ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

**CULTURA**

# Cultura e educação na primeira infância

**Jessica Ball, PhD**

University of Victoria, Canadá

Setembro 2010

## Introdução

A “sensibilidade cultural” é um conselho recorrente no que diz respeito ao aprendizado e o desenvolvimento das crianças pequenas, e poucos são aqueles que contestam esse fato.[1] Mas será que estamos realmente prontos a aceitar esse conselho até chegar a compreender de um ponto de vista cultural como as crianças aprendem e como garantir os melhores resultados no seu desenvolvimento? Na realidade, existe muito mais discurso retórico sobre a necessidade de atender a diversidade cultural do que provas concretas nas quais acreditamos quando dizemos, como fazem a maioria dos psicólogos especialistas do desenvolvimento e muitos educadores, que a cultura é parte integrante da educação das crianças e dos ambientes onde elas crescem e se desenvolvem.[2,3,4,5,6,7] Muitos educadores, pesquisadores e especialistas internacionais do desenvolvimento reconhecem as limitações geográficas e culturais da base de pesquisa que fornece as informações atuais sobre o desenvolvimento da criança, as ferramentas de avaliação do aprendizado e os modelos de programas atuais. Contudo, esse reconhecimento não impediu a proliferação de programas famosos que se gabam das “melhores práticas”, baseadas na autoridade da ciência euro-ocidental ou simplesmente num marketing persuasivo sobre formações, brinquedos, ferramentas e métodos de ensino.[8,9] Instrumentos estandarizados de

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

avaliação, como a escala de avaliação do ambiente na primeira infância (*Early Childhood Environment Ratings Scales* - ECERS)[10] utilizada para caracterizar a adequação dos ambientes de aprendizado para crianças pequenas, e o instrumento de medição do desenvolvimento na primeira infância (*Early Development Inventory* – EDI),[11] empregado para estabelecer o nível de preparo de grupos de crianças para a escola, estão desempenhando um papel instrumental cada vez mais importante na determinação das agendas dos governos, na elaboração de políticas, e para justificar a transferência a países em desenvolvimento dos objetivos e modelos de programas de aprendizado na primeira infância criados para países mais desenvolvidos.[12,13] O aspecto "prático", assim como a presunção que as teorias e pesquisas sobre o desenvolvimento da criança elaboradas num contexto euro-ocidental são válidas no mundo todo, tendem a ser utilizados como justificativas para a transferência de "melhores práticas". Não é raro ouvir que, lá onde não existem ferramentas ou programas localmente elaborados e facilmente acessíveis, não há a necessidade de "reinventar a roda" quando já existe uma ferramenta ou um programa que pode ser importado. Embora existam muitos pontos em comum entre as culturas a respeito dos objetivos de aprendizado para as crianças pequenas, pesquisadores e educadores devem tentar identificar diferenças culturais entre as trajetórias e as expectativas de desenvolvimento das crianças.[14]

**Contexto da pesquisa**

O conceito de "melhores práticas" talvez já tenha sido significativo, quando designava métodos de avaliação do aprendizado das crianças pequenas ou modelos de programas identificados através de pesquisas experimentais ou quase experimentais como sendo capazes de dar, comparativamente, os melhores resultados, relativamente a um aspecto específico do desenvolvimento em uma determinada população de crianças. Todavia, hoje em dia, declarar que um método constitui uma "melhor prática" significa, muitas vezes, apenas que a ferramenta de avaliação ou o modelo de programa é preferido por um grupo específico de intervenientes como, por exemplo, os criadores da ferramenta ou do programa, e que um organismo governamental, um conselho consultivo, uma agência de financiamento ou um doador deseja promover essa prática com base em considerações intuitivas, teóricas ou financeiras, ou no fato de que a prática deu bons resultados em um determinado ambiente. Vezes demais, existe uma falta de relatórios de pesquisa revisados pelos pares, corroborando a afirmação de "melhor" prática através de estudos comparativos estabelecendo a validade preditiva de ferramentas normalizadas de avaliação do aprendizado na primeira infância ou a eficácia de programas para crianças

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

pequenas de diversas culturas.

**Perguntas chaves para a pesquisa**

Quais são as normas ou os objetivos relativos ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças e quais são os valores culturais e os métodos de socialização das crianças ou de transmissão do saber que orientam a elaboração e a escolha do conteúdo dos programas para a primeira infância exportados de um país (normalmente ocidental) para outro país ou outra cultura?[15] O que está em jogo?

A exportação de ferramentas de avaliação ou de programas de aprendizado destinados a crianças pequenas, criados em países euro-ocidentais, e onde predominam as normas e abordagens da tradição europeia para o desenvolvimento, pode interromper a transmissão de conhecimentos e de práticas importantes para a cultura local, e pode também debilitar a diversidade de opiniões, fontes de saber, modos de vida e apoios para educar as crianças nas condições locais específicas dos países e comunidades recebedores.[16,17,18] O saber de uma cultura e as práticas parentais positivas constituem exatamente os recursos que os programas de desenvolvimento comunitário operacionalizados por muitos organismos não governamentais procuram preservar e aproveitar para promover serviços de apoio comunitários em consonância com a cultura local para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.[19] Programas fundamentados nessas riquezas locais têm muito mais chance de ter o apoio e a participação dos pais, dos avós e das lideranças, e são mais suscetíveis de serem adaptados às condições locais e sustentáveis no tempo.[8]

**Resultados de estudos recentes**

Quatro exemplos, tirados de um programa de pesquisa sobre parcerias interculturais no desenvolvimento das crianças realizado pela autora do presente artigo,[20] ilustram a utilidade de "reinventar a roda" para garantir uma abordagem adaptada às condições e situações locais no tocante ao aprendizado precoce das crianças. Em um estudo baseado nas observações dos autóctones, pais, anciãos e profissionais da primeira infância, a respeito da avaliação do desenvolvimento cognitivo e da maturidade escolar das crianças pequenas, as pessoas entrevistadas insistiram na importância de desenvolver a autoestima como fundamento do aprendizado.[21] Além de dar a oportunidade para as crianças melhorarem a sua linguagem oral e suas competências em leitura e operações numéricas, elas descreveram um conteúdo muito importante focado na história da comunidade (como as crianças estão ligadas à terra), na

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

genealogia (as ligações entre as crianças) e na participação na vida cultural (preparação na participação às cerimônias e sustento utilizando os recursos naturais). Elas não estavam de acordo com as definições correntes e as medições padronizadas utilizadas pelas escolas públicas para determinar a maturidade escolar das crianças, argumentando que as escolas deveriam estar prontas para acolher crianças que têm uma compreensão profunda de quem elas são e de sua identidade cultural, ainda que não estejam acostumadas às formas de ensino e de aprendizado privilegiadas nas salas de aula da cultura dominante.

Em um segundo estudo, relativo à identificação precoce de dificuldades de aprendizado, os pais e anciãos autóctones perguntaram por que as ferramentas para avaliar o desenvolvimento na primeira infância, padronizados e globalmente difundidos, como o EDI[22] e os questionários de detecção como o *Nipissing District Developmental Screen*,[23] não avaliavam os pontos fortes das crianças pequenas, e pareciam mais focados em identificar seus pontos fracos.[24] Um dos anciãos que participou do estudo comentou: “Eles não perguntam se as crianças conhecem sua língua materna indígena ou se elas sabem como se comportar em outros ambientes sociais ou nas cerimônias. As escolas não se interessam em saber que as crianças aprendem sua cultura, por isso, elas não fazem perguntas a esse respeito”. Um líder de uma comunidade das Primeiras Nações perguntou: “Alguma coisa mudou desde que o governo elaborou inicialmente seu sistema de educação para extirpar o índio de dentro da criança?”[25]

Em um terceiro estudo centrado no papel dos fonoaudiólogos, 49 dos 70 especialistas que trabalharam com crianças das Primeiras Nações com idade de dois anos ou mais relataram que suas ferramentas de avaliação padronizadas não forneciam informações válidas nem úteis e que suas melhores práticas para intervenção precoce não lhes serviam na sua prática. A grande maioria deles exigia uma “abordagem totalmente diferente” que levasse em conta as condições e objetivos da comunidade em matéria de aquisição da linguagem para as crianças pequenas e que implicasse ativamente os pais e outros cuidadores como pessoas principais encarregadas de ajudar as crianças pequenas no seu aprendizado precoce.[26]

Um quarto estudo revelou que muitos pais autóctones e alguns professores não autóctones estavam preocupados com o fato que as ferramentas padronizadas utilizadas para avaliar o desenvolvimento da fala e da linguagem e a maturidade escolar pudessem levar a interpretações errôneas das diferenças de fala e de linguagem observadas, como no caso dos dialetos do inglês e das línguas vernaculares das Primeiras Nações, as quais poderiam ser interpretadas como lacunas. Com certeza, os resultados fracos em testes supostamente válidos no mundo todo

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

contribuem para as taxas assustadoramente altas de diagnósticos de atraso ou deficiências cognitivas ou de linguagem em crianças das Primeiras Nações.[27] Há um debate em curso sobre a possibilidade de elaborar testes padronizados para as línguas das Primeiras Nações e para avaliar o desenvolvimento global das crianças indígenas. A enorme diversidade entre as crianças, famílias e comunidades das Primeiras Nações e outros povos indígenas no Canadá – com mais de 60 grupos linguísticos e mais de 600 nações ameríndias registradas, cada uma com sua cultura própria – foi muitas vezes invocada como sendo um obstáculo à elaboração de ferramentas válidas ou pertinentes para mais do que um punhado de comunidades.

No lugar de recorrer a ferramentas padronizadas, a abordagem mais útil e culturalmente apropriada para os educadores e outros profissionais seria de confiar nos membros das comunidades culturais para descrever e explicar o que entendem por desenvolvimento ótimo e normativo e as práticas que promovem o desenvolvimento, e identificar indicadores e modelos que apresentam diferenças em relação às expectativas normativas no contexto cultural da criança.[28] Essas normas da comunidade podem ser discutidas relativamente a normas de desenvolvimento baseadas em resultados de pesquisas, e as decisões relativas aos objetivos das intervenções e dos programas de aprendizado para crianças pequenas podem ser orientadas através de uma negociação entre pontos de referência culturais e outras considerações externas, incluindo os direitos das crianças e o trabalho exigido delas nas escolas que irão frequentar.[29]

**Lacunas da pesquisa**

Exemplos de soluções elaboradas em colaboração e adaptadas à cultura, como aquelas descritas acima, constituem contribuições valiosas para a literatura científica relativa à pesquisa e à prática ligadas ao aprendizado na primeira infância. Em particular, precisa-se de mais pesquisas para elaborar e validar medições do aprendizado das crianças pequenas e da eficácia de programas culturalmente relevantes, mas que não são totalmente idiossincráticos e não se baseiam unicamente em pesquisas do tipo sondagens de opinião pública que dependem da observação de fenômenos de difícil controle. Ao longo da última década, a importância da pesquisa realizada de forma colaborativa está sendo cada vez mais reconhecida. Esse tipo de abordagem permite aos pesquisadores, formuladores de políticas e àqueles que elaboram os programas compensar as lacunas decorrentes de seus preconceitos culturais, colaborando a cada etapa com membros competentes das comunidades culturais para desenvolver a base de pesquisa para políticas, ferramentas e intervenções culturalmente adaptadas (por exemplo, *Community Based Research Canada,*[30] *Community-Campus Partnerships for Health*,[31] *Living*

*Knowledge Network*,[32] *Society for Participatory Research in Asia*).[33] Por exemplo no Canadá, um projeto de pesquisa financiado pelo governo federal envolveu mais de 20 parcerias entre comunidades e universidades ao longo de cinco anos, para examinar os impactos do ambiente sobre o desenvolvimento das crianças.[34]

**Conclusão**

O presente artigo visa refrear nosso entusiasmo em promover metodologias uniformes para as comparações internacionais e em exportar as chamadas “melhores práticas” para contextos culturais e nacionais fundamentalmente diferentes daquele onde foram elaboradas. As interpretações biculturais, elaboradas em colaboração e relativas ao desenvolvimento e os planos de ação para o aprendizado na primeira infância poderiam evitar a imposição de uma visão única e culturalmente dominante e que insiste numa assimilação unidirecional, a qual tem sido a marca característica do colonialismo.

**Implicações**

O que podemos fazer para promover o desenvolvimento das crianças de maneira a preservar e melhorar o patrimônio e os objetivos próprios à sua cultura? Os governos deveriam assegurar oportunidades de alta qualidade para o aprendizado das crianças pequenas cujos pais ou cuidadores procuram apoio, porém sem que o financiamento seja ligado a um programa ou objetivos de aprendizado que sirvam para todos.[35] No Canadá, o governo federal investe no Programa de ajuda pré-escolar para autóctones, *Aboriginal Head Start*, um excelente exemplo de programa destinado a promover o desenvolvimento das crianças em seis áreas, incluindo a cultura e a língua falada em casa, utilizando um programa e métodos escolhidos, elaborados e adaptados a cada comunidade visada.[36]

Um compromisso baseado num diálogo aberto com as comunidades pode esclarecer como combinar os conhecimentos e as ferramentas decorrentes da pesquisa com o saber e os métodos locais para tratar os objetivos relativos ao desenvolvimento e o aprendizado culturalmente definidos das crianças pequenas. Existem muitos exemplos de elaboração conjunta e participativa de programas de aprendizado na primeira infância.[37,38,39,40,41] Além de apoiar o aprendizado precoce e a preparação para a escola, esses programas contribuem para preservar a heterogeneidade cultural frente às forças poderosas da homogeneização e da globalização.

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

As culturas estão sempre evoluindo: os objetivos e os métodos de aprendizado precoce para crianças e a maneira de avaliá-los mudam ao longo do tempo. Como pesquisadores, formuladores de políticas e profissionais, devemos dar oportunidades para as famílias de outras culturas se reinventarem à sua própria imagem e não, sem que lhes seja dado outra escolha, à imagem das construções culturais das crianças anglófonas norte-americanas de classe média.[42,43]

**Referências**


1. Gonzalez-Mena J, Eyer DW. *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive care and education*. 6th ed. New York, NY: McGraw Hill; 2004.
2. Cole M. Culture in development. In: Woodhead M, Faulkner D, Littleton K, eds. *Cultural worlds of early childhood*. London, UK: Open University Press; 1998: 11-33.
3. Goncu A, ed. *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1999.
4. Greenfield PM, Suzuki LK. Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In: Sigel IE, Rennigner KA, vol.eds. *Child psychology in practice*. 5th ed. New York, NY: Wiley; 1998. Damon W, general ed. *Handbook of child psychology*; vol. 4.
5. LeVine RA, New RS, eds. *Anthropology and children development: A cross-cultural reader*. New York, NY: Blackwell; 2008.
6. Rogoff B. *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press; 2003.
7. Super CM, Harkness S. The cultural structuring of child development. In: Berry JW, Dasen PR, Saraswathi TS, eds. *Basic processes and human development*. Boston, MA: Allyn and Bacon; 1997: 1-39. *Handbook of cross-cultural psychology*; vol.2.
8. Fleer M. Early childhood education as an evolving 'community of practice' or as lived 'social reproduction': Researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2003;4(1):64-79.
9. Kincheloe JL. Certifying the damage: Mainstream educational psychology and the oppression of children. In: Soto LD, ed. *The politics of early childhood education*. New York, NY: Peter Lang Publishing; 2000: 75-84.
10. Harms T, Clifford RM, Cryer D. *Early childhood environment rating scales*. Carrboro, NC: Child Development Institute; 2005.
11. Janus M, Offord D. Readiness to learn at school. *ISUMA* 2000;1(2):71-75.
12. Goldfeld S, Sayers M, Brinkman S, Silburn S, Oberklaid F. The process and policy challenges of adapting and implementing the Early Development Instrument in Australia. *Early Education and Development* 2009;20(6):978-991.
13. Guhn M, Janus M, Hertzman C. The Early Development Instrument: Translating school readiness assessment into community actions and policy planning. *Early Education and Development* 2007;18(3):369-374.
14. Lubeck S. Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education* 1998;74(5):283-292.
15. Viruru R. *Early childhood education: Postcolonial perspectives from India*. New Delhi, India: Sage; 2001.
16. Stairs AH, Bernhard JK. Considerations for evaluating 'good care' in Canadian Aboriginal early childhood settings. *McGill Journal of Education* 2002;37(3):309-330.
17. Canella GS, Viruru R. *Childhood and postcolonization*. New York, NY: Routledge Falmer; 2004.


©2010-2026 ABILIO | CULTURA

18. Soto LD, Swadener BB. Toward liberatory early childhood theory, research and praxis: Decolonizing a field. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2002;3(1):38-66.

19. Nsamenang AB. (Mis)understanding ECD in Africa: The force of local and imposed motives. In: Garcia M, Pence A, Evans J, eds. *Africa's future, Africa's challenge: Early childhood care and development in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: The World Bank; 2008.

20. Early Childhood Development Intercultural Partnerships Web site. Available at: http://www.ecdip.org/. Accessed August 10, 2010.

21. Ball J, Janyst P. Enacting research ethics in partnerships with Indigenous communities in Canada: "Do it in a good way." *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics* 2008;3(2):33-52.

22. Janus M, Offord DR. Development and psychometric properties of the Early Development Inventory (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science* 2007;39(1):1-22.

23. Nipissing District Developmental Screen. North Bay, ON: Nipissing District Development Screen Inc.; 1993.

24. Ball J. Developmental monitoring, screening and assessment of Aboriginal young children: Findings of a community-university research partnership. Paper presented at: The Aboriginal Supported Child Care conference. November 23, 2006. Vancouver, BC.

25. Ball J, LeMare L. You'll never believe what happened"…is always a good way to start": Lessons from community-university partnerships with First Nations. In: Goelman H, Pivik J, Guhn M, eds. *New approaches to research in early child development: Rules, rituals, and realities*. Palgrave Macmillan. In press.

26. Ball J, Lewis M. Aboriginal parents' goals for children's language: What is our role? *IMPrint* 2006;46:11-16.

27. Ball J, Bernhardt BM. First Nations English dialects in Canada: Implications for speech-language pathology. *Clinical Linguistics and Phonetics* 2008;22(8):570-588.

28. McCall RB, Green BL. Beyond the methodological gold standards of behavioral research: Considerations for practice and policy. *Social Policy Report* 2004;18(2):3-19.

29. Ball J, Pence A. *Supporting Indigenous children's development: Community-university partnerships*. Vancouver, BC: UBC Press; 2005.

30. Community Based Research Canada Web site. Available at: http://www.communityresearchcanada.ca. Accessed August 10, 2010.

31. Community Campus Partnerships for Health Web site. Available at: http://www.ccph.info/. Accessed August 10, 2010.

32. Living Knowledge: The International Science Shop Network. Available at: http://www.scienceshops.org. Accessed August 10, 2010.

33. Society for Participatory Research in Asia (PRIA) Web site. Available at: http://www.pria.org/en/home. Accessed August 10, 2010.

34. Goelman H, Pivik J, Guhn M, eds. New approaches to research in early child development: Rules, rituals, and realities. Palgrave Macmillan. In press.

35. Fuller B. *Standardized childhood: The political and cultural struggle over early education*. Palo Alto: Stanford University Press; 2007.

36. Ball J. Promoting equity and dignity for Aboriginal children in Canada. *IRPP Choices* 2008;14(7):1-30.

37. May H, Carr M. Empowering children to learn and grow – Te Whariki: The New Zealand early childhood national curriculum. In: Hayden J, ed. *Landscapes in early childhood education: Cross-national perspectives on empowerment – A guide for the new millennium*. New York, NY: Peter Lang; 2000: 153-169.

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

38. Reeders E. The collaborative construction of knowledge in a traditional context. In: Simpson J, Wigglesworth G, eds. *Children's language and multilingualism: Indigenous language use at home and school*. London, UK: Continuum; 2008.

39. Rinaldi C. Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In: Gandini L, Edwards CP, eds. *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*. New York, NY: Teachers College Press; 2001: 49-54.

40. Tagataga Inc, Inuit Tapiriit Kanatami (Organization), Summit on Inuit Education. *Inuit early childhood education and care: Present successes, promising directions*. Ottawa, ON: Inuit Tapiriit Kanatami; 2007.

41. Wilson WH, Kamana K. "Mai loko mai O ka 'I'ini: Proceeding from a dream" – the 'aha punana leo connection in Hawaiian language revitalization. In: Hinton L, Hale K, eds. *The green book of language revitalization in practice*. San Diego, CA: Academic Press; 2001: 147-176.

42. Cannella GS. *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York, NY: Peter Lang; 1997.

43. Kessen W. The American child and other cultural inventions. *American Psychologist* 1979;34(10):815-820.

©2010-2026 ABILIO | CULTURA