

VOL VI

# Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão  
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro  
Gustavo Adolfo Juarez  
(Organizadores)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2023

VOL VI

# Ciências Humanas:

## Estudos Para Uma Visão Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro  
Gustavo Adolfo Juárez  
(Organizadores)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2023



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadores</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sílvia Inés del Valle Navarro Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez
<b>Imagem da Capa</b>	Artem Oleshko
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballedo, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia  
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C569 Ciências humanas [livro eletrônico] : estudos para uma visão holística da sociedade: vol VI / Silvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-80-4

DOI 10.37572/EdArt\_280523804

1. Ciências humanas. 2. Desenvolvimento humano. 3. Sociologia.  
I. Del Valle Navarro, Silvia Inés. II. Juarez, Gustavo Adolfo.

CDD 300.7

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## PRÓLOGO

Nuevamente tenemos la posibilidad de encontrarnos a través de una publicación, con docentes-investigadores que inquietos por divulgar resultados de sus investigaciones, los reúne la Editora Artemis, en este sexto volumen de la obra titulada ***Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade***. Por nuestra parte, esto significa un acompañamiento desde la organización de los trabajos, teniendo el gran honor que dicha editora nos confía.

El reconocimiento a las prácticas sociales, como una herramienta en la enseñanza histórica y cultural, ha venido ganando terreno en las últimas décadas. Así logra convertirse en un aporte al fortalecimiento en el proceso de enseñanza de disciplinas humanísticas, sociales, exactas y naturales, al tiempo que constituye la esencia de la conservación de saberes culturas, que necesitan del conocimiento escolar y extraescolar.

Aquí se reúnen trabajos de diversos orígenes en cuanto a disciplinas, como de regiones del planeta, que desarrollan propuestas en busca del mejoramiento del aprendizaje, entre ellos de la geografía mediante la geografía cultural, la química, la matemática, idiomas extranjeros, la educación infantil, antropología, entre otras, usando diversos recursos en donde el saber cultural permite conservar costumbres de las regiones. Los aportes históricos, con logros de personalidades de las ciencias, sus pensamientos y descubrimientos, no escapa a las investigaciones sociales, históricos y culturales, aquí desarrolladas.

Esperando que estos trabajos sean de gran aporte a los lectores, les deseamos una buena lectura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO  
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

## PRÓLOGO

Mais uma vez temos a possibilidade de nos encontrarmos por meio de uma publicação, com professores-pesquisadores que, ansiosos por divulgar os resultados de suas pesquisas, são reunidos pela Editora Artemis, neste sexto volume da obra intitulada *Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade*. De nossa parte, isso significa um acompanhamento desde a organização dos trabalhos, tendo a grande honra que o referido Editora Artemis nos confia.

O reconhecimento das práticas sociais, como ferramenta no ensino histórico e cultural, vem ganhando espaço nas últimas décadas. Assim, consegue se tornar uma contribuição para o fortalecimento do processo de ensino das disciplinas humanísticas, sociais, exatas e naturais, ao mesmo tempo em que constitui a essência da conservação do saber cultural, que necessita de saberes escolares e extracurriculares.

Aqui se encontram trabalhos de origens diversas em termos de disciplinas, como regiões do planeta, que desenvolvem propostas em busca da melhoria do aprendizado, entre elas a geografia através da geografia cultural, química, matemática, línguas estrangeiras, educação infantil, antropologia, entre outras, utilizando diversos recursos onde o conhecimento cultural permite preservar os costumes regionais. As contribuições históricas, com as conquistas de personalidades das ciências, seus pensamentos e descobertas, não escapam às investigações sociais, históricas e culturais aqui desenvolvidas.

Esperando que estas obras sejam de grande contribuição para os leitores, desejamos uma boa leitura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO  
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1.....1**

REFLEXÕES TEÓRICAS E QUESTÕES PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA HOLÍSTICA: O PROJETO LUSÓFONO COM CRIANÇAS E FAMÍLIAS BILÍNGUES EM CONTEXTO MIGRATÓRIO NA ALEMANHA

Helza Ricarte Lanz

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238041](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238041)

### **CAPÍTULO 2.....17**

LA GEOGRAFÍA CULTURAL DE LA CIUDAD DE TOLUCA, UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA INMATERIAL DESDE UNA VISIÓN SIMBÓLICA

Agustín Olmos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238042](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238042)

### **CAPÍTULO 3.....32**

EL USO DE KAHOOT PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

Gabriela Madrigal Barragán

Paola Delfina Chew Pego

Angel David Bustos Núñez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238043](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238043)

### **CAPÍTULO 4..... 39**

EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA: ALGUMAS BREVES NOTAS

Hugo Oliveira

Jorge Bonito

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238044](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238044)

### **CAPÍTULO 5.....55**

ENSINO DA DEFORMAÇÃO DAS ROCHAS: CONTRIBUTOS DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

Jorge Bonito

Hugo Oliveira

Celso Dal Ré Carneiro

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238045](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238045)

**CAPÍTULO 6..... 90**

ENSEÑANZA HÍBRIDA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA: EVALUACIÓN METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

Guadalupe Mares Cárdenas

Elena Rueda Pineda

Héctor Rocha Leyva

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238046](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238046)

**CAPÍTULO 7 ..... 100**

MUSIC AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF A PERUVIAN PUBLIC UNIVERSITY

Antonia del Rosario Sánchez Gonzales

Marco Antonio Bazalar Hoces

Víctor Marcelino López Lino

Raúl Eleazar Arias Sánchez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238047](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238047)

**CAPÍTULO 8..... 109**

INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE: EXPERIENCIAS DE PROYECTOS INNOVADORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNALM- PERÚ, PERIODO 2010-2019

Jorge Alfonso Alarcon Novoa

Elva María Ríos Ríos

Rosa Angela Calderón Zárate

Diego Armando Párraga Leythh

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238048](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238048)

**CAPÍTULO 9..... 119**

TEJIDOS EDUCATIVOS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR: CONSTRUYENDO CAMINOS DE CONVIVENCIA Y ESPERANZA

Magda Alicia Ahumada

Stella Pino Salamanca

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805238049](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238049)

**CAPÍTULO 10.....135**

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO COMO VÍNCULO CLAVE PARA EL APRENDIZAJE

María Laura Muruaga  
María Gabriela Muruaga  
Cristian Andrés Sleiman

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380410](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380410)

**CAPÍTULO 11.....147**

MODELIZACIÓN DINÁMICA: SIMULACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE POR MODELOS COMPARTIMENTADOS DISCRETOS

Gustavo Adolfo Juarez  
Noelia Saleme  
Silvia Inés del Valle Navarro  
Luis Ernesto Valdez  
María Luz del Valle Quiroga  
Sonia Laura Mascareño

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380411](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380411)

**CAPÍTULO 12.....154**

MODELIZACIÓN DINÁMICA DEL RENDIMIENTO ENTRE ASIGNATURAS CORRELATIVAS MEDIANTE MODELOS COMPARTIMENTADOS DISCRETOS

Deborah del Carmen Turraca  
Pedro José Salim Rosales  
Anabela Beatriz Serrano  
Silvia Inés del Valle Navarro  
Gustavo Adolfo Juarez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380412](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380412)

**CAPÍTULO 13.....163**

DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL Y SU EVALUACIÓN EN ETAPAS PREESCOLARES

Miguel Alberto Montañez Romero  
Liney Mendez Escallon

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380413](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380413)

**CAPÍTULO 14.....172**

MÉTRICAS ALTERNATIVAS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Nelson Javier Pulido Daza

Linamaria Pinzón Valencia

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380414](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380414)

**CAPÍTULO 15..... 189**

RELACIÓN E IMPACTO CLÍNICO DEL INSOMNIO A CORTO Y LARGO PLAZO EN LA SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES

Martha Rosales Aguilar

José Luis Lugo Balderas

Manuel Alejandro López Ortega

María de los Remedios Sánchez Díaz

Paris Astrid Mier Maldonado

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380415](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380415)

**CAPÍTULO 16..... 198**

EGAS MONIZ E A ORDEM MORAL

Manuel Correia

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380416](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380416)

**CAPÍTULO 17 .....204**

A ADOLESCÊNCIA E A RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO QUALITATIVO

Sandra Ribeiro Santos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380417](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380417)

**CAPÍTULO 18.....218**

NODOS CRÍTICOS Y POTENCIALIDADES EN LAS COOPERATIVAS SOCIALES

Clara Betty Weisz

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380418](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380418)

**CAPÍTULO 19.....229**

O RÁDIO CLUBE PORTUGUÊS E A GUERRA CIVIL ESPANHOLA

Fernando Neves

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380419](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380419)

**CAPÍTULO 20 .....244**

AFROMEXICANOS: DESCOLONIALIDAD Y SOCIOETNOGÉNESIS

Gabriel J Saucedo Arteaga

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380420](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380420)

**CAPÍTULO 21 .....265**

ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS ONGS BRASILEIRAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE CAPITAL SOCIAL E REDES SOCIAIS

Rodrigo Guimarães Motta

Francisco José Turra

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380421](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380421)

**CAPÍTULO 22 ..... 278**

LA GÉNESIS DE LA IDEA DE VOLUNTAD, UN TRÁNSITO NECESARIO PARA LLEGAR A LA LIBERTAD EN LA INTRODUCCIÓN DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO DE HEGEL

Teresa Evita Concha López

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380422](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380422)

**CAPÍTULO 23 .....290**

WITTGENSTEIN Y LA CUESTIÓN EL REALISMO

María Sol Yuan

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380423](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380423)

**CAPÍTULO 24 .....307**

ALGUNOS APUNTES SOBRE LA CORRIENTE MERCANTILISTA EN LA HISTORIA DE LA ECONOMÍA OCCIDENTAL

Antonia del Rosario Sánchez Gonzales

Marco Antonio Bazalar Hoces

Víctor Marcelino López Lino

Raúl Eleazar Arias Sánchez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380424](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380424)

**CAPÍTULO 25 .....317**

NUEVO MODELO DE CIUDADES INTELIGENTES PARA EL ESTADO DE TAMAULIPAS,  
MÉXICO, 2023

Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Joel Luis Jiménez Galán

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380425](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380425)

**CAPÍTULO 26 .....330**

EL BIENESTAR EN EL ESTADO BOLÍVAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MUJERES

Aiskel Andrade Montilla

Jesús Medina Maldonado

Otaiza Cupare Castro

Marian Ojeda Carrillo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380426](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380426)

**CAPÍTULO 27 ..... 340**

LA AMISTAD QUE NOS LEGÓ UN SÍMBOLO PATRIO: MANUEL BELGRANO Y LA  
FAMILIA ECHEVARRIA

Silvina Balma

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380427](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380427)

**CAPÍTULO 28 .....351**

EL TRIÁNGULO BRITÁNICO DE CONTROL GEOPOLÍTICO EN EL ÍNDICO Y EL  
ATLÁNTICO: EL PELIGRO CHINO

Javier Fernando Luchetti

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052380428](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380428)

**SOBRE OS ORGANIZADORES .....361**

**ÍNDICE REMISSIVO .....362**

# CAPÍTULO 1

## REFLEXÕES TEÓRICAS E QUESTÕES PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA HOLÍSTICA: O PROJETO LUSÓFONO COM CRIANÇAS E FAMÍLIAS BILÍNGUES EM CONTEXTO MIGRATÓRIO NA ALEMANHA

Data de submissão: 02/05/2023

Data de aceite: 17/05/2023

**Helza Ricarte Lanz<sup>1</sup>**

ORCID 0000-0002-6739-2868

**RESUMO:** Neste ensaio, priorizamos a educação infantil pré-escolar de crianças bilíngues e nos perguntamos: quais referenciais teóricos são importantes para uma educação holística na atualidade e em contexto migratório? Após uma breve descrição do projeto da pesquisa (1), segue uma discussão teórica sobre educação infantil (2), a pesquisa-ação como método de investigação (3), cenas e falas e o entrelaçamento com o mundo (4), discussão (5) e conclusão (6).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil holística. Crianças bilíngues. Migração. Teorias pedagógicas.

<sup>1</sup> Dr. phil. pela Universität Freiburg, Suíça e professora do Departamento de Educação e Ciências Sociais da Universität zu Köln, University of Cologne, Alemanha.

### THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES FOR A HOLISTIC PEDAGOGY: THE LUSOPHONE PROJECT WITH CHILDREN AND FAMILIES IN GERMANY

**ABSTRACT:** In this essay, we prioritize preschool education for bilingual children and ask ourselves: which theoretical references are important for a holistic education today and in a migratory context? After a brief description of the research project (1), follows a theoretical discussion on early childhood education (2), action research as an investigation method (3), scenes and speeches and the intertwining with the world (4), discussion (5) and conclusion (6).

**KEYWORDS:** Holistic early childhood education. Bilingual children. Migration. Pedagogical theories.

### 1 INTRODUÇÃO

Neste ensaio, priorizamos a educação infantil pré-escolar de crianças bilíngues e suas famílias e nos perguntamos: quais referenciais teóricos são importantes para uma educação infantil holística na atualidade e em contexto migratório? Utilizamos o conceito de língua de herança como a língua adquirida, através do contato familiar e/ou cultural, nas diásporas. É certo que falantes de uma língua de herança apresentam diferentes graus de proficiência e

habilidade linguística (Carreira, 2009). O projeto com as famílias lusófonas é anterior a 2009, mas desde essa data estamos coletando dados, cenas, falas de mais de 150 crianças e famílias que já participaram desse projeto institucional. Os aspectos sócio-pedagógicos e linguísticos relacionados ao projeto já foram apresentados em Brasov, Romênia (Ricarte Lanz/Noack Napoles 2015), e no Minho, Portugal (Ricarte Lanz 2018). Nosso objetivo aqui é repensar os referenciais teóricos e as práticas de educação infantil adequados à realidade contemporânea das crianças e famílias participantes. A pesquisa-ação de longa duração tem tido como objetivos: propiciar um espaço institucional para crianças e famílias lusófonas; incentivar a língua portuguesa como língua de herança num ambiente institucional; desenvolver uma metodologia adequada às crianças bilíngues em idade pré-escolar; investigar as práticas socioambientais das crianças e famílias participantes. As técnicas de investigação qualitativa da pesquisa-ação são: observação participante, coleta descritiva de cenas, sequências de falas e conversas informais com pais e mães das crianças durante os encontros semanais e fora deles. Os resultados mostram que há uma necessidade de novos referenciais teóricos que possibilitem compreender as inter-relações entre crianças, mundo, línguas, culturas, natureza e sociedades. Concluímos que uma formação holística é necessária para o desenvolvimento de autonomia, empatia e resiliência para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Após uma breve descrição do projeto e cenário da pesquisa (1), segue uma discussão teórica sobre educação infantil (2), a pesquisa-ação como método de investigação (3), cenas e falas e o entrelaçamento com o mundo (4), discussão (5) e conclusão (6).

## 2 O PROJETO INSTITUCIONAL LUSÓFONO EM BONN, ALEMANHA

O “Grupinho” é nome carinhoso dado ao projeto que nasceu da necessidade de criar um espaço institucional para crianças e famílias luso-falantes na cidade de Bonn, Renânia Vestefália, Alemanha. A pesquisadora é mãe de crianças que falam português como língua de herança e sua experiência pessoal bem-sucedida é passada, através do projeto lusófono, para outras famílias. Durante muitos anos, observamos que as crianças que tem a língua portuguesa como língua de herança, compreendem e falam português em casa, mas não se sentem à vontade em falar português fora do convívio familiar. Pensamos que as crianças e seus pais sentir-se-iam mais à vontade, caso pudessem falar português também no âmbito institucional.

Uma das várias instituições locais de formação familiar acolheu a proposta do projeto e, desde o início, oferece a infraestrutura física e organizacional para os encontros semanais com as famílias. Para a instituição, trata-se de um curso pedagógico para pais e

filhos em português que ocorre trimestralmente e é endereçado, pedagogicamente, aos pais para fortalecer e assegurar a educação de seus filhos. Para as famílias, trata-se de uma atividade de lazer, onde os filhos podem brincar e passar as tardes e os pais estão mais livres para conversar e trocar ideias. Para a pesquisadora, é um ponto de encontro e apoio mútuo, mas é, principalmente, uma oportunidade de desenvolver e realizar uma pedagogia holística da vida e para a vida.

De alguns anos para cá, a organização dos encontros vem sendo realizada por outras educadoras, ex-participantes do projeto, que agora atuam como orientadoras e desenvolvem as atividades autonomamente. Aproximadamente, 10-12 famílias com filhos em idade pré-escolar de 1 a 5 anos, inscrevem-se na instituição, a cada trimestre, para participar dos encontros semanais. Para cada “curso de pais e filhos em português”, é cobrada uma pequena taxa administrativa. Como a participação é paga e nem todos podem pagar, criamos estratégias para acolher famílias não-pagantes que participam como convidados nos encontros.

A estrutura física é adequada aos encontros e dispõe de uma grande sala clara, ampla, arejada e bem equipada com brinquedos e materiais pedagógicos para a faixa etária das crianças, mesas e cadeiras infantis, colchões e almofadas coloridas para as atividades, acesso ao jardim e ao parque infantil. Se a estação do ano e a temperatura ambiente permitem, as grandes portas de vidro da sala permanecem abertas, para que dentro e fora da sala formem uma unidade.

Ao longo dos primeiros anos, algumas atividades ajudaram a facilitar a integração das perspectivas das crianças e dos pais no estudo. Ao permitir que as crianças influenciem ativamente o foco das atividades, abrimos mão de muito do “controle” como facilitadora-pesquisadora e entramos em um processo dialógico de descoberta e aprendizado junto com as crianças e os pais. Essas atividades apoiaram e orientaram a organização de nossos encontros, onde os pais e as mães estão presentes com seus filhos durante as atividades lúdicas. Tanto os pais quanto as crianças foram informados e consentiram a coleta de dados anônimos.

Os projetos trimestrais com as crianças são uma forma de conceptualizar ideias e desafios que as famílias enfrentam num contexto migratório: Quem sou eu? Onde eu pertenço? O que é discriminação e por qual razão há discriminação? Existem outros que enfrentam os mesmos problemas? Que tipo de relação temos com os alemães e com outras famílias migrantes na Alemanha? Os temas dos encontros objetivam contextualizar os problemas locais e questionar diretamente e/ou indiretamente algumas questões globais.

Na grande maioria das famílias do nosso grupo, fala-se português em casa e alemão fora do ambiente familiar. Há uma grande variedade de idades das crianças

(menores de 1 a 5-6 anos), irmãs e irmãos mais velhos acompanhantes, e arranjos de famílias. Várias famílias teuto-brasileiras, teuto-portuguesas e teuto-angolanas ou também alemãs e de outras nacionalidades têm participado do projeto ao longo dos anos. Na maioria dos casos, pelo menos um dos pais fala português como língua nativa e a maioria das crianças é bilíngue, em diferentes níveis, e tem o português como língua de herança. Algumas crianças aprendem três ou mais idiomas simultaneamente. Duas das famílias participantes do nosso grupo são alemães e, até então, não tinham vínculos diretos com a língua portuguesa. Os pais alemães queriam que seus filhos aprendessem português de forma lúdica e nativa. Porém, não aconteceu como os pais pretendiam, possivelmente pela ausência de vínculos afetivos com a língua, já que as crianças só ouviam português por imersão durante nossas reuniões semanais. O encontro de pessoas de diferentes sociedades, onde se fala português, torna ainda mais desafiante a observação das interações através do uso da língua portuguesa. A língua portuguesa não é ensinada como em cursos de línguas, mas usada nas falas, músicas e encenações sem preocupações gramaticais ou léxicas. No projeto, a língua é usada como meio de comunicação sem pretensões letivas.

Em cada unidade trimestral, há um núcleo temático para as atividades. Dividimos os encontros semanais em atividades conduzidas, refeições coletivas e brincadeiras independentes. As atividades conduzidas são executadas com as crianças e com os pais, e damos às crianças tempo para atingir seus objetivos. Cantar, contar histórias, dançar, pintar, executar trabalhos manuais, fazer pães caseiros, cozinhar, jardinagem, cuidar de pequenos animais vivos visitantes (cães, gatos, coelhos, insetos, anfíbios) foram algumas das atividades, que adaptamos à mudança das estações e festividades anuais.

Também incentivamos brincadeiras independentes com e sem a participação de adultos. Essa brincadeira livre ou fantasiosa, na qual as crianças representam cenários de sua própria criação, ajudam-nas a vivenciar muitos aspectos da vida com mais profundidade. Na utilização de brinquedos, privilegiamos os de materiais naturais. Nesse ambiente afetivo e criativo, as crianças participam de uma série de atividades lúdicas que estruturam o cotidiano e as prepararam para a próxima fase de vida escolar. Nossas reuniões são sempre muito agradáveis e participativas.

Espalhamos diversos brinquedos para as crianças ao redor da sala – almofadas e mesas com bancos e cadeiras para os participantes. Construímos recantos para atividades, tais como: construção com blocos lógicos, blocos magnéticos, livros de leitura, estante de teatro, carros, bonecas, bolas, parque infantil de madeira, mesas para pintura e trabalhos manuais, várias almofadas e almofadas, e equipamentos de parque infantil

como: utensílios para areia, escorregas e brinquedos de escalada, bem como uma casa de brincar.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os termos “criança” e “infância” estão intimamente ligados a ideias de desenvolvimento ou também de educação, aprendizagem e crescimento. Ambos os termos integram ambivalências e remetem a diversidades históricas e culturais que impossibilitam falar “da” criança ou “da” infância. Usar o plural é, certamente, mais adequado. Parece significativo que a infância não existe isoladamente, mas na diferença e, sobretudo, em ligação com a idade adulta. A perspectiva sobre criança e infância traz à tona diferenciações e semelhanças dentro da ordem geracional e questiona sobre possibilidades de ação e limites que essas ordens permitem ou abrem. Nesse sentido, as construções de diferenças e semelhanças entre infância e juventude ou entre infância e idade adulta resultam em importantes questões e direcionamentos pedagógicos.

As perspectivas educativas da infância contemporânea e as pesquisas sobre crianças e infância referem-se principalmente a questões educacionais normativas, a distinções ou práticas performativas de adultos com crianças, a experiências que as crianças têm em sua infância e à questão dos processos de educação na primeira infância (Dietrich; Stenger; Stieve 2019, 9 e segs.).

Nos últimos anos, observa-se o aumento das expectativas de profissionalização em relação às questões de qualidade dos serviços de educação infantil. A ideia de uma criança competente em desenvolvimento deriva de pelo menos duas perspectivas teóricas: o discurso do desenvolvimento e o da competência. Ambos os discursos são particularmente encontrados nos Planos de Educação dos estados federais para o ensino fundamental na Alemanha (Blaschke-Nacak; Stenger; Zirfas 2018, 21). O padrão de estruturação da infância é uma infância de aprendizagem e desenvolvimento orientada para uma vida adulta ‘positiva’ (cf. Honig 1999). Em particular com referência às teorias do desenvolvimento psicológico (cf. Blaschke-Nacak; Thörner 2019, 35 segs.), mas também às ciências neurocientíficas e cognitivas (cf. Drieschner; Staeger 2019, 47 segs.), as ideias sobre o que as crianças são, bem como o que é a infância, estão ligadas a certas normas e suposições padronizadas pela idade sobre o desenvolvimento infantil e em certos objetivos pedagógicos.

Por outro lado, a chamada perspectiva da criança “construída” deriva de pesquisas sociológicas sobre a infância. A infância é vista como uma ordem geracional historicamente variável e gerada socialmente, e as crianças são vistas como atores sociais (Drieschner; Staeger 2019, 51). Assim, as pesquisas sobre a infância veem

a infância como uma fase que “emoldura a vida cotidiana e as relações sociais com as crianças” (Honig 1999, p. 162) em relações pedagógicas com recurso a diferentes abordagens construtivistas. Com referência ao conceito de co-construção, que Youniss (1994) originalmente cunhou para a análise das interações entre pares, Fthenakis (2003) desenvolveu uma perspectiva sócio-construtivista sobre os processos de interação pedagógica, mais precisamente a relevância da interação educador-criança a nível micro e, a nível macro, a integração social da criança que aprende ativamente enquanto ator social. A interação é moldurada pelo contexto sociocultural, bem como pelas relações de vida individuais que crianças e adultos trazem para a situação pedagógica. Como Drischner e Staege (2019, 56) argumentam, “(...) a imagem sociológica construtivista da criança como um ator competente pode implicar uma independência infantil ilusória ao ocultar sua dependência física, social e psicológica de cuidados, atenção e educação dada pelos adultos” [tradução livre], o que pode ser uma imagem, pedagogicamente, problemática das crianças e da(s) infância(s).

Em contraste com a teoria acima, outras perspectivas em obras fenomenológicas referem-se, particularmente, à corporalidade da experiência infantil (cf. na Alemanha, especialmente as obras de Stenger; Stieve; Lippitz; Meyer-Drawe; vide Dietrich; Stenger; Stieve 2019) e entendem a educação como física, corporal, como respostas performativas e miméticas de “um ser em movimento aos apelos do seu meio” (Blaschke-Nacak; Stenger; Zirfas 2018, 24).

A educação infantil e a pesquisa sobre infância são baseadas em uma fenomenologia da percepção e da experiência corporal e sensorial.

“A experiência corporal é baseada na receptividade. Porque sem que algo seja experimentado, percebido ou sentido, a percepção corporal e a experiência não podem ocorrer. O caráter passivo e receptivo da experiência mostra que a experiência é sempre uma experiência com outros. Waldenfels define-o como um fenómeno limiar elementar. No limiar, onde encontramos o estranho, experimentamos nosso próprio corpo como uma referência pela ausência (cf. Waldenfels 2002, 187-192). O lado passivo e receptivo da corporeidade estabelece a maleabilidade e vulnerabilidade do corpo” (apud Brinkmann 2019, 159 [Tradução livre]).

Do ponto de vista fenomenológico, a experiência educativa é uma experiência compartilhada em situações frágeis, não previsíveis. A educação não é entendida como um ato intencional ou como um ato de transmissão de saberes e práticas culturais dos adultos para as crianças. Portanto, a educação não pode ser vista de forma unilateral: apenas do ponto de vista da criança ou apenas do ponto de vista do educador, mas sim como um processo intersubjetivo e intercultural, onde o ato de educar é entendido como realização, sem a certeza de que os objetivos almejados serão alcançados. A

vulnerabilidade, a surpresa e o estranhamento, em situações pedagógicas, podem, portanto, ganhar espaço.

As crianças são simbolicamente mais vulneráveis do que os adultos, porque sua autoimagem e autoestima são ainda mais desprotegidas e menos estáveis do que em adultos. A discriminação, a estigmatização e outras formas de rejeição – especialmente nas relações sociais importantes para crianças em seu meio no contexto de migração – têm geralmente uma grande influência nas estruturas emocionais, cognitivas, volitivas e comportamentais, bem como no bem-estar físico e psicológico. Afetam essencialmente a autoconfiança e a autoimagem da pessoa/criança discriminada e criam estados de rejeição, desvalorização e sentimentos de não-pertença. Com eles, o de reconhecimento social, aceitação e integração a uma comunidade (cf. Honeth 2003) podem ser, negativamente, afetados ou destruídos.

A teoria de reconhecimento de Axel Honeth apreende o modo original de reconhecimento como uma confirmação social apreciativa e vê isso - embora mutuamente pensado - como uma condição prática de um relacionamento positivo consigo mesmo (Honeth 2003, 308). O desenvolvimento da compreensão do reconhecimento de Honeth dá-se em três esferas: amor (como reconhecimento de necessidades de afetos por meio do afeto e das emoções), lei (como reconhecimento de respeito ao indivíduo) e solidariedade ou apreciação (como reconhecimento de desempenho como apreciação social), e segue a lógica da afirmação. Assim, as formas de desconsideração dessas três dimensões figuram como déficits de reconhecimento. Reh e Ricken (2012, 41-42) mostram que a teoria do reconhecimento de Honeth pode ser expandida em 4 aspectos (aqui mencionados e não desenvolvidos): reconhecimento como uma estrutura de existência (1); o reconhecimento é necessariamente também ausência e retraimento, ou seja, a positividade não pode ser determinante, às vezes, é necessário poder dizer não (2); o reconhecimento deve ser visto como uma ação encorajadora (3); o reconhecimento também deve ser pensado como submissão e transgressão (4). Eles, portanto, sugerem a operacionalização do reconhecimento como endereçamento: como alguém é abordado por quem, diante de quem, como quem, e se é abordado explicitamente ou implicitamente.

As crianças são seres particularmente vulneráveis que não devem sofrer agressões físicas ou psicológicas e devem ser capazes de viver e ter uma vida boa e saudável. Apesar das diferentes exigências de desenvolvimento e das diferentes tarefas associadas à criança, à puericultura, à infância e à educação, deve-se reconhecer a grande importância da confiança, do reconhecimento e apoio dos pais, de educadores e adultos próximos às crianças para a sua felicidade, seu bem-estar e para uma vida próspera, positiva e boa.

Os discursos sobre educação e aprendizagem na primeira infância centram-se frequentemente na criança enquanto sujeito, enquanto indivíduo, e nas suas habilidades emergentes. Ao questionarmos como a natureza aparece nas teorias da educação, da aprendizagem e da co-construção, torna-se claro, que o ser humano e, portanto, a criança, ocupa uma posição central. A natureza é vista e tratada como uma ocasião educativa, onde a natureza deve ser reconhecida, controlada e também utilizada, mas a posição excepcional dos seres humanos à distância da natureza permanece intocada. O pós-humanismo descentraliza o ser humano. Somos dependentes a todo momento do mundo a nossa volta, dos outros seres, do oxigénio, que inspiramos e expiramos das plantas, sem o qual qualquer existência humana não seria possível.

Discursos internacionais e pesquisas sobre o pós-humanismo (cf. Braidotti 2014) enfatizam a dependência do homem à natureza, sua vulnerabilidade, e advogam uma abordagem relacional com outros habitantes da Terra. Essas relações constituem-se fisicamente, afetivamente, materialmente e, ao mesmo tempo, discursivamente. Esta proposta não está apenas associada a uma forma diferente de gerar conhecimento situacional e local. Ela abrange as necessidades e formas de vida de outros seres vivos e entidades como a terra, a água, o ar, e requer um pressuposto ontológico distinto. Os seres humanos não são capazes de existir como seres isolados, mas apenas como parte de um meio mais amplo – o planeta Terra, o Universo. Encontrar soluções colaborativas para um mundo comum pode ser trabalhado com a ajuda de abordagens pós-humanistas, incluindo as do Common Worlds Research Collective (2020), e concretizadas neste estudo.

#### 4 PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Internacionalmente, métodos participativos de pesquisa-ação são bem conhecidos e podem ser vistos como uma parte bem estabelecida da pesquisa qualitativa com muitos livros e guias de pesquisa, por exemplo, em inglês (Reason/Bradbury 2013) ou português (Gil 2010). No contexto alemão, a pesquisa-ação “sempre teve e ainda tem uma posição muito fraca” (Fricke 2011, 249). Unger, H. v.; Block, M.; Wright, M. T. (2007) traçam a história da pesquisa-ação no discurso de língua alemã, destacam seus desenvolvimentos, o debate crítico nas ciências sociais, e continuidades para promover prevenção de saúde para grupos socialmente desfavorecidos. A pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa que combina pesquisa com ação e participação no campo. Na pesquisa-ação, no entanto, as pessoas não são apenas “sujeitos”, mas parceiros no processo de pesquisa. A pesquisa surge não de uma pergunta de um indivíduo externo, mas como um processo compartilhado de reflexão

entre o pesquisador e os participantes. Os últimos ajudam a coletar dados em relação às suas próprias questões ou situação, e os resultados da pesquisa são realimentados diretamente a eles para melhorar a situação que foi objeto da pesquisa.

O conceito de pesquisa-ação remonta ao psicólogo social alemão Kurt Lewin (1890-1947). Ele estava particularmente preocupado com a justiça social e a discriminação racial. Ele acreditava que os esforços de mudança deveriam ser focados no grupo, que deveria desafiar as normas e processos do grupo e produzir mudanças reais para as pessoas envolvidas na pesquisa. Em seu ensaio 'Pesquisa-Ação e Problemas de Minorias', Lewin descreve esse método como "pesquisa sobre as condições e efeitos de várias formas de ação social e pesquisa que leva à ação social" (Lewin 1946, 35). A pesquisa-ação também pode ser vista na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (Freire 1987) e em outras obras. Como em muitas outras metodologias qualitativas, os pesquisadores se veem como parte do processo de pesquisa, reconhecendo sua capacidade e papel de influenciar ativamente o processo por meio da pesquisa. Na pesquisa-ação, é fundamental refletir sobre as posições muitas vezes múltiplas de alguém. A pesquisa parte de uma visão de transformação social e aspirações por maior justiça social para todos; envolve um alto nível de reflexividade; envolve envolvimento exploratório com uma ampla gama de conhecimento existente; gera aprendizado poderoso para os participantes; localiza a investigação em uma compreensão de contextos históricos, políticos e ideológicos mais amplos (cf. Somekh 2006, 6–8).

O objetivo da pesquisa-ação é resolver problemas cotidianos e imediatos e melhorar práticas concretas. Seu propósito fundamental é trazer informações para orientar a tomada de decisões de programas, processos e reformas estruturais. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não apenas levanta questões ou problemas, mas busca desencadear ações e avaliá-las junto à população envolvida.

## 5 CENAS E FALAS E O ENTRELAÇAMENTO COM O MUNDO

Todas as semanas, observamos as crianças, suas interações com os pais e com outras crianças, com plantas, pedras, elementos da natureza e animais. Depois de um breve abraço e boas-vindas com beijos, forma convencional brasileira de receber conhecidos, todos nós, crianças e adultos, tiramos os sapatos da rua – regra da instituição de acolhimento –, e entramos na sala. Por cerca de 15 minutos ou, às vezes mais do que isso, após entrar na sala e antes de iniciarmos qualquer atividade, as crianças ficam livres para escolher o que querem fazer e descobrir. Ao observar como as crianças se apropriam do espaço em suas brincadeiras independentes, percebemos que elas

constroem diferentes paisagens com os recursos disponíveis. Em menos de 5 minutos, elas conseguem reorganizar a sala conforme precisam dos objetos e brinquedos para suas brincadeiras, produzindo novos espaços, rearranjando paisagens existentes e fazendo pontes para o mundo fora da sala por meio de narrativas fantasiosas. Em suas brincadeiras, não há espaços previsíveis na sala. Até o guarda-roupa torna-se um belo lugar para se esconder “como em uma caverna”.

As crianças divertem-se ao carregar o que tem nas mãos, misturam os objetos e recriam espaços. Em suas brincadeiras independentes, amam empurrar carrinhos, bolas ou bonecos no escorrega que temos na sala. Eles constroem (e usam a palavra alemã) uma ‘Autobahn’ (rodovia) até a casa de brinquedo e usam blocos de madeira e cadeiras para construir uma estrada fora da janela da mesma. O previsto canto de leitura transforma-se rapidamente num hospital ou consultório médico com animais como pacientes ou numa lojinha, onde coisas são vendidas e trocadas. Movimentos, tais como a simples capacidade de chutar as pernas e esticar os braços, são básicos para a consciência do espaço nessa idade tenra. O espaço é experimentado aqui diretamente como tendo espaço para mexer-se. Além disso, esses objetos são dispostos criando novos espaços, e os significados produzidos por esses movimentos podem ser radicalmente alterados ao longo do tempo. Para crianças pequenas, um pedaço de madeira pode ser visto como um carro e elas até emitem sons imitando automóveis, motocicletas, ambulâncias, movendo-o para frente e para trás. A conexão do espaço com o movimento introduz o elemento tempo nas suas brincadeiras.

Após a recreação livre, fazemos um círculo e cantamos uma musiquinha de boas-vindas ao saudar as crianças, uma a uma pelo seu nome. Já que até o quarto ano da educação elementar, é de praxe fazer um círculo com as crianças, achamos por bem, prepará-las para a sua inserção nessas práticas típicas de escolas alemãs.

Durante os anos, coletamos inúmeras cenas e falas das crianças em diversas situações dentro e fora da sala de encontros. Selecionamos e apresentamos, neste ensaio, três cenas<sup>2</sup> que são paradigmáticas para a compreensão do que queremos transmitir em nossas práticas e reflexões.

- a) Cena 1: Thiago e suas primeiras semanas no Jardim de Infância alemão – troca de experiência com Tobias.

Thiago tem 3 anos de idade, ambos os pais são brasileiros, e, ao entrar para o Grupinho, vivia já há um ano na Alemanha. Fala português com muita desenvoltura e participa dos encontros semanais com prazer. Logo ao entrar para o projeto, fez amizade com Tobias, da mesma idade, os dois sempre andam e brincam juntos, dentro e fora do

<sup>2</sup> Todos os nomes foram alterados e são nomes fictícios.

projeto. Sua mãe relata a felicidade dele e dela em participar do Grupinho, das amizades que já fizeram e como é bom falar português e participar desses momentos de troca de experiências durante os encontros. Meses depois, Thiago, já com 4 anos, conseguiu uma vaga num jardim de infância alemão e sua mãe estava contente, porque, assim, Thiago falaria mais alemão e conheceria novas crianças. Durante as primeiras semanas, a mãe estava presente para a adaptação de Thiago no jardim de infância alemão. Posteriormente, Thiago passava as manhãs no jardim de infância com as outras crianças e as educadoras. Com o tempo, sua mãe observava algumas alterações no comportamento de Thiago, inclusive algumas regressões, tais como: chorar com mais frequência, urinar na cama à noite, estar mais irritado durante o dia sem conseguir expressar a causa de sua irritação.

Estávamos na salinha do Grupinho, Thiago e Tobias escalavam e escorregavam no brinquedo da sala, às vezes juntos, às vezes, deixavam algum objeto escorregar, estavam entretidos com essa brincadeira livre, quando Thiago começou a chorar. Sua mãe e a pesquisadora (que coordenava também as atividades na época) foram ao seu encontro e notaram que Thiago precisava lavar-se e trocar a roupa, pois ocorrera um incidente: Thiago havia se urinado. Pedi aos pais presentes que olhassem as crianças. Acalmamos Thiago, sua mãe trouxe uma muda de roupa, e relatou que incidentes assim tem ocorrido com muita frequência, desde que ele entrou para o infantário alemão. Thiago estava a se lavar e ainda com soluços e a chorar, quando Tobias veio ao seu encontro e disse: “Thiago, sabe o quê? Eu também faço xixi nas calças às vezes”. Tobias obteve mais sucesso do que a mãe e a pesquisadora. Imediatamente, Thiago parou de chorar.

#### b) Cena 2: As árvores estão tristes.

Numa linda tarde de outono, resolvemos aproveitar os últimos dias bonitos de sol, antes do inverno, fora da salinha. Levamos giz para as pinturas no chão, brinquedos de areia, colocamos as mesas e cadeiras fora para que as crianças pudessem se servir à vontade. Fizemos algumas brincadeiras dirigidas, mas também deixamos as crianças livres a brincar. Miguel percebeu que, do outro lado da rua, havia uma máquina diferente e um trabalhador que subia e descia próximo às árvores frondosas do pátio da escola em frente ao jardim da nossa instituição. O barulho das máquinas chamou a atenção das crianças. Muitas outras crianças também ficaram curiosas com a plataforma elevatória e juntaram-se a nós para observar o que o homem fazia. Com uma serra elétrica, o homem cortava alguns galhos das árvores, isto é, fazia a poda anual das árvores. Mila de 5 anos de idade disse: “coitadas das árvores, elas estão tristes”. A pesquisadora perguntou: “como você sabe?” e Mila respondeu: “sinto o cheiro”. Realmente, um aroma de madeira cortada pairava no ar, era como as árvores estivessem a pedir socorro.

c) Cena 3: Sapos, rãs, pererecas, insetos e quem tem medo de quem

Fizemos uma atividade conjunta, num sábado de verão, fora do Grupinho nas dependências de um jardim de infância, onde algumas das crianças do Grupinho vão pelas manhãs. Pensamos num encontro diferente, onde as famílias pudessem passar o dia juntas. Combinamos as atividades e quem traz bebidas e quais pratos e sobremesas para o almoço e o lanche comunitário. Um pai, ex-participante do Grupinho, biólogo, faria uma palestra com vídeos e fotos sobre anfíbios brasileiros. Um outro pai do Grupinho, que cria vários insetos como animais de estimação, os traria para passar o dia conosco.

A palestra foi feita na entrada do infantário. Durante a palestra de curta duração, adultos e crianças estavam presentes e deliciaram-se com a forma lúdica de ver que sapos e rãs e pererecas nos fazem mais felizes. Após um intervalo com brincadeiras livres, as crianças podiam escolher em quais atividades gostariam de participar. Saltar como sapos e rãs e pererecas, fazer pinturas ou usar a argila foram algumas das atividades desenvolvidas. Uma das crianças contou que, nas férias na casa da avó, no Brasil, uma rã bem pequenininha morava num orifício da pia do banheiro, onde ela escovava os dentes e que a rã lhe dava “bom dia” e “boa noite” todos os dias.

Depois do almoço, na entrada do infantário, os insetos (louva-deus e outros) foram apresentados e as crianças poderiam pegá-los, cuidadosamente, com as mãos. Algumas crianças seguravam os insetos cuidadosamente, outras olhavam fascinadas. Ao ser incentivado pelo pai para segurar um louva-deus, Leo foi taxativo: “Ele tem medo de mim, papai, por isso não quero ele na minha mão”.

## 6 DISCUSSÃO

Com o aumento da migração para e dentro de uma Europa já culturalmente diversa, há uma necessidade urgente de mais compartilhamento de conhecimento sobre a natureza e eficácia dos processos pedagógico, culturais e de integração social. A etnicidade (atribuída por terceiros por exemplo) pode interagir com os esforços de enculturação na determinação do leque de opções de identidades pessoais disponíveis para os indivíduos. Embora a discriminação percebida possa estar ligada a atributos pessoais, a experiência de discriminação pode afetar adversamente a personalidade.

À medida que as crianças desenvolvem uma imagem mais complexa de quem são e do que são capazes, elas começam a se comparar com outras pessoas (colegas, educadores, pessoas da comunidade) e seres (plantas, animais) em uma ampla variedade de traços e características, como aparência, inteligência, habilidades físicas, habilidades artísticas, etc. Um resultado dessa crescente complexidade da descrição de si mesmo e

dos outros é a comparação, já que as crianças começam a ver-se como mais ou menos capazes em diferentes domínios de realizações (sociais, educacionais, etc.). Ao refletir sobre seus sentimentos de valor pessoal, sua autoestima pode variar nesses domínios, com o resultado de que as crianças podem ver-se como capazes em algumas áreas, mas não em outras.

A autoestima geral das crianças bilíngues pode flutuar ou diminuir à medida que elas iniciam esse processo de comparação, por exemplo, após entrarem no jardim de infância. No entanto, com o apoio adequado de educadores, a autoestima das crianças, geralmente, aumentará novamente durante esse período, à medida que as crianças descobrirem e concentrarem-se em seus pontos fortes, lidarem com suas fraquezas e reconhecerem que sua aceitabilidade geral por aqueles de quem dependem não depende de serem pessoas perfeitas. Claro que esse processo de regulação da autoestima não acontece para todos ao mesmo tempo nem da mesma forma. As crianças bilíngues em contexto migratório precisam desenvolver sua capacidade de resistência ao preconceito, desinformação e discriminação. Essas habilidades socioemocionais e afeto-cognitivas aumentam a probabilidade de que nossas crianças, de todas as origens, sejam capazes de navegar, ativamente, e com uma autoestima mais resiliente<sup>3</sup>, por espaços mais amplos, seja na escola e/ou nas suas comunidades em contextos migratórios. A resiliência, entendida como capacidade processual de desenvolvimento, empodera o indivíduo para mitigar os riscos que atuam nas fases de seu desenvolvimento individual.

O desenvolvimento infantil na Alemanha é, para cerca de um terço das crianças deste país, melhor entendido como o processo de crescer além das culturas e negociar identidades na vida cotidiana. Crianças de diversas origens linguísticas chegam ao processo de escolarização com uma boa bagagem de conhecimento e postulamos que esses conhecimentos devem ser considerados no desenvolvimento de um currículo que permita que a sua voz e as suas experiências sejam ouvidas e representadas.

Ao fazer pesquisa-ação com crianças, argumentamos que a prática de produção de conhecimento é uma prática participativa. Além disso, a experiência da pesquisadora deve ser baseada em uma postura reflexiva e uma atitude de cuidado com outras pessoas e seres. Momentos desse tipo de aprendizado sensorial, raramente, são previsíveis. Pesquisadores devem estar abertos e preparados para abraçar as adversidades do trabalho de campo e considerá-las como oportunidades para obter *insights* sobre o assunto da pesquisa.

<sup>3</sup> Nesse sentido, resiliência é definida como capacidade: “a capacidade de um sistema dinâmico [no caso, as crianças] de adaptar-se com sucesso a distúrbios que ameaçam a função, a viabilidade ou o desenvolvimento [...]” (Masten 2018, 16 [Tradução livre]).

A mudança na compreensão da educação, uma pedagogia do convívio com outros não-humanos, é muito importante para o futuro dessas crianças, herdeiras do amanhã, porque tudo o que fazemos, o que usamos, o que compramos, o que é comido e bebido, tem impacto na existência de outros seres vivos e no advir do planeta.

“Com base em uma ontologia relacional mais do que humana, as pedagogias comuns do mundo recolocam a infância e a aprendizagem dentro de mundos de vida inextricavelmente entrelaçados, e procuram aprender com o que já está acontecendo nesses mundos” (Taylor 2017, p. 1448).

Assim, nas reflexões teóricas contemporâneas para a primeira infância, muitos níveis são afetados: a capacidade de perceber e desenvolver uma sensibilidade para uma existência no mundo, aprender a sentir os efeitos das nossas ações sobre outros, reconhecer a existência de seres humanos e não-humanos para traçarmos uma vida comum no planeta e, finalmente, a questão de quais formatos e estratégias didáticas podem ser úteis para tais fins.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras experiências infantis com outras crianças com uma história de vida similar, com outros seres e outras coisas em seu meio, podem redesenhar padrões de inclusão. O *'peer-group'* com experiências similares de diversidade tem um papel importante para o desenvolvimento das crianças e para a sua relação com o mundo. Especialmente em contextos migratórios, o desenvolvimento da autoestima e de estratégias resilientes são fundamentais para a inclusão de crianças bilingues lusófonas na sociedade alemã.

A educação para a vida, no Grupinho, apoia as crianças no desenvolvimento de uma compreensão mais completa de si mesmas e do mundo, e fortalece sua autoestima e seu senso de pertencimento mais amplo. As crianças têm espaço para desenvolver ainda mais a sua curiosidade e vivenciam, desde o início, abertura para múltiplas perspectivas. Elas convivem com atitudes atenciosas, amorosas e envolventes de profissionais e familiares. Aprendem a desenvolver empatia por amigos, plantas e animais. Buscamos incentivar e acolher o senso de admiração e encantamento das crianças por inúmeros caminhos e através de diversas estratégias. Metodologicamente, significa para nós, educadores, abrir espaços de possibilidades e recursos para que, ontologicamente, um novo estar-no-mundo seja possível. É muito encorajador saber, na Alemanha, que há diversas experiências institucionais semelhantes com crianças bilingues, cuja língua de herança é o português.

Atitudes pedagógicas importantes são: abertura para o mundo, deixar-se encantar pelo mundo, surpreender-se, maravilhar-se com o imprevisto. Muitos de nós, ao trabalhamos com crianças pequenas, admiramos seu existir e devir como se fossem frutos daquilo que nós, adultos, fazemos. Devemos perceber que essa maravilha encantadora advém das nossas relações com outros, com outras crianças, com plantas e animais, com o mundo enquanto contexto unificador de explorações, descobertas, paixões, imaginações. Esperamos que as crianças bilíngues, que tem a língua portuguesa como língua de herança, explorem e experimentem, com seus corpos e seus sentidos, o mundo como um lugar de muitas possibilidades e de muitas maravilhas. Almejamos que deixem o Grupinho fortalecidas para novas conquistas e sensibilizadas para um mundo melhor para todos e, que saibam carregar, em seus corações, o encantamento da vida.

## BIBLIOGRAFIA

Blaschke-Nacak, Gerald; Thörner, Uta (2019): Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik. In: Dietrich, Cornelia / Stenger, Ursula / Stieve, Claus. (Eds.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, p. 35-45.

Blaschke-Nacak, Gerald; Stenger, Ursula; Zirfas, Jörg (Eds.) (2018): Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie. Weinheim: Beltz Juventa.

Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

Brinkmann, Malte (2019): Phänomenologie und Pädagogik der frühen Kindheit. In: Dietrich, C.; Stenger, U.; Stieve, C. (Eds.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, p. 151-168.

Carreira, Maria (2009): Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". 25p. 2009. Disponível em: <<http://international.ucla.edu/africa/article/14647>>. Acesso em: 02.05.2023.

Common Worlds Research Collectiv (2020): Learning to become with the world: Education for future survival. Education research and working paper. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374032> (UNESCO Digital Library), Acesso em : 22.4.23.

Drieschner, Elmar; Staeger, Roswitha (2019): Konstruktivistisches Paradigma. In: Dietrich, C. / Stenger, U. / Stieve, C. (Eds.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, p. 46-62.

Dietrich, Cornelia / Stenger, Ursula / Stieve, Claus (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa.

Freire; Paulo (1987 [1968]): Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Fricke, Werner (2011): Socio-political Perspectives on Action Research. Traditions in Western Europe – Especially in Germany and Scandinavia. In: International Journal of Action Research, 7(3), 2011, 248–261.

- Fthenakis, Wassilos E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Wassilos E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg.: Herder, 18–37.
- Gil, Antonio Carlos (2010): Como elaborar projetos de pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Atlas.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. In: Journal of social issues 2, no. 4, 34-46.
- Masten, Ann S. (2018): Resilience theory and research on children and families: Past, present and promise. In: Journal of Family Theory and Review, 10, 1, S. 12–31.
- Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Eds.) (2013): The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice. Sage.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, I.; Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, p. 35-56
- Ricarte Lanz, Helza / Noack Napoles, Juliane (2015): Children's identities constructions and the "Mehrraum". In: Language and Dialog, vol. 5, n. 2. John Benjamins Publishing Company, pp. 247-263.
- RicarteLanz,Helza(2018):Criançabilingueemcontextomigratório:oprojetolusófonoemBonn,Alemanha. III Jornadas em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (Vídeo).
- Somekh, Bridget (2006): Action Research: A Methodology for Change and Development. McGraw-Hill International.
- Taylor, Affrica (2017): Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. In: Environmental Education Research, 2017. Vol. 23, No. 10, S. 1448–1461.
- Unger, H. v.; Block, M.; & Wright, M. T. (2007): Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum: zur Geschichte und Aktualität eines kontroversen Ansatzes aus Public Health Sicht. [Discussion Papers / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeit, Sozialstruktur und Sozialstaat, Forschungsgruppe Public Health, 2007-303]. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M: Suhrkamp.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO:** Profesora y Licenciada en Física, Doctora en Ciencias Física. Directora del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Editora de la Revista Electrónica “Aportes Científicos en PHYMATH” – Facultad de Ciencias Exacta y Naturales. Profesora Titular Concursada, a cargo de las asignaturas Métodos Matemáticos perteneciente a las carreras de Física, y Física Biológica perteneciente a las carreras de Ciencias Biológicas. Docente Investigadora en Física Aplicada, Biofísica, Socioepistemología y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área multidisciplinaria relacionado a fenómenos físicos-biológicos cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas. Participación en disímiles eventos científicos donde se presentan los resultados de las investigaciones. Autora del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Coautora del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Organizadora de Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade (Volumenes I, II, III, IV, V) (2021). Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina (A.P.F.A.) y Secretaria Provincial de dicha Asociación.

**GUSTAVO ADOLFO JUAREZ:** Profesor y Licenciado en Matemática, Candidato a Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Titular Concursado, desempeñándome en las asignaturas Matemática Aplicada y Modelos Matemáticos perteneciente a las carreras de Matemática. Docente Investigador en Matemática Aplicada, Biomatemática, Modelado Matemático, Etnomatemática y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a Educación Matemática desde la Socioepistemología cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas y de la Matemática Discreta. Autor del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Coautor del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Desarrollo de Software libre de Ecuaciones en Diferencias, que permite analizar y validar los distintos Modelos Matemáticos referentes a problemas planteados de índole multidisciplinarios. Organizador de Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade (Volumenes I, II, III, IV, V) (2021). Ex Secretario Provincial de la Unión Matemática Argentina (U.M.A) y se participa en diversos eventos científicos exponiendo los resultados obtenidos en las investigaciones.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Academic performance 100, 102, 108, 216

Adolescência 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Afrodscendentes 120, 244, 245, 246, 251, 254, 256, 258, 264

Ambiente virtual 90, 93

Antropologia 39, 40, 43, 52, 53, 254, 259, 260, 261, 263, 264, 280

Aprendizaje 32, 33, 34, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 123, 129, 130, 135, 136, 137, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 150, 155, 165, 176, 177, 226

Aptitudes 163, 165, 166, 171

Atlántico 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360

### B

Bandera Argentina 340

Bienestar 21, 223, 224, 226, 308, 311, 316, 330, 331, 332, 333, 339

Biografia 198, 202

B-learning 90, 91, 92, 97

### C

Cadena de Markov 155, 157

Calidad educativa 109

Capital social 265, 266, 267, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 326

China 197, 216, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359

Ciudades Inteligentes 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 327, 328, 329

Coefficiente de correlación 163, 166, 167, 168

Condiciones de vida 129, 330, 331, 332, 335, 337, 338

Cooperativas sociales 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228

Crianças bilíngues 1, 2, 13, 14, 15

Cultura 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 46, 49, 50, 51, 123, 126, 127, 128, 132, 175, 177, 187, 227, 247, 249, 250, 256, 257, 260, 262, 263, 289, 318, 326, 339

Cultura y tradiciones 32

### D

Desarrollo cognitivo 163, 164, 165, 166, 169, 170

Descolonización 244, 246, 247, 251, 252, 260, 262

Desigualdades 120, 260, 270, 330, 331, 333

Diamond 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 302, 303, 305

## E

Economía 109, 111, 113, 116, 134, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 307, 308, 309, 312, 313, 315, 316, 318, 322, 328, 339, 353, 359, 360

Economía social 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228

Ecuaciones en Diferencias 148, 149, 150, 153, 155, 162

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 16, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 59, 88, 108, 213, 243, 273, 274, 276

Educação Básica 55

Educação infantil holística 1

Educación 19, 22, 31, 37, 53, 89, 91, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 143, 150, 162, 177, 178, 185, 188, 196, 278, 307, 318, 325, 326, 330, 332, 333, 335, 336, 340, 341

Educación Popular 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134

Educación superior 91, 100, 109, 110, 307

Egas Moniz 198, 199, 200, 201, 202

Enseñanza-aprendizaje 109, 113, 115, 117

Escuela 103, 108, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 131, 132, 149, 172, 259, 308, 339, 348, 349

Estado de Tamaulipas 317, 322, 329

Estudiantes 90, 91, 92, 93, 95, 98, 100, 108, 114, 115, 117, 118, 123, 124, 135, 146, 148, 155, 172, 179, 185, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 256, 257, 316, 326

Estudiantes de Psicología 90, 93, 98

## F

Familia Echevarría 340

Filosofía del derecho 278, 279, 282, 283, 287, 289

Focus group 204, 208, 209, 210, 214, 215, 216

## G

General Franco 229, 230, 235

Geociências 55, 65, 85, 87, 88

Geologia 55, 63, 89

Geopolítica 253, 254, 351, 352, 359, 360

Gran Bretaña 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359  
Grounded theory 204, 208, 216  
Grupo étnico 244, 249, 253  
Guerra Civil 229, 232, 235, 239, 241, 242, 243, 248, 249

## H

Hegel 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 302  
Historia 8, 14, 46, 52, 126, 129, 134, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 221, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 237, 242, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 271, 282, 288, 289, 296, 298, 307, 308, 316, 332, 340, 342, 343, 345, 346, 348, 349, 350, 360  
História da Psiquiatria 198, 202  
Historia de vida 14, 218  
Historia social 244, 247, 260, 261, 263, 264

## I

Identidad 17, 18, 26, 29, 32, 130, 146, 179, 180, 181, 183, 187, 223, 227, 245, 248, 249, 250, 252, 255, 260, 261, 262, 282, 285, 347  
Idiomas 4, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38  
Índico 351, 353, 355, 356, 359  
Innovación 90, 92, 98, 109, 111, 113, 114, 117, 182, 183, 319, 326, 327  
Inovação 55, 88, 234, 266, 273  
Insomnio 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197  
Interacción 114, 128, 129, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 146, 176, 180, 194, 253  
Investigaciones Filosóficas 290, 293, 294, 295, 304, 306

## K

Kahoot 32, 33, 34, 38

## L

Libertad 125, 128, 132, 143, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 309, 312, 316, 339, 340, 341, 344, 345, 347

## M

Manuel Belgrano 340, 341, 342, 348, 360  
Materiais Didáticos 55, 59

Matriz de transición 148, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 161  
Mercantilismo 307, 308, 309, 311, 312, 313, 316  
Metodología 2, 19, 53, 55, 57, 87, 90, 93, 108, 113, 115, 150, 158, 172, 174, 177, 181, 184, 186, 189, 194, 204, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 218, 244, 246, 276, 323, 334  
Metodología cualitativa 218  
Métodos de investigación 172, 173, 185, 186, 188  
Métricas alternativas de investigación 173  
México 20, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 90, 98, 131, 132, 133, 153, 162, 171, 187, 244, 245, 254, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 289, 309, 317, 319, 320, 321, 329  
Migração 1, 7, 12  
Modelo Digital 317  
Modelos Compartimentados Discretos 147, 148, 154, 155, 157  
Modelos Matemáticos 149, 148, 150, 153, 162, 174  
Mounce 290, 291, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305  
Mujeres 21, 133, 195, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 346  
Mundivídências 39, 43, 47, 52  
Music 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

## O

Occidente 307, 309  
ONGs 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276

## P

Políticas sociales 218, 219, 223, 225, 226  
Proyectos educativos 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118  
Psicomotricidad 163, 165, 166, 171

## R

Rádio Clube Português 229, 230, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243  
Realismo 290, 291, 292, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305  
Redes sociais 265, 266, 267, 268, 271, 273, 275, 276  
Relação familiar 204, 214

## S

Segunda natureza 278, 279, 280  
Simbolismo 17, 23, 29

Simulación 148, 150, 152, 153, 155, 159, 160, 161, 162

Students 40, 56, 91, 99, 100, 103, 104, 105, 107, 108, 136, 148, 155, 173, 188, 190, 196, 197

Sueño 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 345

## T

Teorías pedagógicas 1

Territorio 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 29, 30, 121, 126, 132, 188, 221, 230, 235, 244, 245, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 260, 261, 262, 323, 332, 342, 353, 355

Trivia virtual 32, 33, 35, 36, 37, 38

## U

University 1, 31, 91, 100, 103, 104, 107, 108, 110, 119, 133, 136, 155, 196, 263, 276, 277, 305, 328, 339

## V

Valoración 20, 114, 129, 182, 186, 330, 331, 332, 333, 337, 338

Violencia y Paz 119

Voluntad 25, 261, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289

## W

Wittgenstein 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306