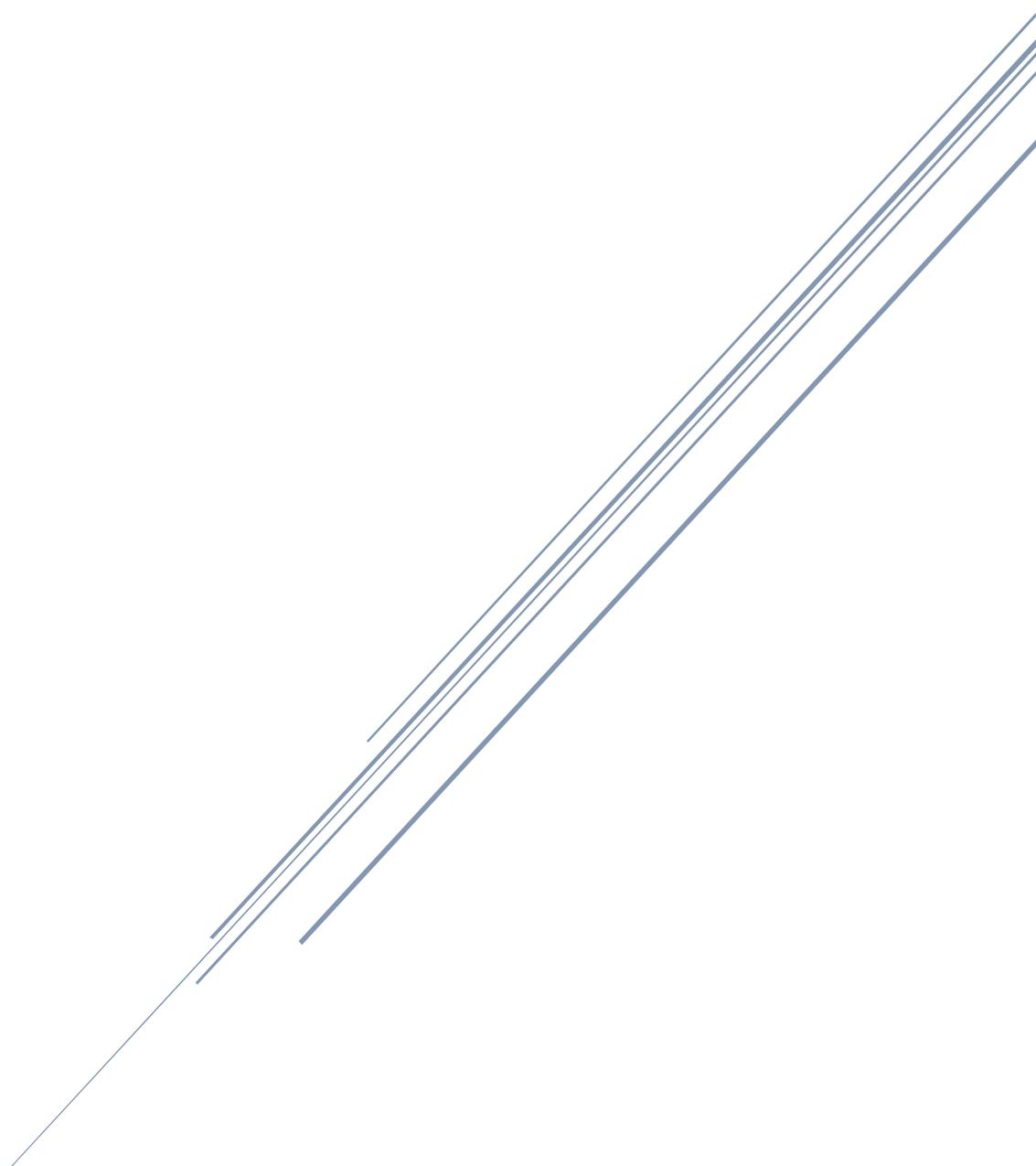


REDES SOCIAIS

Jorge Matos, Pedro Gouveia, Raquel Moreira



Escola Secundária Camilo Castelo Branco
2022/2023

Conteúdo

Redes sociais	1
Vida dos jovens	5
Impacto no mundo	10
Mundo do trabalho	16
Webgrafia	35
Tabela 1 Redes sociais no jovem.....	7
Tabela 2 Horas.....	13
Figura 1 Globalização das redes sociais	1
Figura 2 Problemas das redes sociais.....	6
Figura 3 Interação nas redes sociais.....	32

Redes sociais

De acordo com o modelo bioecológico, o desenvolvimento humano é um processo complexo e dinâmico envolvendo a evolução das características biológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos, integrados nos seus contextos e em interação com estes, ao longo do seu ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ou seja, segundo esta perspetiva holística e sistémica, o desenvolvimento constitui simultaneamente um processo e um produto, decorrendo de forma continuada ao longo de toda a vida do indivíduo (Bronfenbrenner, 1977). De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006), o desenvolvimento humano é influenciado por quatro componentes: (1) o processo que desempenha um papel central e inclui a relação dinâmica e bidirecional entre o indivíduo e o seu ambiente externo; (2) a pessoa, englobando as suas características biológicas, psicológicas e comportamentais; (3) o contexto, compreendendo um conjunto ecológico de níveis ou sistemas interrelacionados que vão desde os cenários imediatos (microsistema) em que a pessoa vive e das relações entre esses cenários (mesosistema) até aos contextos mais vastos em que esses cenários se inserem (exossistema e macrossistema); (4) o tempo, que contempla não só a idade cronológica do indivíduo, como também o tempo social e histórico.



Figura 1 Globalização das redes sociais

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspetiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza

modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades perceptivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor,

Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amigos e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buyse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O’Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interação entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são

frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspetiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades percetivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990 Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os

braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

Vida dos jovens

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta,

consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O'Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interacção entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).



Figura 2 Problemas das redes sociais

O terceiro fator apontado por Gifford-Smith e Brownell (2003), o fator familiaridade, surge quando duas crianças que são colocadas no mesmo ambiente desconhecido, como é o caso da entrada na escola, estabelecem um relacionamento entre ambas apenas porque se reconhecem, por exemplo, como vizinhas do mesmo prédio ou do mesmo jardim de infância, embora anteriormente não interagissem e até possa não existir similaridade entre elas.

Embora estes três fatores possam estar presentes nos relacionamentos que formam uma rede social, a presença do fator similaridade origina que se formem, dentro da sala de educação pré-escolar, subgrupos ou redes sociais de pares onde são evidentes padrões de interação característicos que influenciam o processo de desenvolvimento e onde é possível identificar relações de amizade (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Nestes subgrupos que se constituem homofilicamente dentro do grande grupo de crianças da sala de educação pré-escolar, vão formar-se culturas de pares que diferem umas das outras, assim como da cultura do grande grupo. Cada uma dessas culturas força a criança a interagir de forma diferenciada com os pares conforme pertencem, ou não, à sua rede social, assim como a manter e a reproduzir a cultura do respetivo grupo.

Tabela 1 Redes sociais no jovem

Rede social favorita	Tempo de interação	Horas de sono	Recebe comentários maldosos na internet?
Instagram	12 horas	3 horas	Sim
Youtube	7 horas	6 horas	Sim

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades perceptivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual.

Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da

inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O’Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interação entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos/competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades

para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Impacto no mundo

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades percetivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura

mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades

para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O'Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interacção entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos/competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza

modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades perceptivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

Tabela 2 Horas

Horas nas redes sociais	Tempo de estudo	Tempo de lazer sem tecnologia
8 horas	2 horas	2 horas
10 horas	30 minutos	15 minutos

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande

flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buisse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O’Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos

nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interação entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades percetivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual.

Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

Mundo do trabalho

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um

vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O’Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interacção entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, actividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em

situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades percetivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interacção com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes

(McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O'Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interação entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a

criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades perceptivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias

(Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amigos e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O’Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interacção entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora

inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Problemas em casa

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspetiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades perceptivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interacção com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

[UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O'Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interação entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos/competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspetiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das

suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades perceptivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande

flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Riscos

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buisse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O’Connor, 1994;

Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interação entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades perceptivas, motoras, linguísticas,

cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interação com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a). Embora o conceito de inclusão não tenha uma definição universalmente aceite, de acordo com a Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children (DEC/NAEYC, 2009), o conceito de inclusão refere-se aos valores, políticas e práticas que sustentam o direito de cada criança e a sua família, independentemente das suas capacidades, a participar de um vasto conjunto de actividades e contextos como membros de pleno direito das famílias, das comunidades, e da sociedade.

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O’Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interacção entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o

modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Advertências

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Neste sentido, são fundamentais as experiências sociais que os cenários imediatos de vida da criança, ou microsistema, como a família, a vizinhança, a creche ou o jardim de infância, lhe proporcionam durante os primeiros anos de vida (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff & Fiese, 2000). Por um lado, porque é durante este período que se vão estruturar as suas capacidades percetivas, motoras, linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por outro lado, porque é na interação com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1978, 1998), começando estas por existir no plano social e, só depois, passando a existir no plano individual. Hinde (1997) aponta para a necessidade de se considerar os indivíduos inseridos numa rede de relações dialéticas, com diferentes níveis de complexidade social, que interagem entre si e com o meio (ambiente físico e estrutura socioambiental) em que se inserem, influenciando-se reciprocamente. Este autor indica os seguintes níveis de crescente complexidade: processos psicológicos, comportamento do indivíduo, interação, relacionamento, grupo e sociedade.

A importância das experiências sociais das crianças com outros, em especial com os seus pares, para o seu desenvolvimento, é apontada por vários autores (e.g., Hartup, 1989; Ladd, 1990; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Essas experiências sociais começam no primeiro ano de vida, quando as crianças olham para as outras, quando estendem os braços e tocam nas outras crianças ou nos brinquedos que estas seguram (Hay, Nash, & Peterson, 1981; Vandell, 1980). Contudo, é por volta dos 3 anos que a criança evidencia preferências por determinados pares, começando a revelar características individuais estáveis nos seus processos de interação social (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

De acordo com Hinde (1992, 1997), as interações e os relacionamentos sociais entre as crianças podem evoluir, ao longo do período pré-escolar, para uma estrutura mais complexa de participação social: o grupo ou rede social. Esta estrutura forma-se quando ocorrem interações duradouras e recíprocas entre vários indivíduos, caracterizadas pela manifestação de um certo grau de influência entre os membros do grupo, que não se manifesta com os outros pares exteriores ao grupo. Sendo os jardins de infância, contextos educativos culturalmente organizados, em que as crianças passam grande parte dos seus dias em interacção com os seus pares e adultos significativos, é compreensível que as suas rotinas, actividades e processos interactivos contribuam para proporcionar oportunidades de contacto social entre as crianças, assim como para moldar as formas de pensamento e de socialização destas durante os primeiros anos de vida (Kendal & Morison, 1983), caracterizados por grande flexibilidade e maleabilidade, como a investigação recente na área da neurologia tem ajudado a clarificar (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2011; Nelson, 2000). Vários estudos (e.g., Guralnick, 1980; Kemp & Carter, 2002) revelaram que as crianças com desenvolvimento típico manifestam tendência para brincar com outras crianças sem incapacidades, escolhendo estas, preferencialmente, como parceiras de brincadeira em detrimento das crianças com incapacidades. Contudo, a inclusão de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos, durante um período prolongado, poderá proporcionar contactos regulares e consistentes entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com incapacidades de várias etiologias (Bailey, Bruer, Symons, & Lichtman, 2001; Guralnick, 2001; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996a).



Figura 3 Interação nas redes sociais

Assim sendo, a inclusão não respeita apenas às crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais mas tem uma abrangência mais vasta, contemplando todas as crianças e jovens (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Deste modo, o objetivo da

inclusão é possibilitar que todas as crianças pertençam a uma comunidade educativa na qual a sua individualidade e a sua participação social são reconhecidas e valorizadas (Odom, 2002). Neste sentido, a inclusão deve constituir “uma abordagem dinâmica de respostas positivas à diversidade dos alunos e uma forma de olhar as diferenças individuais, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, p. 12). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por Portugal, introduz o conceito de escola inclusiva, como um direito de todas as crianças e como uma forma de combate à discriminação social da criança com incapacidades (Guralnick, 2001, 2005; Odom, 2000), pois se as crianças com incapacidades continuarem a integrar um sistema educativo paralelo, como ocorria anteriormente de forma generalizada, cria-se um ambiente artificial na medida em que essas crianças apenas contactam com outras crianças com incapacidades. Assim, ao serem educadas de forma diferente, irão desenvolver-se também de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade, e sendo, por esta, consideradas diferentes (McAnaney, 2008). No entanto, quando bem integradas em ambientes pré-escolares acolhedores e inclusivos, as crianças com incapacidades têm múltiplas oportunidades para interagir e brincar com diversas crianças sem incapacidades e para desenvolver as suas habilidades sociais, criar amizades e integrar redes sociais de pares, ou seja, participar socialmente e desenvolver as suas competências sociais e cognitivas (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Frankel, Gold, & Ajodhia-Andrews, 2010; Guralnick, 2002; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Por outro lado, também as crianças com desenvolvimento típico beneficiam com a inclusão, compreendendo melhor os outros e aceitando melhor as diferenças (Diamond, 2001; Diamond, Hestenes, & O’Connor, 1994; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Tendo como referência a Declaração de Salamanca, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que vem reforçar o direito das crianças e jovens com incapacidades a frequentar os contextos educativos nos mesmos termos que as crianças com desenvolvimento típico, definindo as adequações do processo educativo e os apoios especializados a prestar de forma a garantir a criação de condições para a participação e sucesso de todas as crianças. Esta perspectiva assenta numa mudança de paradigma, segundo a qual a incapacidade resulta da interação entre uma condição específica limitativa da pessoa e as barreiras existentes no ambiente e não de um problema exclusivamente do indivíduo. Mas, para ocorrer a inclusão não basta que as crianças com incapacidades frequentem o mesmo espaço de educação pré-escolar que os seus pares com desenvolvimento típico. De facto, não constituem inclusão práticas em que as crianças com incapacidades, embora inseridas mesmo contexto educativo dos seus pares com desenvolvimento típico, são frequentemente isoladas destes, ou mesmo retiradas da sala, para realizarem, com o professor de educação especial, atividades específicas, diferentes das que estão a ser desenvolvidas pelas outras crianças da sala (Gamelas, 2003; Guralnick, 1997, 1999b; Odom, 2002; Taylor, Asher, Williams, 1987). Como a investigação tem mostrado, quando os comportamentos/competências são trabalhados de forma descontextualizada, ou em situação de isolamento, o indivíduo não os consegue aplicar, ou generalizar, de forma integrada nos seus contextos naturais (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003) pois, como o modelo bioecológico sublinha, são estes que lhes conferem significado. Para ocorrer inclusão é fundamental que as crianças com incapacidades sejam integradas nos grupos de pares durante a realização das atividades da sala criando-se, assim, oportunidades

para ocorrerem, de forma natural, interações positivas entre elas e as outras crianças (Chandler, Fowler, & Lubeck, 1992).

Por conseguinte, o desenvolvimento depende fundamentalmente do equilíbrio entre o indivíduo e os seus contextos ambientais, podendo estes ser facilitadores ou inibidores da evolução. De facto, a perspectiva ecológica salienta que o desenvolvimento de cada indivíduo é estimulado ou dificultado consoante a quantidade e a qualidade das suas interações sociais, devendo estas ocorrer de forma regular e ao longo de períodos prolongados para que possam evoluir para formas progressivamente mais complexas e exercer influência sobre o desenvolvimento. São as formas duradouras de interação, que ocorrem no ambiente imediato da criança, e que Bronfenbrenner e Morris (2006) denominam processos proximais, que constituem o motor do desenvolvimento. A idade pré-escolar é um período caracterizado por acelerado desenvolvimento a nível físico, motor, cognitivo, linguístico e socioemocional. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interações com outros significativos que a criança constrói ativamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às suas experiências e à realidade que a rodeia.

Webgrafia

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9091/1/TESE%20REDES%20SOCIAIS_JOANA%20SAMPAIO.pdf

<https://www.todamateria.com.br/redes-sociais/>

<https://www.vittude.com/blog/impactos-redes-sociais-saude-mental/>

https://www.flaticon.com/br/icone-gratis/redes-sociais_2297903