

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORA
ARTEMIS

2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORIA
ARTEMIS

2026



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.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a 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. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a 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 Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *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. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, 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.^a Dr.^a Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^a Graça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a 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)

E54 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem VI / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-89-5

DOI 10.37572/EdArt_300326895

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

El Volumen VI de la colección **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem** amplía la reflexión iniciada en esta obra colectiva, incorporando miradas que trascienden el aula para situar la educación en diálogo con la sociedad, la cultura y las transformaciones contemporáneas.

Los trabajos reunidos en este volumen evidencian que los procesos educativos no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con contextos sociales, tecnológicos y culturales cada vez más complejos. En este sentido, la educación se presenta como un campo atravesado por tensiones, desafíos y oportunidades que exigen enfoques interdisciplinarios y perspectivas críticas.

El primer eje se centra en la relación entre tecnología, inteligencia artificial y pensamiento crítico, abordando el impacto de las nuevas herramientas digitales en la producción del conocimiento y en las formas de aprender. Las contribuciones ponen de relieve tanto el potencial transformador de estas tecnologías como la necesidad de desarrollar competencias críticas que permitan un uso consciente y reflexivo de ellas. Esto reafirma la necesidad de comprender la inteligencia artificial, que no implica dejar de trabajar, sino trabajar de manera diferente y más productiva.

El segundo eje explora la educación en su dimensión social, atendiendo a cuestiones de inclusión, diversidad y equidad. Aquí se analizan problemáticas vinculadas a distintos grupos y contextos, desde el preescolar hasta la licenciatura, destacando la importancia de construir espacios educativos más justos, sensibles a las diferencias y comprometidos con la transformación social.

El tercer eje se orienta hacia la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de competencias, incorporando también una mirada histórico-educativa que permite comprender los procesos de enseñanza en perspectiva. En este sentido, se subraya que la enseñanza no es únicamente una práctica técnica que debe transferirse a diferentes contextos, sino también una experiencia profundamente humana, atravesada por dimensiones emocionales, reflexivas, éticas e históricas, donde los docentes requieren construir una confianza en sus habilidades, que represente su autoeficacia.

Finalmente, el volumen se cierra con un eje centrado en el bienestar y las experiencias educativas, donde se abordan aspectos relacionados con la vida universitaria, las emociones y las dinámicas organizacionales, así como los procesos de adaptación y satisfacción académica de los estudiantes en su ingreso al ensino superior. En este sentido, se incorporan análisis sobre las dificultades anticipadas por los estudiantes en su transición a la educación superior, así como estudios sobre la satisfacción con las

experiencias académicas en el primer año, destacando su influencia en el involucramiento, la permanencia y la calidad de los aprendizajes. Estas reflexiones subrayan la importancia de considerar al sujeto en su totalidad, reconociendo que el aprendizaje está profundamente vinculado al bienestar y a las condiciones en que se desarrolla.

En su conjunto, este volumen propone una lectura plural de la educación contemporánea, destacando la necesidad de articular conocimientos, contextos y experiencias para responder a los desafíos del presente. Más que ofrecer respuestas cerradas, los textos aquí reunidos invitan a continuar el debate y a construir nuevas formas de pensar y hacer educación en el siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

TECNOLOGÍA, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1.....1

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO: EFECTOS DE CHATGPT Y GEMINI EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Fernando Cárdenas Escobar
Lucia Joyce Taipe Quispe
Gustavo Leonel Alvarez Sierra
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro
Eder Gutiérrez Gamboa
Marilia Alexandra de la Cruz Miguel
Crisly Miluska Morales Arana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268951

CAPÍTULO 2..... 12

MODELO DE LENGUAJE GENERATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL PERUANA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Flor Alicia Calvanapon-Alva
Luis Edwin Torres Paz
Maria Elena Medina Guevara
Judy Fiorella Aranda Sanabria
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268952

CAPÍTULO 3.....24

INGENIERÍA DE PROMPTS, MENTE EXTENDIDA Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA

Noel Angulo Marcial
Claudia Hernández González
Ma. de la Paz Silva Borjas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268953

CAPÍTULO 4.....37

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES:
DIÁLOGOS TERRITORIALES ENTRE EL SUR DE CHILE Y EL CARIBE COLOMBIANO

Amílcar Forno Sparosvich

Nelly Gutiérrez Rosado

Alén Colipán Cid

Leopoldo Freyle Ipuana



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268954

CAPÍTULO 5.....50

PROMOCIÓN DE AMBIENTES ÉTICOS Y EQUITATIVOS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR MEXICANA

Jorge Noriega Zenteno

Zulma Sánchez Estrada

Jorge Carlos León Anaya

Saúl Rangel Lara

Ismael Pérez Montes de Oca

Noé López Perrusquia



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268955

CAPÍTULO 6.....60

ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD: FACTORES ESTRUCTURALES Y
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA ELECCIÓN EDUCATIVA EN A CORUÑA, ESPAÑA

Antía Salgueiro Basadre

Águeda Simais Lorenzo



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268956

CAPÍTULO 7.....81

LA IMPORTANCIA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO EN
LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO

Alma Lucía Hernández Vera

Alicia Sánchez Jaimes

María Eugenia Hernández Gómez



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268957

CAPÍTULO 8..... 91

REFLEXIONANDO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA BIOÉTICA

Roberto Gutiérrez Laboy

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268958

CAPÍTULO 9..... 101

COMPLEMENTARIDADES NA APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

Leandra Cordeiro

Telma Sousa

Bárbara Martinho

Filipa Marques

Conceição Mendes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268959

CULTURA, SABERES, IDENTIDADES Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 10..... 115

PROFUNDIZAR LOS SABERES ANCESTRALES PARA PRACTICAR LA RESILIENCIA EN LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA

Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

Sebastián Andrés Delgado Robles

Henry Xavier Mendoza Ponce

Andony Leonel Peña Ponce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689510

CAPÍTULO 11..... 126

FEMINIZACIÓN DE LA ODONTOLOGÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERSECCIONALIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES FEMENINAS

Martha Patricia Delijorge-González

Georgina del Pilar Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Luz Patricia Falcón-Reyes

Christian Starlight Franco-Trejo

Martín Jorge Montes-Nava

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689511

CAPÍTULO 12 140

EDUARDO MARTÍNEZ TORNER, DIVULGADOR DEL PATRIMONIO MUSICAL ESPAÑOL

Pablo Lluch Alemany

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689512

CAPÍTULO 13 147

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BASE A LOS PLANTEAMIENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO FEMENINO ISABEL LA CATÓLICA

Natividad Araque Hontangas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689513

BIENESTAR, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

CAPÍTULO 14 158

UNA PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LAS UNIVERSIDADES EN CHILE

Ricardo Álvarez Carmona

Patricia Cataldo Flores

Renato del Carpio Chávez

Juan Mauricio Díaz Arriagada

Víctor Rojas Vásquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689514

CAPÍTULO 15 171

LA ESTUPIDEZ ORGANIZACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CASO CONCRETO

José de Jesús Chávez Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689515

CAPÍTULO 16 176

ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: ANÁLISE DAS SUAS DIFICULDADES ANTECIPADAS

Teresa da Glória Paulo

Leandro S. Almeida

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689516

CAPÍTULO 17	184
--------------------------	------------

SATISFAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS ACADÉMICAS: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Teresa da Glória Paulo

Álvaro Mafuamau

Pedro João Kanga



https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689517

SOBRE O ORGANIZADOR.....	198
---------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	199
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 9

COMPLEMENTARIDADES NA APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

Data de submissão: 06/03/2026

Data de aceite: 20/03/2026

Leandra Cordeiro

Professora Adjunta Convidada na
Escola Superior de Educação de Viseu
Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-9456-1447>

Telma Sousa

Educadora na
Casa do Sol –
Fundação Joaquim dos Santos
Viseu, Portugal

Bárbara Martinho

Educadora na
Casa do Sol –
Fundação Joaquim dos Santos
Viseu, Portugal

Filipa Marques

Auxiliar da Ação Educativa na
Casa do Sol –
Fundação Joaquim dos Santos
Viseu, Portugal

Conceição Mendes

Auxiliar da Ação Educativa na
Casa do Sol –
Fundação Joaquim dos Santos
Viseu, Portugal

RESUMO: Introdução: A aprendizagem pré-escolar é essencial para o desenvolvimento inicial das crianças, pois é quando elas começam a construir habilidades fundamentais para a vida académica e social. Em Portugal, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral de que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, pressupondo que as crianças aprendem a aprender **Objetivo:** compreender como o brinquedo, o livro e o real se articulam e proporcionam à criança uma aprendizagem integrada, holística e complementada.

Metodologia: a metodologia utilizada é a de projeto que pressupõe um conjunto de atividades em torno de um tema específico, sempre com o recurso ao brinquedo, ao livro e ao real (usados de forma complementar. Isto acontece numa IPSS – Fundação Joaquim dos Santos (valência JI Casa do Sol) de Viseu (47 crianças, com idades entre os 3-6). **Resultados:** esta metodologia e estrutura permite uma abordagem holística possibilitando que a criança seja coparticipante, mantendo a motivação, o interesse e atenção. A criança acaba por ser ela a criar ligações entre os elementos, correlacionando a vivência que foi então proporcionada com materiais diferentes e espaços também diversificados (dentro e fora). **Conclusões:** o brincar surge aqui como com uma conceção não espontânea; o livro é normalmente o início de tudo, construindo a noção de conhecimento e possibilitando uma

relação positiva com a história, com a leitura e com a informação. Neste âmbito, estão criadas condições excepcionais para o desenvolvimento cognitivo, físico e socio afetivo da criança, meta de qualquer intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento; aprendizagem; pré-escolar; práticas de intervenção.

COMPLEMENTARY APPROACHES IN PRESCHOOL LEARNING

ABSTRACT: Introduction: Preschool learning is essential for children's early development, as it is when they begin to build fundamental skills for academic and social life. In Portugal, the Pre-School Education Framework Law establishes as a general principle that pre-school education is the first stage of basic education in the process of lifelong education, assuming that children learn to learn **Objective:** to understand how toys, the book and reality are articulated and provide the child with integrated, holistic and complemented learning. **Methodology:** the methodology used is that of a project that presupposes a set of activities around a specific theme, always using toys, books and reality (used in a complementary way. This takes place at an IPSS – Fundação Joaquim dos Santos (Valencia JI Casa do Sol) from Viseu (47 children, aged 3-6). **Results:** this methodology and structure allows a holistic approach, enabling the child to be a co-participant, maintaining motivation, interest and attention. because it created connections between the elements, correlating the experience that was then provided with different materials and also diverse spaces (inside and outside). **Conclusions:** playing appears here as with a non-spontaneous conception; everything, building the notion of knowledge and enabling a positive relationship with history, reading and information. In this context, exceptional conditions are created for the child's cognitive, physical and socio-affective development, the goal of any intervention.

KEYWORDS: development; learning; preschool; intervention practices.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem pré-escolar assume-se como um conjunto de métodos, práticas e vivências complementares que abarcam os vividos sensoriais, as experiências práticas e todo um conjunto de métodos mais estruturados. Neste âmbito, quando se fala em complementaridades na aprendizagem pré-escolar são referidos métodos, atividades e abordagens variadas que se complementam para proporcionar um desenvolvimento mais holístico e significativo para as crianças. Na educação infantil, essas complementaridades envolvem a integração de diferentes áreas do conhecimento, estilos de ensino, e estratégias que promovem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, pressupondo que as crianças aprendem a aprender. Neste âmbito, as orientações curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada,

o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. O planejamento do ambiente educativo pressupõe permitir que as crianças explorem o espaço, materiais e recursos colocados à sua disposição, proporcionando interações diversificadas (com ela; com o par; com o adulto e com o mundo). Os materiais disponibilizados às crianças deverão ser diversificados, a fim de proporcionarem experiências diversificadas; também deverá ser acessível a exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deverão ter a possibilidade de explorar a zona de exterior assim como outros espaços comuns, que promovam outras experiências. Neste contexto, o adulto não só orienta e cria, mas assume um papel participativo. É fundamental que a criança sinta que o adulto está envolvido no desenrolar da sua descoberta, da sua exploração, para que assim se sinta segura e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável.

Este período de vida é central aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo devido às constantes alterações fisiológicas e estruturais, sinápticas e não-sinápticas, derivadas da experiência e dos estímulos externos (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014). É neste período que são identificados os designados “períodos sensíveis”, ou seja, períodos de potencial para modificação do cérebro, criação de habilidades em resposta a determinadas experiências ambientais (Carvalho, 2005; Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014; Costa, 2017). Esses períodos são “janelas de oportunidades”, no qual o cérebro da criança está suscetível à entrada dos diferentes tipos de estimulação, através dos órgãos sensoriais, permitindo o amadurecimento de sistemas neurais mais desenvolvidos (Costa, 2017).

Ainda as OCEPE contemplam distintas aprendizagens, enquadradas num conjunto de áreas de conteúdo, considerando que a criança concretiza aprendizagens abrangentes, a utilizar em situações do dia a dia. Apesar da diversidade das áreas, é fulcral explorá-las de forma articulada, integrada e transversal. Segundo a versão mais recente das OCEPE, “as áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva et. al., 2016, p.31).

Por outro lado, um currículo baseado na especificação de aprendizagens essenciais favorece a otimização do tempo pedagógico-didático, já que dá ao educador liberdade de exercer a sua atividade nuclear: planejar, operacionalizar, avaliar e reorientar percursos pedagógico didáticos direcionados para a aprendizagem dos alunos explorando soluções pedagógico didáticas ajustadas aos contextos educativos específicos (Rodrigues, 2017).

2. ENQUADRAMENTO CONCRETUAL

A Primeira Infância corresponde a um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão desenvolver competências futuras mais complexas. Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente sejam mais bem-sucedidas quer do ponto de vista académico, profissional e pessoal. Do ponto de vista neurológico, nesta fase, o cérebro e o corpo passam por mudanças intensas, que influenciam a capacidade de aprendizagem, as competências emocionais e sociais e até a integração de aspetos da saúde física e mental que têm impacto ao longo do ciclo de vida.

Desde os seus primeiros dias de vida, as crianças são providas de um interesse e curiosidade natural que as leva a conhecer, explorar, questionar e criar ideias acerca do mundo que as rodeia. De acordo com Silva e colaboradores (2016) é através do contacto que têm com o mundo, que as mesmas se desenvolvem e aprendem, uma vez que começam a compreender e a dar sentido àquilo que as rodeia. Neste sentido, o ambiente educativo deve facilitar e promover a “coconstrução das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), o que obriga naturalmente a que se promovam e desenvolvam “interações e transações entre crianças e o mundo” (p.27). Por tudo isto, pode falar-se em complementaridades importantes que traduzem integração de áreas de conhecimento (por exemplo, uma atividade de culinária pode ensinar matemática (medição), ciências (mistura de ingredientes), linguagem (novos vocabulários) e competências motoras (coordenação).

Conforme referido nas OCEPE, planear e estruturar no Jardim de Infância implica que o educador reflita, em primeiro lugar, sobre as suas intenções educativas e a forma ou formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários. Ao planificar, o educador deve estar aberto para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem. As Atividades dirigidas são fundamentais porque permitem que a criança explore um tema ou conceito de forma orientada; no entanto, as atividades livres promovem autonomia, criatividade e autoconfiança. Este equilíbrio é essencial para uma experiência de aprendizado rica.

Na estruturação, parecem poder definir-se como elementos fundamentais, um interessante triângulo de aprendizagem: o livro, o brinquedo e o real. Neste âmbito, o livro, o brinquedo e a experiência da realidade desempenham papéis fundamentais no

desenvolvimento pré-escolar das crianças, pois cada um deles oferece oportunidades únicas de aprendizagem e crescimento.

Especificamente, o **livro** permite (i) estímulo à linguagem: livros introduzem crianças a novas palavras, conceitos e histórias, ajudando no desenvolvimento da linguagem e da compreensão; (ii) desenvolvimento cognitivo: ao explorar livros, as crianças exercitam habilidades cognitivas, como atenção, memória e raciocínio; (iii) a imaginação e criatividade: livros transportam crianças para mundos imaginários, incentivando a criatividade e a imaginação; (iv) as competências socioemocionais: histórias em livros muitas vezes abordam temas como amizade, empatia e resolução de conflitos, ajudando as crianças a compreenderem suas próprias emoções e as dos outros e por fim, (v) a relação com o livro e o estímulo para a leitura, criando hábitos futuros importantes.

Marchão (2013) defende que “o livro é um direito da criança (p. 25) admitindo que a interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora é apoiá-la nessa descoberta. Também as OCEPE (1997) reconhecem a importância do livro no pré-escolar assumindo não só o carácter lúdico e o mundo de possibilidades proporcionada pela fantasia através da história, como o reconhecem como um instrumento essencial no primeiro contacto com a leitura e a escrita. É maravilhoso quando Veloso e Riscado (2002) apresentam a Literatura Infantil como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos “grandes”.

Sequeira (2000) também reforça toda esta importância quando atribui à leitura de histórias ou de livros informativos às crianças mais pequeninas um papel determinante no desenvolvimento e enriquecimento da própria personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real. E, vai mais longe, ao admitir que no futuro, sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança. Estas conclusões são confirmadas por Lonigan (2004), quando assume que a leitura de histórias e a exposição ao impresso são uma importante fonte de informação, de oportunidades e promovem o desenvolvimento do vocabulário em idade pré-escolar.

Neste sentido, é inequívoca a importância do livro em todo o processo. Ele, nesta metodologia, assume-se como ponto de partida e ponto de chegada. O livro permite a apreensão do conhecimento, a projeção emocional, o vínculo socio afetivo, ao mesmo tempo que resume e integra no fim, todas as competências desenvolvidas. Não podemos esquecer a importância da organização oral e escrita, da narração, da expressão oral,

do léxico vocabular que vai acompanhar o indivíduo a vida, competências que podem começar com a relação estabelecida (desejavelmente cedo) com o livro. Sobrino (2000) resume tudo isto quando refere, neste contexto, que o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.

Por outro lado, o **brinquedo** permite (i) o desenvolvimento motor: brinquedos que envolvem movimento, como blocos de construção e brinquedos de montar, ajudam no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa; (ii) exploração e descoberta: brinquedos oferecem às crianças a oportunidade de experimentar e explorar diferentes materiais, formas e texturas, estimulando a curiosidade e a descoberta, (iii) constituindo formas de resolução de resolução de problemas; (iv) o desenvolvimento socioemocional: brincar com outras crianças ajuda no desenvolvimento de competências sociais, como partilhar, cooperar e resolver conflitos, permitindo a construção de si próprio e do outro; e por fim, (v) a criatividade, num acesso ao mundo simbólico e do faz de conta, o que permite não só a função imaginativa mas também a projeção dos seus conteúdos mais internos.

O educador, decorrente da sua função, tem a obrigação de criar situações minimamente estruturadas, capazes de impulsionar o pensamento das crianças e de estimular a criatividade. Tal não é possível em ambientes dispostos sem intenção. É impreterível adequar os equipamentos e os materiais às necessidades e aos interesses das crianças e das suas ações. Só assim se alcançará um desenvolvimento completo e holístico. O mais importante é diversificar as ferramentas através das quais a criança estabelece o processo de desenvolvimento. Nas aprendizagens realizadas, o objetivo deve ser colocado no processo e não no produto, uma vez que os processos são plásticos e alargados a diversas realidades e situações, enquanto o produto é algo finalizado. Como refere Ganhão (2017), o trabalho com as crianças deve valorizar a experimentação e não o produto.

Na perspetiva de Froebel, a criança só aprende a fazer, neste caso aprende durante a brincadeira. Segundo Crespo (2016), o pedagogo “não via o brincar apenas por pura diversão, mas sim como a maneira da criança criar representações do mundo para que posteriormente o possa compreender” (p. 42). Vygotsky retoma esta ideia com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) quando a define como um intervalo entre a resolução de problemas assistida e individual. Esta ideia é reforçada também por Crespo (2016) quando se refere ao brincar Vygotskiano como sendo uma atividade geradora de zonas de desenvolvimento próximo que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Weiss (2004) afirma que a atividade lúdica tem grande impacto para o processo de aprendizagem, sobretudo quando é pensada a partir de propostas que sejam adequadas

ao nível de desenvolvimento da criança, a fim de transformar o ambiente educativo num espaço agradável e descontraído. A atividade lúdica neste contexto, não pode ser considerada apenas como um brincar por brincar, mas como estratégia metodológica a ser trabalhada com objetivo educacional de promover uma aprendizagem significativa.

O terceiro elemento, o **real**, confundindo-se aqui com o meio da criança. A exploração do meio permite (i) aprendizagens sensoriais, com a exploração das cores, texturas, sons e formas do meio, disponíveis na natureza; (ii) um conjunto de vividos quando são materializados nas experiências da vida real, como visitas a parques, museus ou interações com animais, oferecem oportunidades concretas de aprendizagem e descoberta; (iii) ligação com o Mundo, permitindo ligar as aprendizagens realizadas nos livros e nos brinquedos; (iv) desenvolvimento de competências motoras, quando a criança salta, corre, ou por outro lado, cozinha, descasca um alimento; (v) promove a autonomia, numa funcionalidade de descoberta e movimento no espaço; e por fim, (vi) desenvolvimento do pensamento crítico quando a ida a contextos proporciona às crianças oportunidades de fazer perguntas, investigar e aprender através da observação e experimentação.

A literatura é contundente ao afirmar que o espaço pedagógico não está circunscrito à sala e deve assumir-se como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28). Desta forma, é imperativo abrir as portas ao espaço exterior o que compreende não só criar momentos educativos que irão enriquecer as aprendizagens das crianças, como também explorar as oportunidades desse espaço, dado que este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Silva et al., 2016).

De acordo com Erickson e Ernst (2011), são vários os estudos que demonstram que as crianças possuem maior capacidade de atenção ao passarem mais tempo ao ar livre, o que ajuda no combate ao stress. Ao brincar nos espaços exteriores, as crianças gastam energia e desenvolvem as suas capacidades motoras, emocionais e afetivas. É fundamental que o educador, para além de dar oportunidade às crianças de utilizarem o espaço exterior, permita que estas o explorem sem limitações, embora com a consciencialização de que podem surgir perigos. Neste âmbito, Coelho e colaboradores (2015) são contundentes a afirmar que a aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante.

O papel do educador é fundamental, surgindo como um intermediário entre o espaço e as crianças, não apenas através da planificação das atividades educativas a implementar, mas na escolha intencional dos equipamentos e materiais disponibilizados.

Em conjunto, o livro, o brinquedo e a experiência da realidade oferecem uma gama diversificada de estímulos que apoiam o desenvolvimento holístico das crianças pré-escolares, abordando aspetos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Aliás, já Piaget (1995) corrobora todos estes pressupostos ao defender que toda ação e pensamento comportam um aspeto cognitivo representado pelas estruturas mentais e, um aspeto afetivo, representado pela afetividade. Ou seja, afetividade e inteligência estão associadas, motivando o sujeito a realizar atividades que lhes são propostas. Seguindo a perspetiva do autor, o desenvolvimento afetivo é paralelo ao desenvolvimento cognitivo e moral.

3. METODOLOGIA

3.1. MÉTODO

Uma orientação metodológica implica construir percursos pedagógico-didáticos baseados em metodologias ditas “novas” ou “ativas”. O impacto destas formas de ensinar-aprender é, há muito, conhecido pelos investigadores, que realçam, entre outros benefícios, a oportunidade que oferecem para «desenvolver nos alunos maior capacidade e responsabilidade, estimula-los a pensar neles próprios como aprendizes (aprendizagem ativa), criar independência e apropriação da aprendizagem, promover a aprendizagem colaborativa, incentivar a criatividade, criar um ambiente rico de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, promover novas habilidades (resolução de problemas, pensamento crítico, etc.)» (Esteves, 2007). Aqui, em contexto de Jardim de Infância, a metodologia utilizada é a de projeto que pressupõe um conjunto de atividades em torno de um tema específico, sempre com o recurso ao brinquedo, ao livro e ao real (usados de forma complementar na atividade).

Segundo Barbosa & Horn (2008) “os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida- a emoção, a cognição, a corporeidade – estão em ação quando se aprende” (p. 26). Na perspetiva das autoras, as práticas educativas deverão ter em conta a complexidade do ser humano de modo a auxiliar as crianças na interpretação e compreensão do mundo que as rodeia e de si próprias. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser vista como uma mera transmissão ou reprodução de conhecimentos, pois esta apenas será significativa “se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer num contexto histórico e cultural” (Barbosa & Horn, 2008). Neste âmbito, a metodologia de trabalho de projeto pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1997). Para Pires e Serra (2019), esta metodologia baseia-se numa “aprendizagem centrada em problemas, numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade, numa orientação para os fins

sociais da aprendizagem e num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema”.

3.2. OBJETIVO

O presente estudo pretende compreender como o brinquedo, o livro e o real se articulam e proporcionam à criança uma aprendizagem integrada, holística e complementar, analisando o seu papel individual e conjunto enquanto motor de crescimento e aprendizagem.

3.3. PARTICIPANTES

A Fundação Joaquim dos Santos, é uma IPSS, sediada na freguesia de Torredeita (concelho de Viseu), que cumpre um projeto de desenvolvimento local que persegue fins de interesse social, de carácter educativo, cultural, proteção social e solidariedade, através da criação e manutenção de diferentes respostas sociais, educativas e de serviço público, integradas nas valências que compõem a sua estrutura orgânica.

A valência Jardim de Infância – Casa do Sol (parte integrante desta resposta), está inserido em espaço rural, com uma envolvente verde o que permite um contacto maior com o ambiente circundante e a sua exploração por parte das crianças (47 em salas de pré-escolar, grupos heterogéneos, com idades compreendidas entre os 3-6).

3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta metodologia de trabalho são sempre apresentados à criança os três recursos (por exemplo, (i) a criança recolhe o ovo do galinheiro, explora o livro sobre o ovo, ao mesmo tempo que tem um puzzle sobre o ciclo de vida da galinha (representado na Figura 1); (ii) a criança debulha o feijão, explora um livro sobre as leguminosas e no fim faz pasteis de feijão; (iii) a criança tem a oportunidade de fazer o ciclo do mel – com os utensílios reais do apicultor, brinca com um material lúdico sobre abelhas, explora um livro sobre insetos e no fim faz velas com placas de cera (representada na Figura 2) ; (iv) a criança apanha um caracol real; explora um livro sobre a anatomia do caracol e as suas especificidades, recurso que é complementado com um puzzle correspondente e no fim, tem miniaturas sobre o ciclo de vida do caracol (v) com a exploração da maçã que é recolhida da macieira, faz-se a ponte com as árvores de fruto no livro, ao mesmo tempo que é apresentado um recurso lúdico com maçãs, permitindo no final, fazer-se um bolo de maçã que é partilhado numa atividade intergeracional, com os idosos de uma valência de lar, da mesma instituição). Todos estes materiais possibilitam várias atividades complementares – grafismos; construções; narrativas que partem da orientação do

educador e/ou da iniciativa da criança que assim experimenta a realidade ou mesmo tempo que a representa internamente. Existe a construção de um conhecimento articulado e holístico, assimilado com intenção e propósito.

Figura 1 – Ciclo do Ovo.



Figura 2 – Ciclo do Mel.



Vasconcelos (2011) defende que a metodologia de trabalho de projeto desenvolve nas crianças competências que se revelam fundamentais numa sociedade do conhecimento, em constante mudança. Para a autora, é crucial que as crianças sejam capazes de saber recolher e tratar informação, trabalhar em grupo, ter sentido de cooperação, tomar decisões e possuir competências metacognitivas aliadas ao espírito de iniciativa e criatividade (Pires & Serra, 2019).

Em particular, esta metodologia e estrutura permite uma abordagem holística da temática, possibilitando que a criança seja coparticipante, mantendo a motivação, o interesse e atenção de uma forma diferente. A criança acaba por ser ela a criar ligações entre os elementos, antecipando-os e correlacionando a vivência que foi então proporcionada com materiais diferentes e espaços também diversificados (dentro e fora; interior e exterior). Tudo isto mostra como uma abordagem pedagógica integrada, através da articulação das diferentes componentes do currículo escolar, poderá acrescentar valor pedagógico-didático à ação dos educadores abrindo espaço para a motivação, a contextualização, a complexificação e a consolidação das aprendizagens.

Foi construída uma grelha de avaliação que permitiu identificar evolução significativa (numa análise comparativa com planeamentos anteriores) nos seguintes domínios: atenção/concentração; motivação para a tarefa; cooperação; autonomia; léxico vocabular; e, iniciativa. Em todos eles, se percebe que a apresentação do projeto com a articulação dos elementos apresentados e disponibilizados em conjunto permitem uma aquisição maior do conhecimento que permite uma aprendizagem integrada. Ao mesmo tempo que é dada a possibilidade do envolvimento da tarefa ser feita individualmente e de forma autónoma, a criança coopera com os outros, desenvolvendo a iniciativa e a gestão de problemas. Por outro lado, uma área onde se percebe maior ganho e que em particular a utilização do livro complementado com a exploração de utensílios particulares desenvolve é a linguagem com um léxico vocabular aplicado e bastante diversificado. Por fim, a atenção/concentração que o saber fazer permite, percebendo-se maior foco que acompanha as várias fases da atividade, desenvolvidas de forma sequencial.

Para além disso foi criado o chamado portfólio individual onde se registam todas estas aprendizagens permitindo ver todos estes degraus evolutivos. Uma das formas de documentar o processo de aprendizagem é a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem onde são arquivados registos que evidenciam experiências, realizações únicas e progressos da criança, ao longo do tempo, que permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a análise e avaliação das aprendizagens e também para a sua planificação, acompanhamento e desenvolvimento (Cardona, 2021).

4. CONCLUSÃO

Para que os documentos de referência tenham repercussão na aprendizagem dos alunos, é necessária a sua apropriação pelos professores, responsáveis por ensinar, isto é, por organizar, operacionalizar, avaliar e reorientar a “ação especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém” (Roldão 2009, p. 67).

Neste sentido, todas estas considerações tornam-se fundamentais não só porque como já foi afirmado é durante o pré-escolar, que as crianças são expostas a uma variedade de atividades educativas que devem estimular a sua curiosidade, criatividade e competências psicomotoras. Isto pode incluir jogos, brincadeiras, atividades artísticas, música, narração de histórias, interações sociais e introdução a conceitos básicos como números, letras, cores e formas.

A forma como o ambiente é estruturado e apresentado é crucial no sentido de tornar estas aprendizagens mais intuitivas e adaptativas, favorecendo o desenvolvimento holístico das crianças, incluindo a linguagem, o pensamento crítico, a resolução de problemas, as competências sociais e emocionais, o que está muito além da preparação ou transição para a escola primária. Neste sentido parece ser importante ter metas e objetivos bem estabelecidos adequados às necessidades das crianças, para além de ir ao encontro dos seus interesses e níveis de desenvolvimento. E é aqui, na estruturação, que nasce um currículo organizado em temas, que são estruturados em atividades que contemplam o triângulo de aprendizagem apresentado, modelo que tem se mostrado eficiente, funcional e adaptativo. Não se pode excluir a articulação com a família durante o processo pois quando os educadores envolvem os pais no processo de planeamento, partilhando informações sobre os objetivos educacionais, atividades planeadas e formas de apoiar a criança em casa mais rapidamente se cumprem objetivos, acontecendo uma sinergia determinante para a própria criança que vê os seus contextos de vida preferenciais integrados e com um papel complementar na sua formação e crescimento. Como lembra Vygotsky (1998) o desenvolvimento da criança, não resulta apenas da interação com o ambiente, mas também da interação social e deste modo, a escola, a família e a comunidade devem ser vistas como indissociáveis, na medida em que, a comunidade tem o direito e o dever de fazer, igualmente, parte da educação das crianças (Davies, 2008).

Esta compreensão permite confirmar as vantagens da dualidade de espaços, entre o dentro e fora da sala de atividades como motor de uma oportunidade de excelência que permite a sensibilização das crianças para as questões ambientais, que se estimula o imaginário infantil e um sentido de pertença a um meio natural através da exploração

e da descoberta desse mesmo ambiente (Coelho et. al 2015). É nesta dimensão que a exploração e a convivência com o meio exterior permite às crianças desenvolver um sentimento de admiração pelo mundo natural e um sentido de comunidade.

Introduzir novas metodologias e repensar o trabalho desenvolvido no pré-escolar pode ter várias implicações práticas que os educadores devem considerar cuidadosamente. Mas isto implica formação, capacidade de planeamento, apoio da administração escolar e comunicação com a família de maneira que as novas experiências educativas sejam enriquecedoras e eficazes para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed.

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 11-42.

Crespo, Teresa (2016). A importância do brincar para o desenvolvimento da criança. [Dissertação de Mestrado] Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação.

Davies, D. (2008). School-Family-Community Partnerships in the United States. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Atas do Seminário Escola, família, comunidade* (pp.33-45). Conselho Nacional de Educação.

Departamento de Educação Básica (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Esteves, M. (2007). Para a excelência pedagógica do ensino superior. In IX Congresso da SPCE “Educação para o sucesso: Políticas e actores”. Madeira: SPCE, 2007.

Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blachford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 21-39). Texto Editora.

Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed). Porto Editora.

Ganhão, Ana (2017). Brincar sem Teto: a importância do espaço exterior na Creche e no Jardim de Infância. [Dissertação de Mestrado] Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33.

Lonigan, C. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. Em B. Wasik (Ed.) *Handbook of Family Literacy* (pp. 57-81). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto Editora.

Piaget, Jean (1995). *Abstração reflexionante. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pires, Ana (2019). *Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: A construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.

Pires, N. & Serra, C. (2019). Desenvolver o léxico na educação pré-escolar: uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto. In A., Neto- Mendes & G., Portugal (orgs.), *Educação, culturas e cidadania das crianças: livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (325-342). UA Editora, ISBN: 978-972-789-622-6.

Serra, Catarina (2020). *A metodologia de projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação.

Sequeira, M. (2000). *Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na Educação Pré- Escolar em Portugal. In: DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. DEB/ GEDEPE.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/DGIDC.

Veloso, R. & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 10, pp. 26-29.

Vygotsky, L.S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes (2005/1987)

Weiss, Maria (2004). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. (2ª ed). Artes Médicas.

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono escolar 57, 81, 90, 177, 178, 183

Adaptação académica 176, 178, 179, 182, 183

Análisis cognitivo 2

Ancestralidad 115

Aprendizagem 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 176, 178, 179, 180, 181, 186, 188, 193

C

ChatGPT 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Cognición distribuida 24, 25, 27, 28, 31, 33

D

Derechos humanos 44, 65, 77, 91, 92, 94, 96

Desenvolvimento 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 178, 182, 184, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197

Desigualdad educativa 60

Dificuldades de adaptação 176, 181

Dinâmica académica 171

Diseño correlacional 12, 13, 16

Diversidad 13, 39, 40, 52, 60, 61, 64, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 117, 122, 123, 124, 129, 131, 132, 141, 148, 154

Divulgación 24, 140, 141, 142, 144, 145, 146

E

Eduardo Martínez Torner 140, 142, 143, 144, 145, 146

Educación 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 169, 170, 171, 172, 182, 195

Educación concertada 60, 63, 64, 66, 67, 69, 75, 76, 79

Educación media superior 81, 82, 83

Educación superior intercultural 37, 39, 48

Educación universitaria 1, 2, 13, 100

Eficiência terminal 81, 83, 84
Eleição escolar 60, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 74, 77
Empoderamento 126, 127, 129, 135, 136, 137, 139
Ensino Superior 38, 113, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197
Equidade 9, 14, 16, 17, 18, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 128, 132, 136, 137, 138
Estudantes angolanos 176, 178, 196
Estudantes do 1º ano 179, 184, 189, 194
Estudantes universitários 1, 3, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 158, 159, 160
Estupidez organizacional 171, 172, 174
Ética 14, 16, 17, 28, 29, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 76, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 123
Ética profissional 50, 51

F

Feminização 126, 127, 128, 129, 132, 137, 139
Folclore 140
Formação profissional indígena 37, 39, 41, 43, 45
Formação universitária 40, 41, 44, 45, 50, 71, 168

G

Gemini 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Gestão emocional 158, 159, 161, 162, 165, 166, 168

H

Hábitos de estudo 81, 84, 85, 87
História 57, 79, 97, 102, 105, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

I

Identidade 72, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 131, 134, 144, 148, 154, 160, 161
Inclusão educativa 50, 59, 68, 93
Ingeniería de prompts 24, 25, 29
Instituto 24, 58, 81, 82, 88, 101, 113, 114, 133, 139, 143, 145, 147, 149, 151, 155, 156, 157, 170, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 190, 195
Integridad académica 50, 52, 55, 59
Inteligencia artificial 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 29, 34, 35, 36, 169

Inteligência Artificial Generativa 24

Inteligência emocional 158, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 169, 183

Intervención educativa 81

Investigación cuantitativa 13

M

Mente extendida 24, 25, 27, 28, 31

Metodología 3, 13, 16, 52, 60, 62, 68, 83, 94, 101, 105, 108, 109, 114, 115, 118, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 160, 164 169, 173

Modelo de lenguaje generativo 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

P

Patrimonio musical 140, 142, 144, 145

Pensamiento crítico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 52, 174

Perfil sociopedagógico 81

Políticas inclusivas 60, 62, 63, 67, 74, 76, 77

Práticas de intervenção 102

Pré-escolar 101, 102, 105, 109, 112, 113, 114

Pueblo Mapuche Williche 37, 43

Pueblo Wayuu 37, 44

R

Rendimiento académico 14, 15, 23, 158, 160, 161, 163, 165, 166, 168, 170

Representación social 126, 132, 133, 135

Responsabilidad institucional 50, 76

S

Saberes 28, 29, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Sabiduría 115, 116, 117

Satisfação acadêmica 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 197

Simbiosis cognitiva 24, 25, 27, 29, 34

T

Tecnología educativa 13

Transición universitaria 158, 168

Transversalidad 126

U

Universidad 1, 2, 3, 9, 12, 16, 21, 22, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 58, 79, 80, 83, 91, 96, 98, 99, 100, 115, 119, 124, 125, 126, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173

V

Vinculación interuniversitaria Colombia-Chile 37

Vivências acadêmicas 182, 184, 187, 197



EDITORIA
ARTEMIS

2026