

Este trabalho é uma adaptação de parte da dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A autora agradece a orientação da Profa. Anamaria Ribeiro Coutinho.

A INTERVENÇÃO PRECOCE: SEUS PRESSUPOSTOS E ALGUMAS QUESTÕES

Carolina Lampreia

Do Departamento de Psicologia - PUC-RJ

RESUMO

A grande maioria dos atuais programas de intervenção para prevenir o atraso no desenvolvimento baseia-se em alguns pressupostos questionáveis — o de período crítico e o de privação cultural.

A aceitação ou não destes pressupostos tende a ter implicações inteiramente diversas sobre as estratégias de ação daquelas pessoas envolvidas no favorecimento do desenvolvimento de crianças de baixo nível sócio-econômico.

A partir de uma análise desses dois pressupostos, este trabalho procura argumentar sobre a necessidade de uma intervenção precoce, para quem ela poderia ser necessária, quando deveria ser iniciada e como deveria ser implementada.

SUMMARY

The majority of intervention programs to prevent a developmental delay of the child are based on controversial assumptions whose acceptance or not have different implications on the strategies which can be adopted by those involved with the developmental fostering of children of low socioeconomic status.

This paper includes the analysis of these assumptions and argues why, for whom, when and how intervention should take place.

O desenvolvimento inicial da criança tem sido alvo de uma preocupação crescente que se manifesta, não só pela multiplicação de estudos nesta área, mas também pela grande ênfase que tem sido dada à necessidade da educação pré-escolar. Em toda parte, têm proliferado programas de intervenção para crianças consideradas de alto-risco, provenientes das camadas sócio-econômicas mais baixas, assim como programas pré-escolares destinados a toda a população.

A argumentação subjacente a esses programas é que o atraso no desenvolvimento das crianças em desvantagem deve ser atribuído, em grande parte, ao fato de terem crescido num ambiente carente de estímulos facilitadores do desenvolvimento, e que intervir, pela primeira vez, ao nível do ensino básico, é atuar muito tarde.

Esta argumentação tem uma origem histórica e se baseia em pressupostos que exigem uma análise crítica para que se possa avaliar em que tem se fundamentado a intervenção. Esta análise, assim como as dos próprios programas de intervenção (Lampreia, 1983, no prelo) levam ao questionamento da adequação do que tem sido realizado e apontam para a necessidade de pesquisas que tenham como objetivo a aquisição de conhecimentos que sirvam de subsídio para a determinação do que deveria ser levado em consideração ao se levar a cabo uma intervenção que procure prevenir o atraso no desenvolvimento. Os programas de intervenção proliferaram nos E.U.A., na década de 60, como uma decisão política em resposta aos distúrbios raciais que ocorreram naquela época. Foi o fracasso escolar das crianças menos favorecidas que levou o governo à adoção de uma política social-educacional visando à "recuperação" das crianças de baixo nível sócio-econômico. O que se observa, então, é que há dois pressupostos teóricos subjacentes às noções de "recuperação" e "precoce" que possibilitaram essa política de intervenção, e que podem ser questionados.

Subjacente à idéia de que a intervenção deve ser precoce está o conceito de período crítico, e subjacente à idéia de recuperação está o conceito de privação cultural. Vejamos, então, o que significam estes dois pressupostos e suas implicações.

CONCEITO DE PERÍODO CRÍTICO

Estão subjacentes à adoção de programas de intervenção precoce, teorias de desenvolvimento que consideram as primeiras experiências da criança como especiais, por colocarem as bases para o desenvolvimento futuro e por terem um grande impacto sobre o curso do desenvolvimento.

Segundo o conceito de período crítico, o impacto das primeiras experiências seria tão forte que, no caso da aquisição de repertórios comportamentais, seria praticamente impossível reverter seus efeitos no futu-

ro. No caso da falta de aquisição de determinados comportamentos, neste período, isto implicaria em que dificilmente esses comportamentos seriam adquiridos no futuro, ou então, segundo uma posição intermediária, haveria períodos ótimos para a apresentação de estimulação com o fim de desenvolver certos comportamentos na criança; eles talvez pudessem ser adquiridos fora desse período, mas não seriam tão bons.

Encontramos entre os principais representantes do conceito de período crítico, Freud (1917, 1963) para quem os 6 primeiros anos de vida vão dar a base de toda a personalidade futura do indivíduo, Klaus e Kennel (1975), e Burton White (1973).

Para Klaus e Kennel as primeiras horas logo após o nascimento são fundamentais para o desenvolvimento posterior. Eles chegaram a essa conclusão ao modificar a rotina hospitalar — permitindo que a criança tivesse um contato antecipado e mais prolongado com sua mãe em cada encontro — e ao constatar que aos 5 anos, as crianças do grupo experimental tinham um QI mais alto assim como uma melhor linguagem receptiva. Esses experimentos, no entanto, são passíveis de críticas metodológicas, já que os autores não observaram o comportamento do bebê e de outras pessoas que tiveram contato com ele, logo após o nascimento e nos períodos posteriores, assim como não observaram o comportamento da mãe e de outras pessoas no período em que a criança foi testada. Ou seja, a partir de dados iniciais da mãe, os autores inferem resultados posteriores da criança sem fazerem uma avaliação mais completa do que ocorreu inicialmente, do que ocorreu no período intermediário e do que estava ocorrendo na época da avaliação final.

Ao contrário de Klaus e Kennel, White parece ter uma visão mais abrangente do período crítico. Ele considera o período entre os 10 e 18 meses de idade como tendo uma importância especial para a competência geral da criança e argumenta que são as práticas educacionais adotadas pela mãe, com relação a vários desenvolvimentos extremamente importantes da criança, que começam a aparecer a partir dos 8—9 meses, que irão determinar seu desenvolvimento futuro. White enfatiza particularmente as atitudes da mãe com relação do início da locomoção, da linguagem e do negativismo. Suas conclusões se baseiam num amplo estudo longitudinal, com crianças a partir dos 12 meses e que envolveu uma avaliação bastante rigorosa, tanto do ambiente geral da criança como de suas experiências. O autor, inclusive, lamenta não ter iniciado sua pesquisa mais cedo, quando as crianças tinham 8—9 meses, por considerar que possa ter perdido dados importantes deste período.

A posição de White pode ser apoiada se não for encarada de uma forma determinista absoluta, isto é, se não se considerar que as atitudes ou práticas educacionais da mãe, nesta época, irão determinar forçosamente, de uma forma irreversível, o comportamento

futuro da criança. Pode-se adotar uma visão funcional da interação mãe-criança e supor que as atitudes da mãe com relação a determinadas mudanças comportamentais da criança, que surgem neste período, irão ter certa influência no comportamento da criança que por sua vez irá influenciar o comportamento da mãe. Ou seja, uma mãe que dá liberdade ao seu filho para se locomover e que conversa com ele irá ter, muito provavelmente, uma criança mais ativa e mais interativa, o que certamente fará com que a mãe também interaja mais com ele. O comportamento da criança aos 3, 5 anos não irá depender diretamente da atitude adotada pela mãe quando ela tinha 10, 12 meses mas das atitudes adotadas durante todo esse período e que também são influenciadas pelo comportamento da criança.

Embora o conceito de período crítico tenha tido uma influência tão grande sobre os programas de intervenção, vários autores parecem não apoiá-lo, adotando algumas vezes posições intermediárias. Assim, Deutsch (1973) acredita que uma intervenção mais tarde seria mais complexa, mas não exclui a possibilidade de sua eficácia e da reversão dos efeitos obtidos no período crítico. Clarke e Clarke (1979 b) não só acreditam que todo desenvolvimento é importante como dão maior ênfase a um modelo interacional do desenvolvimento que, para eles, seria muito mais válido do que um modelo de período crítico. Eles consideram que "o desenvolvimento humano é um processo lento de interações genéticas e ambientais, com sensibilidades (em vez de períodos críticos) para processos diferentes em períodos diferentes" (1979a, p.24). Também Kagan (1979) defende a importância do efeito do ambiente, após o período considerado crítico, sobre o desenvolvimento posterior. E Samehoff (em Horowitz, 1980a) argumenta que as tarefas realizadas pela criança em diferentes idades são diferentes, o que não nos permite concluir que a tarefa realizada inicialmente irá predizer a tarefa realizada posteriormente. Aqui, poderia-se contra-argumentar que as habilidades treinadas na tarefa inicial seriam um pré-requisito para as habilidades necessárias para a tarefa posterior. Mas o que parece importante em sua argumentação é a ênfase dada ao ambiente inicial e posterior. Segundo seu ponto de vista, a criança que tem bons resultados aos 6 anos é porque teve um bom ambiente tanto quando bebê como neste momento posterior. Não foi o desempenho posterior que foi causado pelo anterior, mas foi o ambiente que foi favorável nos dois períodos. Isto parece chamar atenção para uma confusão gerada por estudos correlacionais que, muitas vezes, inferem relações de causa e efeito quando a metodologia utilizada, por eles, não o permite. Esse tipo de confusão também está presente na segunda pressuposição em que se baseiam os programas de intervenção: a de privação cultural.

PRIVAÇÃO CULTURAL

O conceito de privação cultural implica em se considerar que as crianças de baixo nível sócio-econô-

mico são privadas culturalmente por não apresentarem, nos testes de desempenho, comportamento que são apresentados pela maioria das crianças de nível sócio-econômico mais alto, e não leva em consideração que nesses testes o desempenho destas últimas crianças foi tomado como norma. Daí a circularidade dos resultados obtidos: as crianças de nível mais alto obtêm um bom resultado nos testes enquanto que as de nível mais baixo, um resultado deficiente. Neste ponto seria interessante perguntar-se por que isto ocorre. Porém isto não é o mais comum. O mais comum é considerar que a classe social, isto é, renda, educação dos pais, tipo de trabalho e habitação, está diretamente relacionada ao desempenho. Horowitz e Paden (1973) vêem bem esta questão quando sugerem que classe social também poderia ser definida como um conjunto de experiências ambientais e diferenças em padrões de comportamento, e Horowitz, Sullivan e Linn (1978) consideram que o conceito de classe social, para explicar o resultado do desenvolvimento, é apenas uma variável resumo na ausência de medidas mais precisas.

O que Horowitz e Paden (1973) sugerem é que se analise a questão não em termos de um "modelo de déficit", como tem sido feito, mas através de um "modelo de diferença" ou de resposta competitiva, segundo o qual a criança de nível social mais baixo teria um repertório de respostas bem desenvolvido mas que ela não emite em outro ambiente cultural ou, quando o emite, isto interfere na aquisição de outras respostas. Em resumo, crianças de classes sociais diferentes viriam de culturas diferentes, o que explicaria a diferença de desempenho constatada, sem que isso implicasse em uma falha da criança de nível mais baixo. Vale a pena salientar a opinião de Deutsch (1973) para quem, muitas vezes, as diferenças dentro de uma classe podem ser maiores que as diferenças entre classes, e a de Horowitz e Paden (1973) que consideram que não sabemos quais variáveis diferenciam a classe média e a baixa. Poderia-se acrescentar que, pelo menos, em termos de psicologia do desenvolvimento, isto parece não ter sido levado em consideração.

Deutsch (1973), entretanto, chama a atenção para o papel exercido pela linguagem que tem sido considerada como uma das variáveis que mais diferenciam os dois tipos de crianças e como sendo uma das mais importantes para o desenvolvimento cognitivo. A criança de nível social mais baixo teria menos oportunidade, em casa, para aprender aquilo que a escola procura ensinar. E aqui chega-se ao ponto de partida, no sentido de que foi o fracasso escolar das crianças menos favorecidas que levou a decisão de se intervir.

Em síntese, haveria uma outra forma de se pensar estes dois conceitos — período crítico e privação cultural — que seria a seguinte: a) por mais que haja um período sensível no desenvolvimento da criança, isto não significa que os comportamentos ou habilidades que não foram adquiridos neste momento, não possam sê-lo mais tarde. O que está em jogo, então, é o questionamento da real necessidade de que a intervenção deva ser precoce para que possa ser bem sucedida; b) quanto à questão da privação cultural

pode-se pensar, não em termos de um déficit cultural por parte das crianças de baixo nível sócio-econômico, mas em termos destas crianças pertencerem a uma cultura diferente da cultura legitimada pela sociedade na qual elas vivem. O que está por trás da idéia de privação é uma visão etnocêntrica de cultura que só considera cultura a cultura de determinado grupo social.

No entanto, estas novas formas de pensar as questões do período crítico e da privação cultural não implicam necessariamente numa rejeição pura e simples da intervenção precoce.

Procuraremos analisar, a seguir, as questões levantadas no título deste trabalho.

POR QUE A INTERVENÇÃO PRECOCE?

Seria possível argumentar que, mesmo se considerarmos que não há um período crítico para a aquisição de habilidades e se considerarmos que crianças de diferentes níveis sócio-econômicos têm uma cultura diferente, ainda assim é um fato que crianças de baixo nível sócio-econômico têm um baixo rendimento na escola e que isto precisa ser sanado através de programas de intervenção que procurem proporcionar à criança, antes de sua entrada na escola regular, a aquisição de habilidades necessárias para um bom aproveitamento, as quais ela não adquire em casa. Mas este raciocínio também parece incompleto. O que ele faz é colocar a culpa do baixo rendimento escolar na criança e sua família, quando seria possível argumentar ou perguntar se a culpa não estaria na escola.

Deutsch (1973) aponta para diferenças entre escolas das áreas mais e menos favorecidas da cidade, para o fato de que a escola não costuma levar em consideração as diferenças culturais entre crianças de diferentes classes sociais e para o peso das expectativas do professor com relação ao desempenho das crianças. E Nicolaci-da-Costa (1981) indica que havendo diferenças entre os sistemas de valores da família e da escola, a criança de baixo nível sócio-econômico terá dificuldades de adaptação já que o que aprendeu em casa será de pouca ou nenhuma utilidade para o desempenho de tarefas acadêmicas. Ela sintetiza a posição reinante dizendo que "Os defensores do conceito de 'privação cultural' vêem a descontinuidade família-escola através da problematização das 'deficiências' da primeira, evitando, assim, o questionamento da segunda. De acordo com este enfoque, somente uma mudança do sistema de valores, atitudes e comportamentos da família poderá contribuir para uma aproximação entre esta e a escola e, deste modo, para uma boa adaptação da criança à última. O pólo escola é ignorado ou, pelo menos, não suficientemente problematizado. A família é 'inadequada', os pais não sabem transmitir a seus filhos as habilidades e os valores que a escola requer. É, portanto, através de uma intervenção sobre a família que o problema da descontinuidade deve ser atacado. Esta visão é mais uma consequência lógica do etnocentrismo de classe que define as camadas populares pelo que lhes falta em rela-

ção aos padrões de classe média, dos quais a escola é a principal transmissora" (p. 209-10).

Neste ponto, pode-se tentar racionalizar a questão do fracasso escolar de maneira a não cair na racionalização de imputar a culpa, sempre e exclusivamente, à criança ou, sempre e exclusivamente, à escola. O trabalho de Leite (1982) é um bom exemplo de que algo pode ser feito na escola para diminuir os índices de repetência ao nível da primeira série mas que para algumas crianças, embora sejam a minoria, só a reprogramação do currículo e adoção de novos procedimentos ou métodos de ensino não são suficientes para elevar o desempenho ao nível da maioria.

O projeto PROLESTE, desenvolvido por Leite, em três escolas da periferia de Mogi das Cruzes, procurou abordar e solucionar o problema de repetência na primeira série, através de um amplo programa que envolveu desde a formação de uma equipe de coordenação formada pelo próprio pessoal da rede de ensino oficial até a elaboração de um programa de alfabetização e treinamento de pessoal, incluindo-se aí os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, professores e alunos do Curso de Psicologia. Os resultados apresentados são surpreendentes: no ano anterior à implantação do projeto, os índices de aprovação das primeiras séries das três escolas envolvidas foram de 60%, 60% e 70%, depois da implantação do projeto o índice geral para as três escolas foi de 90,64%, enquanto que neste mesmo ano o índice de aprovação nas demais escolas da rede oficial de ensino da região foi de 60% — incluindo-se aí escolas situadas nas regiões centrais e bairros com uma população de nível sócio-econômico mais alto.

Isto parece indicar, então, que nem todas as crianças necessitariam de uma intervenção precoce, mas que ainda assim há algumas que talvez a necessitem; o que nos remete à segunda questão.

Intervenção para quem?

Uma das idéias embutidas no conceito de privação cultural é que crianças de baixo nível sócio-econômico são carentes de estimulação, ou seja, seu ambiente não lhes proporcionaria a estimulação necessária para seu desenvolvimento. Como vimos afirmando, por um lado, podemos ter crianças, que recebem um outro tipo de estimulação, o que não significa carência, e que não precisam ser prejudicadas por isto, no momento que a escola se adequar ao seu repertório básico.

Mas, por outro lado, existem crianças que são realmente pouco estimuladas. É o caso, por exemplo, de crianças que passam o dia em casa aos cuidados de irmãos quando a mãe sai para trabalhar, e que muitas vezes não têm nem o pai morando em casa. Num estudo do ambiente e padrões de interação de 4 crianças de 3 anos de idade (Lampreia, 1983), realizado numa favela do Rio de Janeiro, verificou-se que pode haver diferenças muito significativas quanto à frequência total de interações e percentagem de interações com diferentes tipos de interlocutores, em crianças de um mesmo nível sócio-econômico. O sujeito que apresentou um bom nível de desenvolvimento, emitiu 794

interações e recebeu 812 interações de seus diferentes interlocutores, sendo que o pai e a mãe foram responsáveis por 87% das interações recebidas e outras crianças foram responsáveis por apenas 10,4%. Por outro lado, o sujeito que apresentou um nível de desenvolvimento bastante deficiente emitiu 419 interações e recebeu 432, sendo que a mãe foi responsável por apenas 29,4% das interações recebidas por ele e outras crianças por 70,3%. Outros dados de frequência de diferentes categorias de observação e dados qualitativos também apontam para uma diferença significativa entre o ambiente e padrões de interação deste sujeito para o do primeiro mencionado. Deve-se salientar que este sujeito foi cuidado desde o nascimento principalmente por suas três irmãs, que na época do estudo tinham de 9 a 14 anos de idade, porque sua mãe trabalhava durante o dia.

Aqui, a probabilidade de que haja um real atraso no desenvolvimento, que não poderia ser sanado por um novo programa escolar, é muito grande. Neste caso, um programa de intervenção precoce poderia ser realmente necessário e benéfico. Resta saber a partir de quando.

Quando iniciar a interação

Alguns estudos têm mostrado que as diferenças de nível de desenvolvimento começam a surgir a partir dos 12-18 meses, quando a linguagem falada começa a se desenvolver (Badger, 1977; Adriasola et al., 1979; Ramey e Campbell, 1979; Zeskind e Ramey, 1978) e que quando o programa de intervenção é aplicado pela primeira vez aos 15 meses de idade não ocorre uma melhora significativa no desempenho da criança, a curto prazo (Montenegro et al., 1977; Adriasola et al., 1979). Tendo em vista que a linguagem parece ser um fator crucial no desenvolvimento cognitivo e que ela começa a se desenvolver através da compreensão, portanto, antes da criança pronunciar as primeiras palavras, poderia ser importante começar a intervenção em algum momento entre os 9 e 12 meses de idade.

Vejamos finalmente a questão mais importante, a do como.

Como fazer a Intervenção Precoce?

Esta questão parece ser a mais importante, porque várias revisões sobre a eficácia dos diferentes tipos de programas de intervenção têm mostrado que nem todos apresentam efeitos duradouros (Horowitz, 1980b; Ramey e Gowen, 1980; Bronfenbrenner, 1976). Isto é, enquanto a criança está sendo submetida ao programa pode-se notar uma melhora no seu desempenho, mas assim que o programa é descontinuado, seus efeitos desaparecem. Somente os programas que envolvem a modificação do ambiente de casa, procurando intervir sobre a interação mãe-filho, é que têm uma maior probabilidade de ter resultados mais duradouros, em contraposição aos programas realizados num centro especializado para o qual a criança é enviada diariamente.

No entanto, mesmo aqueles programas que utilizam a mãe como agente de intervenção de seu próprio filho não têm como foco da intervenção a interação mãe-filho. Seu objetivo principal é fazer com que a mãe ensine à criança determinados comportamentos, em situações arbitrárias.

Ora, parece que seria necessário, inicialmente, colocar o problema para então fazer as perguntas relevantes que poderão levar a uma solução apropriada. Seria possível dizer, então, que há uma maior probabilidade de que crianças de baixo nível sócio-econômico apresentem um atraso em seu desenvolvimento; deveria-se perguntar por que isso ocorre ou quais são as diferenças nos ambientes das crianças de alto e baixo *status* sócio-econômico que podem ser responsáveis por esse atraso. Mas isto não tem sido feito.

Alguns estudos mostram a importância do comportamento da mãe sobre o desenvolvimento da criança, mas não mostram como isto está ocorrendo, em termos funcionais. A observação natural dos padrões de interação mãe-filho poderia, em parte, verificar como isso ocorre para determinada criança. Se aceitarmos que o padrão de interação mãe-filho é um fator fundamental para o desenvolvimento da criança, então esse deve ser o principal foco dos programas de intervenção, e não o ensino de determinados comportamentos ausentes do repertório da criança.

Esse tem sido o ponto de vista de Bromwich (1981) que, em seu programa, não utilizou nenhum currículo para planejar atividades para a criança, dando maior ênfase às "prioridades, atitudes e habilidades dos pais" para a determinação das atividades mais adequadas para a mãe e a criança.

As implicações de não proceder desta maneira, de fazer como a maioria dos programas, isto é, a elaboração de um currículo de atividades, é que o comportamento que se quer ensinar à criança pode não ser funcional em seu ambiente. Nos programas que procuram envolver a mãe, é preciso perguntar-se o que está ocorrendo nas interações mãe-filho entre as sessões de treino ou ensino, em outras palavras, como a mãe se comporta quando ela não está especificamente envolvida na tarefa determinada pelo currículo. A estimulação da criança pode e deve ser levada a cabo em qualquer rotina e não apenas durante determinado período do dia. Isto é fundamental para que ocorram a generalização e manutenção dos comportamentos, não só da criança como também da mãe. Contudo esses fatores não têm sido levados em consideração, na maior parte dos programas, o que provavelmente resultou na freqüente diminuição dos efeitos tal como relatado em avaliações da literatura.

É preciso considerar, também, que não só o comportamento da criança é função do comportamento da mãe; o comportamento desta também é função do comportamento da criança.

Finalmente, quanto à importante questão da individualização dos procedimentos, pode-se dizer que a maior parte dos programas atuais podem ser considerados individualizados no sentido de ensinar à criança aqueles comportamentos que ela ainda não possui, mas não são individualizados no sentido de procurar

avaliar por que aquela criança não apresenta aquele ou aqueles comportamentos, em seu repertório, isto é, sua inserção no contexto funcional de padrões de interação mãe-filho.

Concluindo, poderia-se sintetizar o raciocínio aqui desenvolvido, dizendo que para a maioria das crianças de baixo nível sócio-econômico, a intervenção precoce não parece ser necessária, se houver uma modificação nos currículos e procedimentos escolares. No entanto, restam algumas crianças que não conseguem beneficiar-se desta modificação da escola e que necessitam de uma intervenção auxiliar precoce. Neste caso, a intervenção deveria iniciar-se nos primeiros meses, quando do início do desenvolvimento da linguagem, e deveria envolver programas que agissem sobre a forma de interação mãe-filho com o objetivo de utilizar a própria mãe como agente do desenvolvimento de seu filho e assim garantir a manutenção dos efeitos positivos obtidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIASOLA, A., et al. *Progresando la calidad de la vida humana: estimulación psicossocial temprana*. Universidad de Chile, Facultad de Medicina, 1979.
- BADGER, E. The infant stimulation/mother training project. In: CALDWELL B.M. & STEDMAN D.J. org. *Infant education: a guide for helping handicapped children in the first three years*. New York, N.Y., Walker and Company, 1977.
- BROMWICH, R. *Working with parents and infants: and interactional approach*. Baltimore, University Park Press, 1981.
- BRONFENBRENNER, U. *Is early intervention effective? A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs*. Department of Health, Education, and Welfare. DHEW Publication no (OHD) 76-30025. v.2.
- CLARKE, A.M. & CLARKE, A.D.B. The formative years? In: _____ org. *Early experience: myth and evidence*. New York., The Free Press, 1979a.
- _____. Overview and implications. In: _____ org. *Early experience: myth and evidence*. New York, N.Y. The Free Press, 1979b.
- DEUTSCH, C.P. Social class and child development. In: CALDWELL, B.M. & RICCIUTI H.N. org. *Review of child development research*. The University of Chicago Press, 1973. v.3.
- FREUD, S. Introductory lectures on psychoanalysis: 1917. In: STANDARD edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. London, Hogarth Press, 1963. v. 15 e 16.
- HOROWITZ, F.D. Intervention and its effects on early development: what model of development is appropriate? In: LIFFE-SPAN developmental psychology intervention. Academic Press, 1980b.
- HOROWITZ, F.D. Intervention program. In: BRANN, A.W. & VOLPE, J.J. org. *Neonatal neurological assessment and outcome: Report of the Seventy-Seventh Ross Conference on Pediatric Research*. Columbus, Ohio, Ross Laboratories, 1980a.
- HOROWITZ, F.D. & PADEN, L.Y. The effectiveness of environmental intervention programs. In: CALDWELL, B.M. & RICCIUTI, H.N. org. *Review of child development research*. Chicago, The University of Chicago Press, 1973. v.3.
- HOROWITZ, F.D.; SULLIVAN, J.W. & LINN, P. Stability and instability in the newborn infant: the quest for elusive threads. In: SAMEROFF, A. org. *Organization and stability of newborn behavior: a commentary on the Brazelton neonatal behavioral assessment scale*. Chicago, The University of Chicago Press, 1978. [Monograph of the Society for Research in Child Development]
- KENNEL, J.H.; TRAUSE, M.A. & KLAUS, W.H. Evidence for a sensitive period in the human mother. In: CIBA Foundation Symposium, 33 (newseries). Amsterdam, Elsevier, 1975.
- LAMPREIA, C. *Enfoque ecológico-funcional para o estudo do ambiente de desenvolvimento da criança: uma proposta metodológica*. 1983. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- _____. A prevenção do atraso no desenvolvimento. *Psicologia: ciência e profissão*, nº 1, 1985. (no prelo).
- LEITE, S.A.S. *Alfabetização: um projeto bem sucedido*. São Paulo, EDICON, 1982.
- MONTENEGRO, H., et al. *Programa piloto da estimulación precoz para niños de nivel socio-económico bajo entre 0 y 2 años: informe final*. Santiago, Chile, Servicio Nacional de Salud, Sección Salud Mental, 1977.
- NICOLACI-DA-COSTA, A.M. "Privação cultural"; "privação lingüística" e família. In: VELHO, G. & FIGUEIRA, S.A. org. *Família, psicologia e sociedade*. Campos, 1981.
- RAMEY, C.T. & CAMPBELL, F.A. Compensatory education for disadvantaged children. *School Review*, 87 (2): 171-89, 1979.
- RAMEY, C.T. & GOWEN, J.M. Children at risk: identification and intervention. *Children Today*, 9: 12-6, 1980.
- WHITE, B.L. Discussions and conclusions. In: WHITE, B.L. & WATTS, J.C. *Experience and environment: major influences on the development of the young child*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, Inc., 1973. v.1.
- ZESKIND, P.S. & RAMEY, C.T. Fatal malnutrition: an experimental study of its consequences on infant development in two caregiving environments. *Child Development*, 49: 1155-62, 1978.