

LURIA E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA

Emilia Ferreiro

Tradução: Neide Rezende

No número 75 de *Cadernos de Pesquisa* (nov. 1990) foi publicado um artigo, assinado por Maria Thereza Fraga Rocco, intitulado "Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro". O último parágrafo desse artigo expressava o seguinte desejo: "Assim sendo, aguardamos, e com ansiedade, algum escrito da autora que, a nosso ver, melhor que ninguém, poderá apreciar e analisar os itinerários que ela e o estudioso soviético acabaram por trilhar juntos em tempos diversos" (p.32). Desde que esse número de *Cadernos de Pesquisa* chegou às minhas mãos, propus-me responder a sugestão da autora. Múltiplas e variadas atividades postergaram, entretanto, esse momento. Escrevo agora com a esperança de contribuir para uma análise séria das semelhanças e diferenças históricas, e também com a esperança de contribuir para dissipar sectarismos inúteis e impropriedades. Todas as citações que utilizo correspondem à tradução brasileira dos textos de Luria de 1929 e 1930 (Vygotsky, Luria, 1988).

A difusão no Ocidente do texto de Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança — texto de 1929 — suscitou um amplo movimento de admiração. Por que não tomamos conhecimento antes desse texto? Como é possível que a história da escrita, no Ocidente capitalista, tenha-se detido na história das grafias, ignorando que naquele maravilhoso despertar intelectual da Rússia revolucionária pré-stalinista alguns eram capazes de ver com olhos realmente novos as primeiras produções das crianças? Quando recolhemos e analisamos os dados apresentados no *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (livro que,

lamentavelmente, mudou de nome a cada tradução)¹, desconhecíamos esse trabalho de Luria. Estávamos nos últimos momentos da redação quando apareceu, em tradução inglesa, *Mind in society*, de Vygotsky (1978), que inclui o trabalho "The Prehistory of Written Language". No que segue, vou restringir-me ao texto de Luria.

Como as práticas dos informes científicos têm mudado com o tempo, quem hoje lê esse texto só pode surpreender-se com aquilo que, a nossos olhos, aparece como "desprolixidade": não se sabe com exatidão quantas crianças foram interrogadas, quantas sessões foram feitas com a mesma criança, quantas e quais orações foram apresentadas, quais palavras etc. (observações semelhantes podem ser feitas a respeito dos textos de Piaget da mesma época). Além do que, aparecem excertos de entrevistas com crianças normais e com crianças "mentalmente atrasadas", sem maiores precauções ao passar de umas a outras. Inclusive, o leitor é informado que quando Yura, de 6 anos, "recordou mais palavras na segunda série do que na primeira, recebeu um doce como recompensa"

1 No Brasil, foi publicado com o título de *Psicogênese da língua escrita* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1986); em inglês, se intitulou *Literacy before schooling* (Exeter & London: Heinemann, 1982); em italiano traduziu-se como *La Costruzione della lingua scritta nel bambino* (Firenze: Giunti Barbera, 1985). Como se pode observar, a tradução para o português foi a última, sete anos depois do original em espanhol *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (México: Siglo XXI, 1979).

(p.152), sem que esses detalhes apareçam mencionados em outros casos. No entanto, o importante radica em outros aspectos.

O sensacional é a amplitude de visão do psicólogo Lúria. As seis primeiras ilustrações são — na sua aparência externa — apenas garatujas, ziguezagues. Só o fato de reproduzi-las já é um sinal de mudança de atitude. O dedicar mais de 20 páginas impressas a analisar essas produções é, para essa época, simplesmente extraordinário. Algumas afirmações de Lúria são tão próximas às que eu mesma fiz (sem tê-lo lido), que resultam surpreendentes. Cito apenas algumas, começando por aquela que inicia seu texto de 1929:

“A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.” (p.143)

“Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábua rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir.” (p.101)

“Psicologicamente, a criança não é um adulto em miniatura.” (p.102)

Maria T. Fraga Rocco sugere que “os soviéticos (...) chegaram meio século antes ao ponto atingido por Ferreiro nos anos 70”. A autora formula uma pergunta ingênua: “Teria sido Lúria um precursor e Ferreiro uma retardatária?”. Embora sua resposta seja: “Acreditamos que nem uma coisa nem outra”, repousa sobre uma base de comparações aparentemente óbvias e, em minha opinião, pouco relevantes (quantidade de níveis distinguidos, forma de obtenção dos dados), passando “à *côtè de la question*”. A comparação entre os níveis (seu número, conteúdo e seqüência) está longe de ser o mais relevante para comparar². Para facilitar a confrontação, referir-me-ei a mim mesma em terceira pessoa.

As diferenças entre Lúria 1929 e Ferreiro 1979 situam-se no nível das perguntas que guiam a experimentação. Ambos têm perguntas que lhes permitem ver “algo novo” nas produções infantis. No entanto, não são as mesmas perguntas.

Para Lúria, a escrita é uma importantíssima técnica sociocultural, que, uma vez aprendida, afeta as funções psíquicas superiores. Lúria se questiona a respeito dos mecanismos de apropriação dessa técnica, criada pela humanidade para cumprir duas funções fundamentais: uma função mnêmica e uma função de comunicação. Lúria afirma:

“Um adulto escreve algo se ele quiser lembrar-se dele ou transmiti-lo aos outros. As atitudes de grupo desenvolvem-se bastante tarde na criança; portanto esta segunda função da escrita não aparece quando ela ainda se encontra em seus estágios embrionários.” (p.99)

O que Lúria cita para afirmar que a função comunicativa da escrita não pode aparecer “em seus estágios embrionários”? Pois bem, cita Piaget. Sem dú-

vida o Piaget de *Linguagem e pensamento*. Vejam que curioso: inclusive em mãos de um leitor tão competente como Lúria, Piaget começa a cumprir um dos papéis mais contraproducentes, o papel que o Piaget pesquisador não tentou jamais cumprir (nem no terreno educativo, nem no psicológico): o de criar “proibições”, o de assinalar “o que uma criança pode fazer”. É claro que Piaget analisou com o maior discernimento as limitações de certo nível de envolvimento, mas isso somente *depois* de haver iniciado suas conquistas com relação ao nível precedente. Obras como *Nascimento da inteligência* e *A Construção do real* são exemplos desse duplo movimento com o qual se analisa cada nova aquisição: as conquistas com relação à etapa precedente e as limitações com relação à(s) subseqüente(s). O surpreendente é observar que é precisamente este o modo de proceder de Lúria no caso da escrita: em cada nível distinguido Lúria se esforça por vê-lo como “positivo” ou “negativo”.

No enfoque de Lúria, pois, a escrita tem duas funções: mnemônica e comunicativa. Dado que a função comunicativa não estaria ao alcance das crianças pequenas, só resta estudar a função mnemônica. Porém, deve-se observar bem: Lúria não trata de identificar *quais funções poderia cumprir a escrita do ponto de vista de um sujeito em desenvolvimento*. Pelo contrário, trata de observar como a criança assume as funções que um adulto atribui à escrita. Em outros termos, como ela chega a utilizar apropriadamente a escrita, em contextos onde também a utilizariam os adultos, para garantir uma recordação exata de um enunciado lingüisticamente codificado. O funcional, pois, está subordinado à idéia da escrita como objeto instrumental.

Ferreiro não se coloca as mesmas perguntas. Não caracteriza a escrita como uma técnica, mas sim como um *objeto*, com um modo particular de existência no contexto sociocultural. Quer saber que tipo de objeto é a escrita para uma criança em processo de desenvolvimento. Considera-a um objeto em si, apta para uma indagação epistemológica. Não pensa que seja, *a priori*, um instrumento ou uma mera técnica. Por isso, não atribui apressadamente à escrita as funções que esta cumpre no adulto. A resposta à pergunta: que tipo de objeto é a escrita para a criança? levará talvez a descobrir que funções lhe são atribuídas.

Por outro lado, assinalemos que a dicotomia entre função mnemônica e função comunicativa é uma ultra-simplificação do problema. Historicamente, a firma real ou imperial, quer dizer, a marca escrita que caracteriza propriedade ou identidade qualificada, é muito antiga e não corresponde de maneira evidente a nenhum dos termos de tal dicotomia. É óbvio que se

2 Em trabalho mais recente, Maria Alice Setúbal S. e Silva (1993) também compara os níveis e as técnicas experimentais, às quais aludiremos indiretamente mais adiante. Contrariamente ao trabalho de Fraga Rocco, Setúbal enfatiza mais as diferenças que as semelhanças.

aproxima mais de uma função comunicativa, contudo não se trata da comunicação no sentido de transmitir uma mensagem, e sim da comunicação emblemática, ou seja, a marca escrita de atributos de autoridade, poder, identidade qualificada, que dão força ao ato comunicativo, o qual pode ser transmitido por outro conjunto de signos, estes sim propriamente comunicativos.

O ponto de discrepância mais importante que gostaria de enfatizar é o seguinte: Luria (1929, 1930) está fortemente influenciado por uma versão — a versão dominante na época e há até bem pouco tempo — sobre a evolução histórica da escrita.

“... o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.” (p.161)

O texto dedica uma seção completa à análise da “fase pictográfica do desenvolvimento da escrita”. Além disso, como o objetivo manifesto da experimentação era “acelerar o processo” (p.171) e fazer a criança passar dos grafismos diferenciados a “uma atividade gráfica diferenciada”, Luria descobre que a introdução de referentes numéricos nas orações propostas para serem recordadas, assim como a menção de objetos fáceis de desenhar, aceleravam a passagem à assim chamada “pictografia”. Aqui também há diferenças sensíveis com Ferreiro (1979), que não tenta acelerar o processo — *mal podia nessa época tentar acelerar um processo que desconhecia* — mas sim tentar inferir, por meio das produções infantis, a maneira como as crianças concebem a escrita.

Poderíamos, além disso, perguntar algo mais: como se pode acelerar um processo que não se conhece? Há duas maneiras de fazê-lo: 1) definindo um nível ou estágio final que deve ser alcançado o mais rápido possível e independentemente das interpretações infantis do objeto desse aprendizado; 2) definindo as etapas desse processo em função de um modelo externo. De acordo com essa interpretação, “acelerar o processo” não consiste em obter o quanto antes o nível final, mas aqueles níveis que o modelo exterior define como “superiores” numa seqüência evolutiva.

Creemos que é correto atribuir essa segunda interpretação ao pensamento de Luria (a primeira está mais próxima do condutivismo). Luria observa que certas características do conteúdo das frases que se apresentam para serem recordadas ajudam a passar dos “rabiscos” à assim chamada “pictografia”: referências quantitativas e substantivos fáceis de desenhar. Isso acelera o processo, se — e apenas — se considerar que a passagem de formas gráficas não-icônicas às formas gráficas icônicas for um passo ne-

cessário na aquisição da escrita. Luria, é claro, não nos dá nenhuma evidência psicológica de tal passo necessário. Apóia-se num modelo externo — uma certa visão da história da escrita na humanidade — para afirmá-lo sem submetê-lo ao menor escrutínio. Para deixar-nos, além do mais, na mais absoluta escuridão no que se refere à passagem do pictográfico ao alfabético. No texto de 1930, a passagem a esse último período se faz de maneira brusca, por intervenção de um novo agente cultural:

“... este período primitivo da capacidade de ler e escrever da criança (...) chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança.” (p.180)

Uma diferença marcante entre Luria (1930) e Ferreiro (1979 e posteriores) se situa neste ponto: para Luria o ingresso na instituição escolar criaria, por si só, uma ruptura com os conhecimentos prévios; para Ferreiro, o ingresso na instituição escolar interage com as concepções prévias das crianças e não determina automaticamente uma passagem de nível conceptual. Ferreiro foi capaz de demonstrar isso; Luria sequer tentou indagar de que maneira as concepções prévias interagiam com o ensino escolar.

Outra diferença importante entre Luria (1929) e Ferreiro (1979 e seguintes) é esta: Luria fala de etapas nas quais há uma substituição de uma técnica por outra.

“Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra.” (p. 180)

Isso é particularmente importante, porque a idéia de substituição parece inteiramente oposta à de construção. No texto de 1930 Luria explicita essa idéia:

“... uma vez tendo uma criança aprendido a escrita simbólica (...) ela perde ou descarta todos os anteriores, que constituíam formas mais primitivas, e mergulha por inteiro nesta nova técnica cultural.” (p.100)

Esse ponto é de importância decisiva, mas merece outros contextos de discussão.

Voltemos à influência da história da escrita no trabalho de Luria. Num parágrafo do texto de 1930, ele reúne as duas idéias: a de substituição e a de paralelismo com a evolução histórica.

“o desenvolvimento das habilidades culturais de contagem e escrita envolve uma série de estágios nos quais uma técnica é continuamente descartada em favor de outra. Cada estágio subsequente suplantava o anterior; só após ter passado pelos estágios em que inventa seus próprios expedientes e aprendido os sistemas culturais que evoluíram ao longo de séculos, ela — a criança — chega ao estágio de desenvolvimento característico do homem avançado, civilizado.” (p.101)

Ferreiro (1979) também está muito marcada pelas referências à história da escrita. Apesar de escrever

50 anos depois de Lúria, ambos compartilham uma "versão oficial da história da escrita" que, em grandes linhas, vai da pictografia à fonetização; esta última se inicia por procedimentos de rébus, passa por sistemas silábicos e culmina com o sistema alfabético. Os autores de referência para Ferreiro (1979) eram Gelb (1952) e Cohen (1958) e, em segundo plano, Jensen (1969) e Février (1959). A seção 4 do capítulo VIII do livro de 1979 ("Las soluciones históricas al problema de la escritura") tenta confrontar ambas as evoluções. É uma seção que, com leves modificações, sua autora assinaria hoje, isto é, 14 anos depois de tê-la publicado. E agora passo a falar em primeira pessoa.

Durante a gestação do livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, a literatura pedagógica e psicológica então disponível sobre o tema resultou sumamente decepcionante. A única literatura intelectualmente estimulante foi a relativa à história da escrita. Gelb, em particular, com a importância que deu às escritas silábicas na reconstrução da história do alfabeto, e com aspectos tais como a importância da escrita dos nomes próprios para obrigar à passagem para a fonetização, ofereceu a oportunidade para cair na tentação: apesar de estarem expostas a um único tipo de escrita (alfabética), as crianças recapitulariam alguns momentos-chaves da história da escrita na humanidade. No entanto, é preciso reconhecer que de nenhuma maneira tentamos adotar uma tese de "recapitulação":

"Este paralelismo entre a história cultural e a psicogênese não deve ser interpretado como uma tentativa de reduzir a primeira à segunda." (p.360)

"as razões da semelhança de ambos os processos deve ser buscada nos mecanismos de tomada de consciência das propriedades da linguagem". (p.361)

"A semelhança entre as progressões históricas e psicogênicas deveriam ser buscadas numa análise dos obstáculos que devem ser superados — cognitivamente falando — para ter acesso a uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem." (p.362)

Nesse momento estávamos fascinadas — Ana Teberosky e eu — com as escritas silábicas como antecessoras das alfabéticas. O fato de descobrir que Gelb, em sua reconstrução da história da escrita, concedia uma importância fundamental às escritas silábicas (interpretando as semíticas como silábicas), não podia deixar de nos causar impacto.

No entanto, alguns detalhes da evolução — tal como Gelb a apresenta — entravam em flagrante contradição com os dados da evolução na criança. Em particular, o papel da pictografia.

Na evolução psicológica *não há dado algum que permita supor que a pictografia preceda a escrita fonográfica*. Uma coisa é a utilização de desenhos como recordação — tal como obtém Lúria — e outra muito diferente é a geração de *sistemas de marcas*

que guardam uma relação não aleatória entre si, e cujo objetivo fundamental é representar algumas das propriedades e relações da linguagem, convertida em objeto a ser representado.

No livro de 1979 diz-se claramente:

"A linha de desenvolvimento psicogenético que traçamos começa com a separação dos sistemas representativos icônicos e não-icônicos(...)" (p.360)

Em textos posteriores — em particular no capítulo do texto original, em francês, intitulado "L'Écriture avant la lettre", de 1988³ — se enfatiza e se explica por que esta parece ser a primeira distinção a partir da qual há, sem dúvida, uma evolução do desenho enquanto tal e uma evolução da escrita, que apenas reconhecem uma origem comum: os grafismos indiferenciados iniciais.

Em 1979 acreditávamos que a história da escrita na humanidade estava "já escrita", enquanto que a história da escrita no desenvolvimento da criança estava "sendo escrita". Atualmente a situação mudou notavelmente. A produção acadêmica sobre problemas de história da escrita aumentou muito e também se diversificou com a contribuição de profissionais das mais variadas origens. Por outro lado, o aumento das peças disponíveis a partir de escavações, assim como uma maior precisão nos instrumentos de datação das mesmas, obrigam a rever algumas das interpretações mais difundidas. Creio que não é exagerado afirmar que estamos assistindo à aparição de um campo multidisciplinar que ainda não tem nome nem lugar claro dentro das disciplinas acadêmicas.

O único aspecto que vou considerar, porque é relevante para esta discussão, refere-se à ordem pictográfica da escrita. Recentemente enfatizou-se uma distinção que, uma vez enunciada, se mostra elementar: não confundir a história dos sinais gráficos com a história dos sistemas de marcas lingüisticamente interpretados.

Os elementos com os quais se constrói um sistema notacional podem ter a mais variada origem, já que o homem foi produtor de sinais antes de ser capaz de inventar *sistemas* de sinais. A aparição da escrita não suprime os sinais pictóricos, porque eles serviram e continuam servindo a outros fins. O que acontece então com as histórias repetidas em todos os livros de divulgação que tratam da evolução da escrita, e que nos apresentam, por exemplo, a evolução do desenho da cabeça de boi, sua estilização e, finalmente, a letra grega alpha, convertida depois em nossa letra A? A resposta é simples: a história das grafias individuais é uma coisa, a dos sistemas de escrita é outra.

Estão implicados aqui, evidentemente, dois problemas distintos: um, o mais antigo, diz respeito aos sinais pictográficos frente aos não-pictográficos; outro, refere-se à relação entre a natureza dos sistemas de

3 Traduzido para o português em 1990.

escrita e a origem dos grafemas utilizados. Um poucas citações são suficientes para esboçar uma idéia dos termos nos quais se encontra o debate atual.

Leroi-Gourhan (1964), fazendo referência aos sinais gráficos deixados por nossos ancestrais do paleolítico, faz uma afirmação determinante:

"S'il est un point sur lequel nous ayons maintenant toute certitude c'est que le graphisme débute non pas dans la représentation naive du réel mais dans l'abstrait." (p.253)⁴

— Denise Schmandt-Besserat (1978) diz com relação à escrita suméria:

*"Hypotheses about the origin of writing generally postulate an evolution from the concrete to the abstract: an initial pictographic stage that in the course of time and perhaps because of the carelessness of scribes becomes increasingly schematic. The Uruk tablets contradict this line of thought. Most of the 1500 signs (...) are totally abstract ideographs."*⁵

Piotr Michalowski (na imprensa) também com relação à escrita suméria:

*"Various kinds of non-linguistic communicative modes had been in use of them with larger scope, and undoubtedly the inventor, or inventors, of the new [writing] system utilized many of the elements of these other communicative devices. (...) we must be careful not to confuse the history of individual symbols with the history of writing systems as such."*⁶

A visão escolar tradicional enfoca as grafias e esquece os sistemas. A visão escolar tradicional vai do concreto (no caso, o figurativo) ao abstrato (no caso, o não-figurativo). Se nosso livro de 1979 tinha por título *Os sistemas de escrita no desenvolvimento da criança* é precisamente porque nos ocupávamos dos sistemas (no plural) e não das grafias individuais. No curso de nossa indagação descobrimos que certos princípios organizadores gerais — tais como a quantidade mínima e a variedade interna — *precedem* os princípios de interpretação alfabética. (Não confundir os princípios organizadores quantitativos com a possibilidade de obter uma marcação vagamente "numérica", tal como assinala Luria.) O desenvolvimento vai do abstrato ao concreto, já que o próprio da atividade estruturante do sujeito é a construção de esquemas interpretativos gerais para poder compreender (assimilar) os desafios da realidade. Essas são idéias que estão no núcleo da teoria piagetiana, embora possam surpreender a quem tenha uma leitura superficial dessa teoria.

Para concluir: a comparação que acabo de fazer tem por objetivo ajudar os leitores — principalmente os brasileiros — a situar corretamente as diferenças; não tem como objetivo aumentar uma polêmica que conheço porém que considero pouco produtiva. Não é possível que se solicite (implícita ou explicitamente) aos educadores *optar* entre Luria (1929-1930) e Ferreiro (de 1979 até agora). Essa é uma atitude profundamente anticientífica.

Quando um autor descobre um antecessor tão próximo e tão importante como Luria, só pode sentir grande admiração por esse trabalho pioneiro e absolutamente excepcional em sua época. Ao mesmo tempo, não pode deixar de lamentar profundamente que Luria, em vez de prosseguir nessa linha, a tenha abandonado, a ponto de em trabalhos posteriores sobre o tema (p. ex. 1977) — certamente muito mais centrados na patologia — não se encontrar a menor menção a esses trabalhos de "juventude". De fato, é difícil — ao menos para mim — estabelecer relação entre esses trabalhos posteriores de Luria e o que aqui comentamos.

Se se aceita que a psicologia é uma ciência, os debates científicos devem dirimir-se no terreno próprio da ciência, caracterizada por confrontação de evidências empíricas e de interpretações teóricas. O próprio da ciência é avançar. O reconhecimento de antecessores históricos é uma coisa; retroceder o debate à época dos antecessores é outra. Por exemplo, quando Noam Chomsky (1966) busca explicitamente seus antecessores na lingüística cartesiana, ninguém supõe que tente retroceder o debate nos termos da Gramática de Port-Royal, do século XVIII.

Não é possível imaginar, supor, pressupor ou explicitamente indicar que a opção pedagógica atual (com relação à evolução da escrita na criança) corresponda a: Luria (1929) ou Ferreiro (um excluindo o outro). Em todo caso, o importante é realizar as experimentações necessárias para *atualizar* o debate, completando o que Luria deixou apenas esboçado, num único trabalho de pesquisa.

As relações entre a prática pedagógica e os referentes teóricos são complexas e intrincadas. Não as reduzamos a uma mera etiqueta.

4 Tradução: "Se existe um ponto sobre o qual temos agora toda certeza é que o grafismo principia não na representação ingênua do real mas sim no abstrato".

5 Tradução: "As hipóteses acerca da origem da escrita geralmente postulam uma evolução do concreto em direção ao abstrato: um estágio pictográfico inicial que, no transcurso do tempo e talvez devido ao descuido dos escribas, se faz cada vez mais esquemático. As tabuletas de Uruk contradizem essa linha de pensamento. A maioria dos 1500 signos (...) são ideogramas totalmente abstratos."

6 Tradução: "Vários tipos de procedimentos comunicativos não-lingüísticos estiveram em uso no Oriente Próximo durante milênios, alguns dos quais com alcance local, outros com maior alcance, e sem dúvida o inventor, ou inventores, do novo sistema [de escrita] utilizaram vários dos elementos desses outros instrumentos de comunicação. (...) devemos ser cuidadosos para não confundir a história dos símbolos individuais com a história dos sistemas de escritura enquanto tais".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COHEM, M. *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris: Klincksiek, 1958.
- CHOMSKY, Noam. *Cartesian Linguistics*. New York & London: Harper & Row, 1966.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979. [Trad. bras. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.]
- FERREIRO, E. L'écriture avant la lettre. In: SINCLAIR, H. (ed.). *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: PUF. [Trad. bras. *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1990.]
- FEVRIER, J. *Histoire de l'écriture*. Paris: Payot, 1959.
- GELB, I. *A study of writing*. Chicago: University of Chicago Press, 1952. [Trad. esp. *Historia de la escrita*. Madrid: Alianza, 1976.]
- JENSEN, H. *Sign, symbol and script*. New York: Putnam, 1969.
- LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et la parole — Technique et langage*. Paris: Albin Michel, 1964.
- MICHALOWSKI, P. Early literacy revisited. In: KELLER-COHEN, D. (ed.). *Literacy, interdisciplinary conversations*. Hampton Press. (no prelo)
- ROCCO, M. T. Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.75, 1990.
- SCHMANDT-BESSERAT, D. The earliest precursor of writing. *Scientific American*. June, 1978.
- SILVA, M. Alice Setúbal S. e. A Língua escrita numa perspectiva interacionista: embates e similaridades. In: *Idéias 20 — Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1993. p.95-104.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind and society*. Cambridge & London: Harvard University Press, 1978.
- VIGOTSKII, L. S., LURIA, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
-