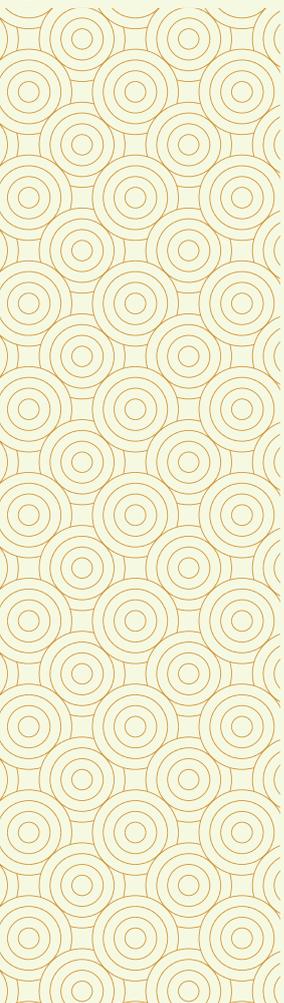
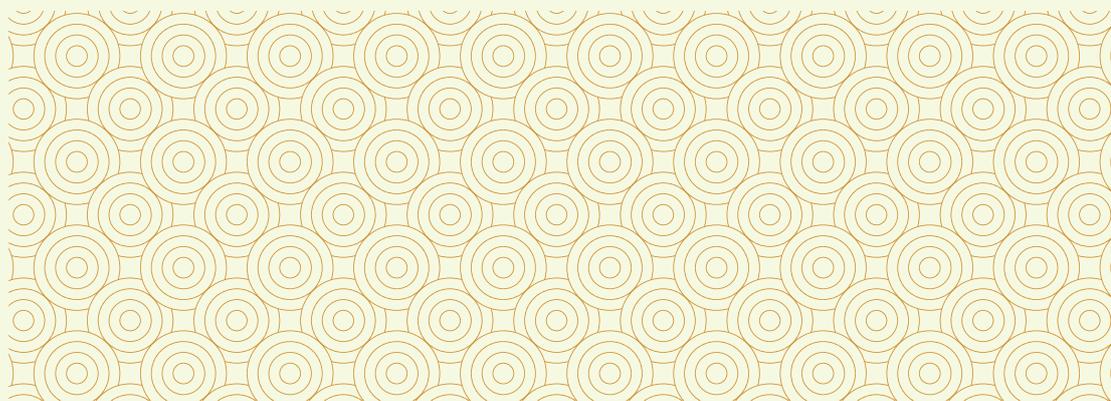




INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA



INCLUSÃO COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL: DIFERENTES PERSPETIVAS EM ANÁLISE

Sofia Freire
(coord.)

ÍNDICE

- 3 INTRODUÇÃO
Sofia Freire
- 11 VERDADEIRAMENTE INCLUÍDOS? UMA REVISÃO DE LITERATURA
SOBRE A DIMENSÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
Goele Bossaert, Hilde Colpin, Sip Jan Pijl, Katja Petry
- 38 INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO.
CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE CONCEITOS
Francisco Vaz da Silva
- 52 INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
Cecília Aguiar, Equipa PRO.Pares
- 62 PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO
Sofia Freire, Fátima Moreira
- 84 PARTICIPAÇÃO E BEM-ESTAR NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA DE *MINDFULNESS* E GRATIDÃO
Dulce Gonçalves, Sofia Freire
- 101 A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA
DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA DE TODOS OS ALUNOS
Vítor Maia
- 113 O QUE DIZEM AS ESCOLAS SOBRE A INCLUSÃO? ANÁLISE
DOS PROJETOS EDUCATIVOS DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS
Maria João Mogarro, Carline Santos Borges
- 127 ABORDAGENS FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.
A ATUAÇÃO PARA A INCLUSÃO COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL
Daiane Pinheiro
- 140 QUE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA
PARTICIPAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS?
Alexandra Frias, Teresa S. Leite
- 159 FICHA TÉCNICA

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Cecília Aguiar

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal

Equipa PRO.Pares

INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA¹

Cecília Aguiar

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal

Equipa PRO.Pares

A inclusão em educação de infância pode ser definida como o conjunto de valores, políticas e práticas que apoiam o direito de cada criança e da sua família, independentemente das suas capacidades, a participar num vasto conjunto de atividades e contextos enquanto membros de pleno direito (DEC/NAEYC, 2009). De acordo com esta definição, os resultados desejáveis das experiências inclusivas para crianças com e sem incapacidades, incluem um sentimento de pertença, relações sociais positivas e amigáveis, desenvolvimento e aprendizagem. Assim, podemos considerar que contextos de educação de infância de elevada qualidade são aqueles que permitem atingir estes objetivos, respondendo às necessidades de todas as crianças, de modo a que possam atingir todo o seu potencial.

Neste quadro de referência, os resultados no âmbito social assumem particular destaque. Assim, podemos definir diferentes níveis de participação social (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006) como indicadores da qualidade dos processos de inclusão. Ao nível individual, podemos considerar em que medida o contexto favorece o desenvolvimento de competências sociais das crianças. Ao nível diádico, podemos questionar em que medida as crianças têm oportunidades para (1) experienciar interações sociais positivas com adultos e, acima de tudo, com pares; e (2) desenvolver e manter relações de amizade com os seus pares, isto é, relações voluntárias, baseadas em afeto mútuo e cooperação (Rubin et al., 2006). Ao nível do grupo, podemos considerar em que medida cada criança experiencia aceitação versus rejeição social por parte do grupo de pares e, com base nessas experiências, consegue desenvolver um sentimento de pertença. O foco na participação social de crianças com

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/117476/2010.

A equipa PRO.Pares inclui Joana Cadima, Nadine Correia, João R. Daniel, Margarida Fialho, Ana Madalena Gamelas, Ana Lúcia Aguiar, Milene Ferreira, Inês Peceguina, António J. Santos e Júlia Serpa Pimentel.

e sem incapacidades em contextos de educação de infância inclusivos é consistente com as recomendações atuais relativamente às prioridades de uma intervenção precoce na infância, baseada em contextos naturais: envolvimento, autonomia e relações sociais (McWilliam, 2010).

Com base nestes pressupostos, conduzimos um conjunto de estudos no sentido de: (1) caracterizar a qualidade de salas de jardim de infância inclusivas; (2) caracterizar as experiências de participação social de crianças com e sem incapacidades nestas salas; (3) examinar as associações entre a qualidade das salas e as experiências de participação social das crianças; e (4) examinar as associações entre as experiências de participação social reportadas pelas crianças e pelos/as educadores/as de infância. Neste capítulo, apresentamos uma síntese breve dos resultados destes estudos, procurando fazer uma síntese integradora do seu significado e potenciais implicações.

QUALIDADE EM SALAS DE JARDIM DE INFÂNCIA INCLUSIVAS

A investigação sobre a qualidade dos contextos de educação de infância portugueses nos últimos 20 anos tem encontrado, de forma consistente, indicadores de uma qualidade global média (e.g., Abreu-Lima, Leal, Cadima, & Gamelas, 2013; Cadima, Verschueren, Leal, & Guedes, 2016; Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima, & Peixoto, 2009). Contudo, os estudos que se debruçaram sobre a qualidade dos contextos inclusivos (e.g., Aguiar, Moiteiro, & Pimentel, 2010; Gamelas, 2003) ou sobre a qualidade das experiências de crianças com incapacidades nesses contextos (Aguiar et al., 2010) apuraram níveis de qualidade relativamente baixos, particularmente no que diz respeito ao grau de individualização (i.e., à forma como os objetivos e planos de intervenção são individualizados, identificando e respondendo adequadamente às necessidades específicas de cada criança) e ao tom e responsividade dos adultos (i.e., a medida em que as interações dos adultos com as crianças envolvem afeto positivo, respondem às suas iniciações e encorajam elaborações do seu comportamento atual).

Em 2018, num estudo em que examinámos a qualidade em 178 salas de jardim de infância, nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Cadima, Aguiar, & Barata, 2018), verificámos níveis moderados de apoio emocional (i.e., clima positivo, sensibilidade e consideração pelas perspetivas das crianças) e de organização da sala (i.e., gestão de comportamentos, gestão do tempo de aprendizagem, e formatos de ensino e aprendizagem) (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008). Contudo, verificámos níveis baixos de desenvolvimento de conceitos, modelação da linguagem e qualidade do feedback dado às crianças (i.e., apoio em termos de instrução). Destacamos, contudo, que embora não

se verificassem diferenças ao nível do apoio emocional, a qualidade da organização da sala era superior em salas inclusivas (i.e., salas que incluíam pelo menos uma criança a receber apoios ao abrigo do Decreto-Lei n.º 281/2019 ou do Decreto-Lei n.º 3/2008), enquanto a qualidade média do apoio à instrução era inferior, mas apenas nas salas que não estavam integradas em agrupamentos de escolas pertencentes a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Assim, do ponto de vista da qualidade das salas, a inclusão de crianças com incapacidades parece proporcionar quer desafios, quer oportunidades. No caso da organização das salas inclusivas, os/as educadores/as de infância podem sentir necessidade de estruturar o tempo e gerir comportamentos de forma mais previsível e eficiente, de forma a responder às necessidades das crianças com incapacidades e do grupo. Paralelamente, o apoio de profissionais especializados (por exemplo, das equipas locais de intervenção precoce) pode ser importante na estruturação das atividades e rotinas. No caso do apoio à instrução, é possível que os jardins de infância em agrupamentos do programa TEIP estejam mais bem preparados para lidar com a diversidade, tendo em conta as medidas de suporte implementadas nestes agrupamentos. Note-se ainda que, neste estudo, foi nas salas de jardins de infância TEIP que encontramos educadores/as com mais formação e mais experiência.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM INCAPACIDADES EM SALAS DE JARDIM DE INFÂNCIA

Os dados da nossa investigação sobre a participação social de crianças com incapacidades em salas de jardim de infância inclusivas são consistentes com a literatura internacional (ver Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho, & Pimentel, 2017). Especificamente, verificámos que crianças com incapacidades severas ou com incapacidades de carácter sociocomportamental parecem ter um risco acrescido de rejeição social, quando comparadas com crianças com incapacidades moderadas ou com incapacidades de carácter físico. Estas crianças também parecem ter menos amigos e uma posição menos central na sua rede social, em comparação com crianças com incapacidades moderadas. A saliência dos problemas de comportamento externalizados² para a rejeição social é consistente com a literatura (e.g., Odom et al., 2006). Para além disso, uma análise de conteúdo das justificações das crianças participantes em relação às nomeações e avaliações negativas dos seus

² Problemas de comportamento que se manifestam de forma externa e que refletem uma ação negativa da criança sobre o ambiente, como, por exemplo, comportamentos agressivos ou de hiperatividade.

pares permitiu obter dados consistentes com estes riscos (Pacheco, 2017), tendo-se verificado que o comportamento antissocial (e.g., comportamento agressivo) e a violação das normas do grupo correspondiam a cerca de 40% das justificações partilhadas pelas crianças.

QUALIDADE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DO GRAU DE EXPOSIÇÃO

Há vários estudos que estabelecem associações entre a qualidade dos contextos de educação de infância e o desenvolvimento das crianças (e.g., NICHD, 2005). Embora a magnitude desses efeitos tenda a ser pequena ou modesta, algumas evidências de efeitos a longo prazo sugerem a sua importância para o desenvolvimento das crianças (Burchinal et al., 2009; Vandell et al., 2010). Contudo, estudos prévios no contexto português não encontraram associações entre a qualidade dos contextos de educação de infância e a aceitação social ou o número de amigos de crianças com incapacidades (e.g., Aguiar et al., 2010). A nível conceptual, podemos questionar se os indicadores de participação social como a aceitação social ou o número de amigos são determinados essencialmente pelas características individuais das crianças e por processos sociais no seio do grupo de pares (Rubin et al., 2006), tornando-se relativamente impermeáveis a influências contextuais ao nível da sala. Contudo, uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006) bem como investigação prévia, noutros países, que apurou associações entre a qualidade dos contextos de educação de infância e as interações com pares (NICHD, 2001), incluindo a aceitação pelos pares (DeMaioribus, 2010), sugerem que esta não se trata de uma hipótese razoável. Assim, é importante considerar as condições que podem influenciar a ocorrência e a direção desta associação, incluindo, por exemplo, a quantidade de tempo que cada criança é exposta a um determinado nível de qualidade em contexto de jardim de infância (e que pode ser entendida como um indicador de dosagem, ou seja, do grau de exposição das crianças a um determinado tipo de contexto).

Assim, examinámos as associações entre a qualidade da sala de jardim de infância e o número de amigos e os níveis de aceitação social das crianças com incapacidades, analisando potenciais efeitos do tempo de exposição de cada criança a cada contexto (ver Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho, & Pimentel, 2019). Especificamente, esperávamos que esta relação fosse mais forte quando as crianças faltavam menos dias e quando estavam há mais meses com o/a educador/a de infância responsável pela sala. Contudo, não encontramos efeitos da qualidade da sala na aceitação pelos pares e no número de amigos das crianças com incapacidades, nem verificámos um efeito

do grau de exposição nesta associação. Encontrámos, sim, associações entre as características das crianças e a sua aceitação pelos pares e o seu número de amigos, em função do grau de exposição das crianças. Especificamente, níveis mais elevados de problemas de comportamento externalizados estavam associados a menor aceitação social pelos pares quando as crianças com incapacidades eram mais assíduas (i.e., quando faltavam menos dias). Do mesmo modo, menos competências no domínio da linguagem estavam associadas a uma maior aceitação social pelos pares quando as crianças eram menos assíduas. Finalmente, verificámos que níveis mais baixos de problemas de comportamento externalizados estavam associados a um maior número de amigos quando as crianças com incapacidades estavam há mais meses com o/a educador/a (controlando os níveis de qualidade da sala), tendo-se verificado um padrão inverso para as crianças com elevados níveis de problemas de comportamento externalizados.

Examinámos, igualmente, as associações entre a qualidade da sala e as competências sociais e os problemas de comportamento das crianças, analisando o papel moderador do grau de exposição das crianças, bem como o facto de as crianças terem ou não incapacidades (ver Aguiar, Aguiar, Cadima, Correia, & Fialho, 2019). De acordo com os resultados obtidos, menor qualidade ao nível da organização da sala estava associada a menos competências sociais e a mais problemas de comportamento externalizados, quando as crianças estavam há mais meses com o/a educador/a responsável. Verificámos ainda que uma menor assiduidade estava associada a menos competências sociais. Finalmente, apurámos que a qualidade do apoio ao nível da instrução estava associada a mais competências sociais no caso das crianças com incapacidades, mesmo no contexto de salas com níveis baixos de qualidade neste domínio.

Em conjunto, estes resultados sugerem que o grau de exposição importa e que ser assíduo (i.e., estar presente) não é suficiente, particularmente para crianças com mais dificuldades ao nível da linguagem e do comportamento. Estes resultados são consistentes com evidências prévias de que simplesmente “estar juntas” não é suficiente para promover amizades entre crianças com e sem incapacidades (Diamond, Hong, & Tu, 2008) ou para assegurar a aceitação social ao nível do grupo (Odom et al., 2006). Assim, promover a participação social (e.g., o estabelecimento e manutenção de relações de amizade e a aceitação pelo grupo de pares), implica assegurar apoios individualizados, proporcionando apoio continuado aos/às educadores/as para, de forma intencional, promoverem a inclusão social. Os resultados obtidos ilustram ainda a importância da interação entre exposição e qualidade e, conseqüentemente, a necessidade de assegurar que nenhuma criança despense muito tempo em contextos de baixa qualidade, prevenindo custos ao nível do seu desenvolvimento e bem-estar.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL: OS RELATOS DAS CRIANÇAS E DOS/AS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA

Uma linha adicional de investigação no âmbito deste trabalho examinou as associações entre indicadores de participação social, apurados com base no relato das crianças, e indicadores similares apurados com base no relato dos/as educadores/as de infância. No que diz respeito às crianças com incapacidades, apurou-se um baixo grau de acordo entre as classificações do estatuto social³ das crianças por parte dos/as educadores/as e o estatuto social calculado com base nas nomeações sociométricas dos pares⁴ (Ferreira et al., 2017). Neste caso, as classificações obtidas com base nos relatos dos/as educadores/as eram mais positivas (26.8% das crianças classificadas como populares e 3.7% das crianças classificadas como rejeitadas) do que as obtidas com base nas nomeações sociométricas dos pares (3.7% das crianças a serem classificadas como populares e 41.5% das crianças classificadas como rejeitadas). Estes resultados não são específicos às crianças com incapacidades, uma vez que também apurámos uma associação fraca entre o estatuto sociométrico obtido com base nas classificações dos/as educadores/as e o estatuto obtido com base nas nomeações sociométricas dos pares (Peceguina, Silva, Correia, Fialho, & Aguiar, 2020) para crianças com desenvolvimento típico, com os/as educadores/as a sobestimarem a percentagem de crianças populares e a subestimarem a percentagem de crianças rejeitadas.

Num terceiro estudo (Peceguina, Daniel, Correia, Fialho, & Aguiar, 2021), focado na identificação de relações positivas mútuas com pares, apesar da grande variabilidade nos níveis de acordo ou sintonia entre educadores/as e crianças, em 15.5% dos pares educador-criança não se registou qualquer acordo (i.e., nenhum companheiro de brincadeira preferido foi identificado simultaneamente pelas crianças e pelos/as educadores/as). Contudo, verificou-se que a ausência de acordo era mais frequente no caso das crianças com incapacidades. Quando analisados os preditores do grau de sintonia dos/as educadores/as em relação às relações sociais recíprocas das crianças, verificou-se a existência de maior sintonia quando as crianças eram mais velhas, quando não tinham incapacidades, e quando estavam há mais meses com o/a educador/a. Estes resultados sugerem que os/as educadores/as de infância podem não estar suficientemente cientes dos processos de rejeição social potencialmente experienciados pelas crianças com incapacidades no contexto do grupo de pares, o que pode dificultar a identificação da

³ Grau de popularidade das crianças junto dos seus pares, que se traduz nas seguintes classificações ou categorias: criança popular, criança de estatuto médio, criança controversa, criança rejeitada e criança negligenciada.

⁴ Procedimento que implica que cada criança do grupo de pares identifique as crianças com quem mais gosta de brincar (i.e., nomeações positivas) e as crianças com quem menos gosta de brincar (i.e., nomeações negativas).

necessidade e o planeamento de intervenções no sentido de apoiar a participação social das crianças, quer a nível diádico, quer a nível do grupo.

CONCLUSÃO

Globalmente, estes resultados permitem identificar potenciais prioridades de intervenção no sentido de apoiar a participação social e a inclusão de crianças com incapacidades em contextos de educação de infância. Primeiro, é necessário investir na promoção da qualidade global das práticas (i.e., interações, relações e atividades) das salas de jardim de infância, no sentido de aumentar o seu potencial para influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças com incapacidades e dos seus pares com desenvolvimento típico (Burchinal et al., 2014). Segundo, as crianças com um perfil caracterizado por problemas de comportamento externalizados devem ser alvo de especial atenção, assumindo-se que a mera presença assídua nas salas de jardim de infância não constitui uma intervenção suficiente para a obtenção de resultados positivos no domínio social. Assim, são necessárias intervenções individualizadas no sentido de promover as suas competências sociais, de tornar os seus contributos para o grupo visíveis (Corsaro, 2005) e de criar oportunidades para interações positivas no contexto do grupo. Terceiro, afigura-se importante assegurar ações de desenvolvimento profissional com vista à capacitação dos/as educadores/as para o reconhecimento da rede de relações sociais no grupo, assegurando uma identificação atempada de crianças que possam estar a experienciar processos de exclusão social e, portanto, necessitem de intervenção.

Estas prioridades afiguram-se coerentes com os valores e as políticas de um contexto nacional que oferece mecanismos de promoção de uma educação inclusiva que privilegiam o apoio aos docentes responsáveis pelo grupo (Decreto-Lei n.º 54/2018) e de uma intervenção precoce na infância integrada e baseada nos contextos naturais (Decreto-Lei n.º 281/2009). Sugerem, contudo, que são necessários esforços intencionais no sentido de priorizar a participação social das crianças com incapacidades em contextos de educação de infância, no sentido de obter os resultados desejáveis e possíveis das experiências inclusivas.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Lima, I. M., Leal, T. B., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 399-420. doi: [10.1007/s10212-012-0120-y](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y)
- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly, 49*(4), 81-92. doi: [10.1016/j.ecresq.2019.05.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.005)
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children, 23*(1), 34-41. doi: [10.1097/IYC.0b013e3181c9766e](https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181c9766e)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Burchinal, P., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I., & Rathgeb, C. (2009). *Early care and education quality and child outcomes*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US DHHS, and Child Trends.
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M., & The Family Life Project Key Investigators. (2014). Thresholds in the association between childcare quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 41-51. doi: [10.1016/j.ecresq.2013.09.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.004)
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 93-105. doi: [10.1016/j.ecresq.2018.06.007](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.007)
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*, 7-17. doi: [10.1007/s10802-015-0060-5](https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5)
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statements of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Missoula, MT: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- DeMaioribus, M. L. (2010). *The impact of preschool quality on peer relationships at first grade with teacher-child relationships as a mediator*. (Master thesis). University of Auburn, United States of America. Retirado de: <http://etd.auburn.edu/handle/10415/2215>
- Diamond, K., Hong, S.-Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality, 16*, 141-155. doi: [10.1080/09362830802198328](https://doi.org/10.1080/09362830802198328)

- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in Portuguese inclusive preschool settings. *Journal of Early Intervention, 39*(1), 33-50. doi: [10.1177/1053815116679414](https://doi.org/10.1177/1053815116679414)
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and social acceptance of children with disabilities: The role of classroom quality, individual skills, and ECEC dosage. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(3), 183-195. doi: [10.1177/0271121419864419](https://doi.org/10.1177/0271121419864419)
- Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos* [Contributions to the study of the ecology of inclusive preschool settings]. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar [Quality in preschool education]. *Psicologia, XXIII*(2), 43-54.
- McWilliam, R. (2010). *Routines-based Early Intervention: Strategies for Supporting Young Children with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development, 72*(5), 1478-1500. doi: [10.1111/1467-8624.00361](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00361)
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York, NY: Guilford.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*, 807-823. doi: [10.1037/0022-0663.98.4.807](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807)
- Pacheco, R. (2017). Fatores subjacentes às escolhas sociométricas de crianças em idade pré-escolar. (Tese de mestrado não publicada). Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Peceguina, I., Daniel, J. R., Correia, N., Fialho, A. M., & Aguiar, C. (2021). *Teacher-child attunement regarding preschool peer relationships: Child and classroom-level predictors*. Manuscrito em revisão.
- Peceguina, I., Silva, I., Correia, N., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). Teacher and peer reports on preschoolers' sociometric popularity. *Early Education and Development, 31*(4), 475-490. doi: [10.1080/10409289.2019.1679068](https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1679068)
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. H., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development* (6th Edition, pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*(3), 737-756. doi: [10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x)

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Inclusão como participação social:
diferentes perspetivas em análise

COORDENADORA

Sofia Freire

COLEÇÃO

Educação XXI

EDIÇÃO

© Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
www.ie.ulisboa.pt

PROJETO GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Francisca José

ISBN

978-989-8753-65-6

DEZEMBRO DE 2021

FORMA DE REFERENCIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Freire, S. (Coord.) (2021). *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise*. (Coleção Educação XXI). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]



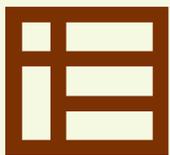
INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
ULISBOA

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT –
Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF
– Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e
Formação, Referência UIDB/04107/2020.



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
ULISBOA

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Referência UIDB/04107/2020.