: American Psychological Association Press, 1999.
- _____.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W. (Series Ed.); LERNER, R. M. (vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*, 5. ed., p. 993-1028. New York: John Wiley, 1998.
- CASPI, A.; ELDER, G. H. Jr.; BEM, D. J. Moving against the world: life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313, 1987.
- ELDER, G. H. Jr. *Children of the great depression*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- _____. The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, p. 1-12, 1998.
- GOLDHABER, D. E. *Theories of human development: Integrative perspectives*. Mountain View: Mayfield Publishing, 2000.
- GRAHAM, S. Most of the subjects were white and middle class: trends in published research on African Americans in selected APA journals, 1970-1989. *American Psychologist*, 47, 629-639, 1992.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, p. 105-117. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- HAGAN, J. W.; CONLEY, A. C. Ethnicity and race of children studied in Child Development, 1980-1993. *SRCD Newsletter* (Spring), p. 6-7, 1994.
- LE VINE, R. A. Cultural environments in child development. In: DAMON, W. (Ed.), *Child development today and tomorrow*, p. 52-68. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- RICHTERS, J. E. The Hubble hypothesis and the developmentalist's dilemma. *Development and Psychopathology*, 9, p. 193-229, 1997.
- SCHWARTZ, S. H. Beyond individualism/collectivism: new cultural dimensions of values. In: KIM, U.; TRIANDIS, H. C.; KLAGITCIBASI, C.; CHOI, S. C.; YOON, G. (Eds.), *Individualism and collectivism: theory, methods and applications*, p. 85-119. Newbury Park: Sage, 1994.
- SMALL, S. A.; LUSTER, T. Adolescent sexual activity: an ecological, risk-factor approach. *Journal of Marriage and the Family*, n. 56, p. 181-192. 1994.
- TRIANDIS, H. C. *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview Press, 1995.
- TUDGE, J.; DOUCET, F.; ODERO, D.; TAMMEVESKI, P.; LEE, S.; MELTSAS, M.; KULAKOVA, N. Desenvolvimento infantil em contexto cultural: o impacto do engajamento de pré-escolares em atividades do cotidiano familiar [Child development in cultural context: the impact of preschoolers' engagement in everyday family activities]. *Interfaces: Revista de Psicologia [Interfaces: Journal of Psychology]*, 2(1), 23-32, 1999.

- TUDGE, J.; HAYES, S.; DOUCET, F.; ODERO, D.; KULAKOVA, N.; TAMMEVESKI, P.; MELTSAS, M.; LEE, S. Parents' participation in cultural practices with their preschoolers: a cross-cultural study of everyday activities. *Psicologia: Teoria e Pesquisa [Psychology: Theory and Research]*, 16, p. 1-11, 2000.
- TUDGE, J.; HOGAN, D.; ETZ, K. Using naturalistic observations as a window into children's everyday lives: an ecological approach. In: BERARDO, F. M. (Series Ed.); SHEHAN, C. (Vol. Ed.), *Contemporary perspectives on family research*, Vol. 1. *Through the eyes of the child: Re-visioning children as active agents of family life*, p. 109-132. Stamford: JAI Press, 1999.
- TUDGE, J.; HOGAN, D.; LEE, S.; MELTSAS, M.; TAMMEVESKI, P.; KULAKOVA, N. N.; SNEZHKOVA, I. A.; PUTNAM, S. A. Cultural heterogeneity: parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. In: GÖNCÜ, A. (Ed.), *Children's engagement in the world*, p. 62-96. New York: Cambridge University Press, 1999.
- TUDGE, J.; ODERO, D.; HOGAN, D.; ETZ, K. (under review). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*.
- TUDGE, J.; PUTNAM, S. A. The everyday experiences of North American preschoolers in two cultural communities: A cross-disciplinary and cross-level analysis. In: TUDGE, J.; SHANAHAN, M.; VALSINER, J. (Eds.), *Comparisons in human development: understanding time and context*, p. 252-281. New York: Cambridge University Press, 1997.
- TUDGE, J.; WINTERHOFF, P. A. Vygotski, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, p. 61-81, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. The collected works of L. S. Vygotski: Vol. 1, *Problems of general psychology*. New York: Plenum, 1987.
- _____. The collected works of L. S. Vygotski: Vol. 4, *The history of the development of higher mental functions*. New York: Plenum, 1997.
- WINEGAR, L. T. Developmental research and comparative perspectives: applications to developmental science. In: TUDGE, J.; SHANAHAN, M.; VALSINER, J. (Eds.), *Comparisons in human development: Understanding time and context*, p. 13-33. New York: Cambridge University Press, 1997.