ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

CULTURA

Contexto cultural e aprendizagem na primeira infância

Michael Cole[1], PhD Pentti Hakkarainen[2], PhD Milda Bredikyte, PhD[2]

University of California[1], EUA, University of Oulu, Finlândia[2]

Fevereiro 2010

Introdução

Do nascimento até os 5 anos de idade, as crianças passam por transformações importantes quanto a tamanho, organização biológica, capacidades comportamentais e organização social de experiências – um complicador importante para compreender a associação entre o contexto cultural e os processos de aprendizagem das crianças pequenas.

A análise desse tema complexo requer definições temporárias de termos básicos. Foram adotadas as seguintes definições:

A *cultura* consiste de conhecimentos, ferramentas e atitudes historicamente acumulados que permeiam a ecologia proximal da criança, inclusive as “práticas” culturais dos membros do núcleo familiar e de outros parentes. Ao desempenhar seus papéis – como prover cuidados e subsistência – esses membros enculturados da sociedade estão, eles próprios, sujeitos a várias influências vindas de sua ecologia natural e sociedade.

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

A *aprendizagem* é compreendida como uma modificação relativamente permanente no comportamento e na compreensão conseqüente às experiências da criança.

O *desenvolvimento* implica mudanças qualitativas na organização funcional do cérebro, do corpo e do comportamento individuais da criança, assim como em mudanças concomitantes no relacionamento entre a criança e suas experiências organizadas em termos sócio-culturais.

Do que se trata

A cultura desempenha um papel essencial na forma como a criança interpreta o mundo. Uma diferença determinante entre a aprendizagem da criança e qualquer sistema técnico inteligente é que tais sistemas podem reconhecer e organizar informações, mas não podem captar seu significado. O desenvolvimento do significado e a adoção de ferramentas culturais adequadas – símbolos, significados, roteiros, objetivos, etc. – da atividade humana são os desafios básicos da aprendizagem inicial.

Problemas

1. De que forma a enculturação e individuação estão relacionadas com a aprendizagem inicial? Cada contexto cultural tem tendências unificadoras, mas os indivíduos são únicos. Quais são os nichos universais e os nichos específicos da aprendizagem em cada cultura?

2. Qual é a unidade de aprendizagem? Os estágios iniciais do desenvolvimento humano revelam que a criança depende do adulto e que, inversamente, o bebê influencia o adulto. Díades mãe-criança são unidades importantes. De que forma as díades são substituídas como unidades de aprendizagem?

3. De que forma o papel do contexto cultural na aprendizagem muda ao longo da primeira infância?[1]

Contexto de pesquisa

A aprendizagem mediada pela cultura requer considerações de um contexto cultural que não pode ser reduzido a condições laboratoriais. Os “experimentos naturais” são estratégias de pesquisa usadas com frequência, que consistem em estudos de acompanhamento de uma única cultura ou na coleta de dados comparativos de diversas culturas. Michael Cole[2,3] elaborou uma

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

forma de atividade especial denominada ambiente de “Quinta Dimensão”, como uma subcultura sustentável para favorecer a aprendizagem. Seus princípios são utilizados em pesquisas da aprendizagem cultural em contextos de brincadeiras.[4,5]

Questões-chave de pesquisa

Que tipos de organizações ambientais favorecem a aprendizagem da herança cultural da criança?

De que forma diferentes tradições culturais moldam a aprendizagem da criança?

De que forma diferentes modos de aprendizagem estão interrelacionados em diferentes circunstâncias culturais?

Existem, na primeira infância, “saltos qualitativos” que estejam relacionados a mudanças culturais nos modos de aprendizagem?

Resultados de pesquisas recentes

Características universais da cultura

É necessário ter em mente que as crianças ainda não conseguem compreender e analisar conscientemente o significado do mundo. Os significados são fundamentados em conexões corporais com os objetos e são constantemente associados à ação.[6] No entanto, a partir do nascimento ou logo depois, as crianças são extremamente sensíveis a contingências entre todos os tipos de eventos no ambiente. Tal sensibilidade permeia desde a aprendizagem dos padrões característicos da atividade, até a diversidade das respostas das pessoas de seu ambiente, e as contingências entre os fonemas da língua que ouvem e que formarão a base gramatical de seu idioma nativo.[7] Ao nascer, a criança já conhece o “tom” característico de seu idioma nativo, aprendizagem que é demonstrada pela atenção diferente que dá às vocalizações emitidas nesse idioma.[8]

A partir do nascimento, o aprendizado da criança de uma série de conceitos universais nas “áreas privilegiadas” da aritmética, física e psicologia, estão presentes em forma de “esboço” que será enriquecido pelo ambiente através da aprendizagem mediada pela cultura.[3] Aparentemente os bebês reconhecem, por exemplo, os conceitos físicos básicos associados a fenômenos como a gravidade – ficam surpresos quando um objeto parece atravessar uma

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

barreira sólida – e a conceitos matemáticos como 1+1=2 – ficam surpresos quando dois objetos são escondidos atrás de uma tela e quando a tela é removida, resta apenas um objeto – e são capazes de distinguir entre causalidade intencional e mecânica, conceitos que apoiam a aprendizagem da distinção entre objetos animados e inanimados.

Por volta dos 9 meses de idade, a criança começa a criar também seus próprios "contextos culturais" e, antes de completar 5 anos de idade, sua necessidade da cooperação de adultos e de seus pares, assim como a organização dessa cooperação, mudam radicalmente.[9,10,11] No início do desenvolvimento, as crianças não são capazes de regular a organização social de sua interação, mas à medida que crescem, é possível conseguir maior autonomia em grupos infantis.

Limitações culturais

Muitos psicólogos acreditam que crianças de diferentes grupos culturais aprendem um "estilo cognitivo" básico caracterizado em termos um pouco diferentes, mas sobrepostos, dependendo das diferentes tradições acadêmicas. Um "estilo cognitivo" deve privilegiar a atenção inicial ao contexto no qual os eventos ocorrem. Em seguida, a atenção deve ser dirigida aos objetos participantes do evento. Uma formulação semelhante aplica-se a contextos culturais que favorecem o individualismo ou coletivismo.[12] Foi constatado, por exemplo, que mães japonesas solicitadas a incitar seus filhos de 5 meses de idade a interagir com um objeto, sistematicamente orientam a criança primeiro para elas próprias e em seguida para o objeto, ao passo que mães americanas orientam a criança primeiro para o objeto e depois para elas. Aos 5 meses de idade, não há diferença perceptível no comportamento das crianças; no entanto, alguns meses mais tarde, em vários eventos cotidianos, as crianças orientam-se da forma que foi moldada em repetidas interações com seus pais (orientadas de forma diferente).[13]

Práticas culturais

Diferentes formas de brincadeira – com objetos, simbólicas, de faz-de-conta – criam diferentes tipos de contextos culturais para aprendizagem. No entanto, há amplas variações culturais na medida em que os adultos sancionam diferentes formas de brincadeiras ao longo da primeira infância.[14] Nas sociedades nas quais a brincadeira é uma prática cultural valorizada nessa idade, Poddiakov[15] demonstrou como as crianças realizam experiências sociais com outras pessoas em brincadeiras e na vida cotidiana. Vygotsky[16] e outros estudiosos das brincadeiras infantis[17,18,19] enfatizam a importância da mutualidade e da possibilidade de transcender, no brincar, a situação

presente por meio da criação de outros mundos (imaginários). Vygotsky argumentou que distorcer a realidade na brincadeira reforça paradoxalmente a aprendizagem aplicada à vida real ao modificar a compreensão da criança sobre a relação entre os objetos e seus significados.

Greenfield e colegas documentaram um padrão de aprendizagem entre meninas maias camponesas que aprendiam a tecer, no qual as mães organizavam o aprendizado das meninas fazendo-as participar de diferentes tarefas desde a primeira infância até depois da infância mais tardia.[20] Tal aprendizado envolve pouca interação verbal. Do mesmo modo, Bárbara Rogoff e colegas mostraram que crianças de sociedades nas quais a escolarização é inexistente ou muito curta conseguem aprender graças a um processo de atenta observação.[21]

Lacunas de pesquisa

Tanto questões de ordem pragmática quanto as restrições culturais determinam quais são os problemas centrais no estudo de contextos culturais e da aprendizagem inicial. Por exemplo, uma recente revisão dos efeitos do ensino de teatro sobre a aprendizagem do idioma afirma que: “Nesta era de prestação de contas e de exames em que muito está em jogo, educadores e administradores precisam de provas tangíveis dos benefícios do ensino de teatro, e apenas pesquisas da mais alta qualidade podem fornecer esse tipo de evidência”.[22] Sob esse ponto de vista, alta qualidade não inclui relevância cultural. Entretanto, as pesquisas baseadas no isolamento rigoroso de variáveis causais obscurecem a essência da experiência do aprender e impedem a integração dos resultados de pesquisas em diferentes áreas – por exemplo, cognitiva, afetiva e psicomotora. O estudo de contextos culturais e aprendizagem na infância por meio de “uma abordagem integral da criança” constitui um desafio constante.

Conclusões

O estudo de contextos culturais e aprendizagem na primeira infância envolve o entrelaçamento de fatores biológicos e culturais. O desenvolvimento ativo de subculturas para expandir e melhorar a aprendizagem é uma tendência atual promissora. Mas há desacordos sobre o que tais subculturas devem ser. Por exemplo, só recentemente a brincadeira recuperou seu *status* de forma legítima de atividade de aprendizagem.[23,24,25]

A exposição pura ao conteúdo a ser aprendido, oferecida por diferentes práticas culturais, é de fundamental importância. Um achado de rotina nas pesquisas em diversas áreas é que as crianças aprendem mais rapidamente quando são solicitadas a aprender ou solucionar problemas

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

baseados naquilo que lhes é familiar, ou que façam sentido do ponto de vista humano.[26]

Essas relações entre cultura e aprendizagem não diminuem de intensidade, mas tornam-se ainda mais nítidas à medida que a criança passa do início ao meio da infância e à adolescência. Consequentemente, aqueles que desejam utilizar o poder da cultura para promover a aprendizagem devem considerar tanto o enriquecimento cultural da criança quanto sua saúde e seu bem-estar físico, uma vez que todos esses elementos desempenham um papel particularmente importante durante esse período de mudanças extraordinariamente rápidas do desenvolvimento.

Implicações

Uma compreensão equivocada do aspecto cultural da aprendizagem na primeira infância resultou em uma situação na qual formas eficazes de aprendizagem e de descoberta de significados, que ocorrem no contexto da brincadeira, são eliminadas da vida da criança. Quando a aprendizagem é definida em termos de compreensão analítica, as próprias subculturas da criança e suas formas de brincar são negadas. Uma consequência negativa dessa visão pode ser o impacto reduzido da aprendizagem sobre o desenvolvimento da criança.[27,28]

Referências

1. Vygotsky LS. *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cole M, John-Steiner V, Schribner S, Souberman E, eds. Cambridge, UK: Harvard University Press; 1978.
2. Cole M. *Cultural psychology. A once and future discipline.* Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press; 1996.
3. Cole M, the Distributed Literacy Consortium. *The fifth dimension*. New York, NY: Russel Sage; 2006.
4. Bredikyte M. Play as an educational tool in early childhood. *Every Child* 2008;14(3):10-11.
5. Hakkarainen P. Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines* 2004;1:5-20.
6. Johnson M. *The meaning of the body. Aesthetics of human understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 2007.
7. Jusczyk PW. How infants adapt speech-processing capacities to native language structure. *Current Directions in Psychological Science* 2002;11(1):15-18.
8. Kuhl PK. A new view of language acquisition. In: Luria H, Seymour DM, Smoke T, eds. *Language and linguistics in context: Readings and applications for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2006:29-42.
9. Lisina MI. *Rebenok, vzroslye, sverstniki* [Child, adults, peers: patterns of communication]. Judelson K, trans. Moscow, Russia: Progress Publishers; 1985.
10. Lobok AM. *Antropologiia mifa* [The anthropology of myth]. Yekaterinburg, Russia: Bank Kul'turnoi Informatsii; 1997.
11. Trevarthen C, Aitken KJ. Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2001;42(1):3-48.

©2010-2026 ABILIO | CULTURA

12. Kitayama S, Cohen D, eds. *Handbook of cultural psychology*. New York, NY: Guilford Press; 2007.
13. Bornstein MH, Tal J, Tamis-LeMonda CS. Parenting in cross-cultural perspective: The United States, France, and Japan. In: Bornstein MH, ed. *Cultural approaches to parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:69-90.
14. Göncü A, Gaskins S, eds. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007.
15. Podd'iakov NN. *Osobennosti psikhicheskogo razvitiia detei doshkol'nogo vozrasta* [Specific characteristics of psychological development of preschool children] Moscow, Russia: Pedagogika; 1996.
16. Vygotsky LS. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 2004;42(1):7-97.
17. Fein G. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 1981;52(4):1095-1118.
18. Garvey C. *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.
19. Sutton-Smith B. *The Ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.
20. Greenfield P. *Weaving generations together: Evolving creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe: School of American Research Press; 2004.
21. Mejía-Arauz R, Rogoff B, Paradise R. Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development* 2005;29(4):282-291.
22. Mages WK. Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in empirical literature. *Review of Educational Research* 2008;78(1):124-152.
23. Singer D, Golinkoff R, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press; 2006.
24. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer D. *Mandate for playful learning in preschool. Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press; 2009.
25. Hakkarainen P. Learning and development in play. In: Einarsdottir J, Wagner J, eds. *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: IAP-Information Age Pub; 2006:183-222.
26. Donaldson M. *Human minds: an exploration*. London, UK: Penguin; 1993.
27. Hakkarainen P, Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning. *Cultural - historical Psychology* 2008;4:2-11.
28. Zuckerman G. Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology* 2007;45(3):38-64.

©2010-2026 ABILIO | CULTURA