

Η διακειμενικότητα στον σχεδιασμό των πολυτροπικών κειμένων μαθητών του δημοτικού σχολείου

Θεοφάνης Ζάγουρας
Μαριάννα Κονδύλη

Περίληψη

Η έρευνα ασχολείται με την υλοποίηση του πολυτροπικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο σε μια προσπάθεια να αναδείξει πτυχές του σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων που δεν συμπεριλαμβάνονται στη γλωσσοδιδακτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, η έρευνα παρουσιάζει τις διακειμενικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες, για να κατασκευάσουν το εικονιστικό κομμάτι των πολυτροπικών κειμένων, οι οποίες αποτελούν ένδειξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών.

Λέξεις-κλειδιά

πολυτροπικότητα, διακειμενικότητα, σχεδιασμός, πολυτροπικός γραμματισμός

Abstract

The research is concerned with the implementation of multimodal literacy in the primary school in an attempt to highlight aspects of the design of multimodal texts which are not included in the didactic approach of language in the Curriculum. In particular, the research presents pupils' intertextual practices that take place during the construction of the visual part of multimodal texts, practices that could be considered as evidence of pupils' creativity.

Keywords

multimodality, intertextuality, design, multimodal literacy

Εισαγωγή

Η κατασκευή πολυτροπικών κειμένων στο δημοτικό σχολείο είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία που απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες τη γνώση των συμβάσεων διαφόρων κειμενικών ειδών, καθώς και γνώσεις πολυτροπικού γραμματισμού¹. Χρειάζεται ωστόσο να επισημανθεί ότι οι

¹ Ακολουθούμε το παράδειγμα της Lancaster (2003) και της Pahl (2007), που επέκτειναν τον όρο «γραμματισμός» κι έκαναν λόγο για πολυτροπικό γραμματισμό.

σχετικές έρευνες σε δημοτικά σχολεία (Φτερνιάτη, 2011· Ζάγουρας, 2013) έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν πολυτροπικά κείμενα, χωρίς να έχει προηγηθεί κατάλληλος πολυτροπικός γραμματισμός, δηλαδή συστηματική διδασκαλία της πολυτροπικότητας.

Μέσα από τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας προκύπτει ο κειμενοκεντρικός χαρακτήρας της διδακτικής προσέγγισης. Όπως υποστηρίζει κι ο Χατζησαββίδης (2010, 8), ο σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας

επεκτείνεται πέρα από την απόκτηση εκ μέρους των μαθητών/τριών της επικοινωνιακής ικανότητας και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου κειμενικού είδους, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν οι μαθητές/τριες σε κάθε τομέα δράσης.

Ωστόσο, σε αυτή την προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων δεν γίνεται λόγος για την πολυτροπικότητα των κειμένων, με αποτέλεσμα η τελευταία να παραμένει υπόρρητο ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αναφέραμε και νωρίτερα.

Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες στις ενότητες του βιβλίου χτίζουν την αντίληψη των διαφόρων κειμενικών ειδών και μαθαίνουν τον τρόπο οργάνωσης (υπερδομή) και παραγωγής τους, λαμβάνοντας υπόψη την περίσταση επικοινωνίας, μέσα από μια σειρά αυθεντικών κειμένων, προοργανωτών, ασκήσεων και παρουσιάσεων λεξικογραμματικών φαινομένων. Στη συνέχεια παράγουν γραπτά κείμενα βάσει ρητών οδηγιών που λειτουργούν ταυτόχρονα ως κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων.

Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, σύμφωνα με τα δεδομένα εθνογραφικής έρευνας που υλοποιήσαμε και βρίσκεται σε εξέλιξη, οργανώνεται από τους/τις δασκάλους/ες με τέτοιο τρόπο που μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερα στάδια:

1. Την εισαγωγή στο κειμενικό είδος, όπου οι δάσκαλοι/ες αξιοποιούν τους προοργανωτές (κάνουν μια πρώτη αναφορά στο κειμενικό είδος που παρουσιάζεται στην ενότητα, στον σκοπό και στο ακροατήριό του) και γίνεται η αρχική ανάλυση των αυθεντικών κειμένων του βιβλίου.
2. Την ανάλυση της υπερδομής του κάθε κειμενικού είδους, που συνήθως δεν αναφέρεται ρητά στο σχολικό βιβλίο και προκύπτει μέσα από τη

συζήτηση και τις ασκήσεις. Ακόμα και στις περιπτώσεις που προσφέρεται στην ενότητα η υπερδομή (ή μέρος αυτής), η τελική διαμόρφωση προκύπτει από την αλληλεπίδραση δασκάλων-μαθητών/τριών κατά τη φάση αποδόμησης των κειμένων.

3. Την επεξεργασία των ασκήσεων και των λεξικογραμματικών φαινομένων, όπου η διαπραγμάτευση του κειμένου γίνεται συνήθως μέσα από τις ασκήσεις και τα λεξικογραμματικά φαινόμενα των εννοτήτων των σχολικών βιβλίων. Το κειμενικό είδος που παράγεται κατά το τρίτο στάδιο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποσπασματικό, γιατί είναι συνήθως προϊόν ασκήσεων που δεν στοχεύουν στην παραγωγή λόγου αλλά στην κατανόηση της υπερδομής ή του λεξικογραμματικού φαινομένου. Κατά τη φάση αυτή οι μαθητές/τριες ετοιμάζουν προσχέδια του τελικού κειμένου.
4. Την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο στάδιο της αυτόνομης παραγωγής κειμένου (ατομικά για κάθε μαθητή/τρια) η παραγωγή βασίζεται στις οδηγίες της άσκησης και των δασκάλων. Οι ασκήσεις στην πλειοψηφία τους περιέχουν κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων, συνήθως υπό τον τίτλο «θυμηθείτε να», που καθορίζουν σε κάποιο βαθμό τη μορφή που θα πάρει το κείμενο των μαθητών/τριών.

Στις ασκήσεις οι οδηγίες για το γραπτό κομμάτι είναι συγκεκριμένες, ενώ οι οδηγίες για το εικονιστικό κομμάτι των κειμένων (εικόνα, χρώμα, τυπογραφία) παραπέμπουν σε μία εκφραστική προσέγγιση (εκφραστικός/δημιουργικός λόγος, a creative discourse, πρβλ. Ivanič, 2004a). Στην ελληνική εκπαίδευση η εκφραστική προσέγγιση εφαρμοζόταν στα βιβλία² πριν την τελευταία γλωσσική μεταρρύθμιση κι έκανε λόγο για μια δημιουργική οπτική κι ελευθερία στην παραγωγή λόγου. Ο Hyland (2002, 19), για να περιγράψει αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις, χρησιμοποιεί τον όρο εκφραστική οπτική του γραπτού λόγου (expressivist view of writing) κι αναφέρει ότι ένα πλαίσιο εκφραστικής προσέγγισης επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου και παράλληλα να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Στην προσέγγιση αυτή ο/η εκπαιδευτικός παρέχει μικρή βοήθεια στους/στις

² Για παράδειγμα, το «Σκέφτομαι και Γράφω» απαιτούσε από τους/τις μαθητές/τριες σε κάθε ενότητα να γράψουν «ελεύθερα» ένα κείμενο βασισμένο σε κάποια ιδέα που παρουσιάστηκε στην ενότητα.

μαθητές/τριες, δίνοντας ενδιαφέροντα θέματα, ερεθίσματα κι αφορμές για παραγωγή γραπτού λόγου.

Βάσει των παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στο δημοτικό σχολείο γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο που είναι ρητό για την παραγωγή του γραπτού μέρους κι εκφραστικό για την παραγωγή του εικονιστικού μέρους. Η διαπίστωση αυτή μας οδήγησε να ερευνήσουμε το πώς λειτουργεί η εκφραστική προσέγγιση για τον πολυτροπικό γραμματισμό των μαθητών/τριών μέσα από την παρουσίαση ενός μοντέλου ανάλυσης του εικονιστικού μέρους των μαθητικών κειμένων και των πρακτικών διακειμενικότητας που χρησιμοποιούν.

Η έρευνά μας γίνεται στο πλαίσιο μιας διατριβής που αφορά τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο δημοτικό σχολείο στο μάθημα της Γλώσσας. Εδώ θα περιοριστούμε στην παρουσίαση των διακειμενικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες για την κατασκευή του εικονιστικού μέρους των πολυτροπικών κειμένων τους.

Πολυτροπικότητα και διακειμενικότητα

Η *πολυτροπικότητα*, που πρωτοχρησιμοποιήθηκε ως όρος το 1996 από την ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group), είναι μια προοπτική που ασχολείται με τις διαφορετικές δυνατότητες διαφορετικών τρόπων. Σύμφωνα με τον Kress (2011, 208) είναι ένα πεδίο για το οποίο γράφεται θεωρία, χωρίς να μπορεί να χαρακτηριστεί ακόμα θεωρία, αν και η λεπτομερής πρόκληση που θέτει η πολυτροπικότητα αναφορικά με τον κεντρικό ρόλο της γλώσσας στην επικοινωνία έχει σημαντικές επιπτώσεις στη σκέψη πάνω στο νόημα, την απεικόνιση και την επικοινωνία.

Γενικά, ως πολυτροπικότητα ορίζεται «η χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στον σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος» (Kress & Van Leeuwen, 2001, 20). Πρόκειται για έναν όρο ομπρέλα, που στεγάζει πολλά διαφορετικά ερευνητικά αντικείμενα, όπως την εικόνα ή τις χειρονομίες, που στο παρελθόν απασχόλησαν ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα/περιοχές (ψυχολογία, ιστορία της τέχνης, κτλ.).

Η *διακειμενικότητα*, όπως αναφέρει ο Bazerman (2004, 54), εισήχθη ως όρος από την Kristeva (1980)³ στο έργο της για τη λογοτεχνική θεωρία. Η συγγραφέας, ανατρέχοντας σε έναν συνδυασμό των έργων των Volosinov και

³ Το έργο της Kristeva με τίτλο *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature in Art* κυκλοφόρησε σε αγγλική μετάφραση το 1980.

Bakhtin με σκοπό να επιχειρηματολογήσει κατά της ριζοσπαστικής αυθεντικότητας των κειμένων και υπέρ της κοινής πολιτισμικής εμπειρίας που επηρεάζει την κατασκευή τους, υποστήριξε ότι κάθε κείμενο είναι ένα μωσαϊκό παραπομπών. Αναφέρθηκε σε δύο άξονες των κειμένων: τον οριζόντιο, που συνδέει τον/τη συγγραφέα με τον/την αναγνώστη/τρια του κειμένου και τον κάθετο, που συνδέει το κείμενο με άλλα κείμενα, και ισχυρίστηκε ότι είναι προτιμότερη η ενασχόληση με τη δόμηση (structuration) ενός κειμένου παρά με τη δομή (structure) του.

Σε πιο σύγχρονα κείμενα ερευνητών/τριών, η διακειμενικότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ετερογενή παραγωγή κειμένων από άλλα συγκεκριμένα κείμενα ή τμήματα κειμένων (Kamberelis & de la Luna, 2004, 244), ενώ για την Ivanič (2004b, 283), η διακειμενικότητα «συνεπάγεται όχι μόνο την οικειοποίηση των πραγματικών κειμένων-πηγών, αλλά επίσης την επιστράτευση πιο αφηρημένων επικοινωνιακών πόρων, γνωστών ποικιλοτρόπως ως «φωνών», «λόγων», «κειμενικών ειδών» ή γενικότερα «κειμενικών τύπων». Η ίδια συγγραφέας ανέλυσε τον όρο μέσα από τη μελέτη παιδικών κειμένων και θέλησε «...να εξακριβώσ(ει) τα σημειωτικά χαρακτηριστικά τους, να προτείν(ει) την προέλευση (provenance) αυτών των χαρακτηριστικών και να αναγνωρίσ(ει) τις παραπλήσιες τοποθετήσεις μεταξύ σημειωτικών χαρακτηριστικών διαφορετικών προελεύσεων».

Η διακειμενικότητα για την Ivanič έχει κοινά σημεία αναφοράς με τον όρο *προέλευση των σημείων* (provenance). Τον ίδιο όρο χρησιμοποιούν οι Kress και Van Leeuwen (2001), όπου αναφέρουν ότι τα σημεία μπορούν να «εισάγονται» ή να μεταφέρονται από ένα περιβάλλον σε κάποιο άλλο για να σηματοδοτήσουν αξίες, ιδέες και νοήματα που συνδέονται με το περιβάλλον από το οποίο εισάγονται. Επίσης, ο Van Leeuwen (1998, 275)⁴ ισχυρίζεται ότι οι σημειωτικές ενέργειες των μαθητών/τριών είναι τμήμα μιας διακειμενικής αλυσίδας που τους παρέχει τα σημειωτικά μέσα για να εκφράζονται.

Για τους σκοπούς της έρευνας, με τον όρο *διακειμενικότητα* εννοούμε τη σύνδεση των μαθητικών κειμένων με άλλα κείμενα που βρίσκονταν σε άμεση σχέση με τους/τις μαθητές/τριες, όπως κείμενα από το βιβλίο επάνω στο θρανίο, και σε έμμεση, όπως κείμενα που έχουν διαβάσει στο παρελθόν κι έχουν

⁴ *...children's semiotic acts, indeed all semiotic acts, should be seen as part of an intertextual chain...as stages in an ongoing dialogic process, and in the light of the whole of the micro and macro social and cultural environments in which these stages are set, and which make available to the children the semiotic means they use to express themselves*, Van Leeuwen (1998, 275).

εσωτερικεύσει σε βαθμό που να φαίνεται ότι αποτελούν κομμάτι του επικοινωνιακού ρεπερτορίου τους. Εστιάζουμε στον τρόπο που οι μαθητές/τριες υλοποίησαν το εικονιστικό μέρος των κειμένων μέσα από διακειμενικές πρακτικές τις οποίες κατηγοριοποιήσαμε κι αναλύσαμε χρησιμοποιώντας το ακόλουθο ευρετικό μοντέλο της Ivanič (2004b), που περιγράφει τις κατηγορίες διασύνδεσης των μαθητικών κειμένων με άλλα κείμενα και κάνει λόγο για δύο τύπους διακειμενικότητας:

- 1) η **πραγματική διακειμενικότητα (actual intertextuality)**, δηλαδή η εισαγωγή σημείων από ένα κείμενο-πηγή⁵ σε ένα πρωτογενές⁶ κείμενο που μπορεί να είναι δύο ειδών:
 - α) εισαγωγή ενός μέρους ή και του συνόλου από ένα κείμενο-πηγή,
 - β) αναπαραγωγή ενός μέρους ή και του συνόλου από ένα κείμενο-πηγή. Κατά την αναπαραγωγή των κειμένων-πηγών μπορεί να αλλάξει η μορφή και η λειτουργία τους σε βαθμό που να γίνεται δύσκολη η αναγνώρισή τους στο πρωτογενές (νέο) κείμενο.
- 2) η **διακειμενικότητα που είναι βασισμένη στο έθος (habitual intertextuality)**, δηλαδή η χρήση των σημειωτικών χαρακτηριστικών που δεν μπορούν να ανιχνευθούν άμεσα στις πηγές. Η Ivanič χρησιμοποιεί τον δεύτερο τύπο διακειμενικότητας σε σχέση με την έννοια του έθους, όπως την εισήγαγε ο Bourdieu (1990) και με την οποία περιγράφει το σύνολο των προδιαθέσεων (έξεων, κατά τον Αριστοτέλη), βάσει των οποίων συμπεριφέρονται τα άτομα στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, με σκοπό να αναδειχθούν οι συνέπειες για την ατομική ταυτότητα της συνειδητής ή υποσυνείδητης πρόσβασης σε σημειωτικούς πόρους που φέρουν μαζί τους αξίες, πεποιθήσεις και συσχετισμούς δύναμης.

Αυτός ο τύπος διακειμενικότητας αναφέρεται στους αφηρημένους, πνευματικούς πόρους που αποκτήθηκαν από κείμενα που είχαν συναντήσει οι κατασκευαστές στο παρελθόν, σε αντίθεση με την πραγματική

⁵ Η Ivanič (2004b, 282) κάνει χρήση του όρου κείμενο-πηγή (source text) για να περιγράψει ένα πραγματικό, αναγνωρίσιμο κείμενο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται μετασχηματιστικά για να αποδώσει το νέο μήνυμα του σχεδιαστή του κειμένου.

⁶ Η Ivanič (2004b, 282) κάνει χρήση του όρου πρωτογενή κείμενα (primary texts) για να περιγράψει τα κείμενα των μαθητών/τριών.

διακειμενικότητα (actual intertextuality) που οι πόροι είναι υπαρκτοί (π.χ. βιβλίο πάνω στο θρανίο).

Η διακειμενικότητα με βάση το έθος διακρίνεται:

- 1) είτε στη συνειδητή προσομοίωση: μετασχηματισμός και μείξη των κειμενικών τύπων, κατά την οποία ο κατασκευαστής του κειμένου συνειδητά ανασύρει στοιχεία από κειμενικούς τύπους που είχε έρθει σε επαφή στο παρελθόν και τα χρησιμοποιεί προσαρμόζοντάς τα στον επικοινωνιακό του σκοπό,
- 2) είτε στην υποσυνειδητή προσομοίωση: μετασχηματισμός και μείξη των κειμενικών τύπων, που ο κατασκευαστής δεν έχει επίγνωση της ύπαρξης ή των χαρακτηριστικών που αναφέρεται.

Η έρευνα

Η έρευνά μας μελετά τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων (αφίσες, διαφημίσεις, ιστοσελίδες, κτλ.) από μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόσαμε μια «εθνογραφική προοπτική» (ethnographic perspective), σύμφωνα με τον όρο των Green και Bloome (1997), δηλαδή μια πιο εστιασμένη προσέγγιση για τη μελέτη συγκεκριμένων πτυχών της καθημερινής ζωής και των πολιτιστικών πρακτικών μιας κοινωνικής ομάδας, που στην περίπτωση μας ήταν δύο σχολικές τάξεις.

Το δείγμα της έρευνας ήταν σκόπιμο (purposive sampling). Επιλέξαμε από δύο σχολεία αστικής περιοχής (τα ονομάσαμε σχολείο Α και σχολείο Β) δύο τάξεις με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά (14-22 μαθητές/τριες ανά τμήμα-ηλικία μαθητών/τριών 11-12, δηλαδή μαθητές/τριες έκτης δημοτικού).

Η έρευνα στις προαναφερθείσες τάξεις διήρκησε μια σχολική χρονιά, κατά τη διάρκεια της οποίας παρατηρήσαμε τη διαδικασία κατασκευής πέντε πολυτροπικών κειμένων που ήταν αποτέλεσμα συγκεκριμένων ενοτήτων κι ασκήσεων του βιβλίου της Γλώσσας.

Δεδομένα συλλέξαμε από ατομικές, μη δομημένες συνεντεύξεις με μαθήτριες και μαθητές, από προσωπικές παρατηρήσεις κι από τα πολυτροπικά κείμενα που συγκεντρώσαμε προκειμένου να τα αναλύσουμε. Ο ερευνητής ήταν συμμετέχων παρατηρητής στη διαδικασία σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων. Η συμμετοχική παρατήρηση φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη για τη συλλογή άμεσων δεδομένων κι επέτρεψε να συλλέξουμε δεδομένα που, σύμφωνα με τον Morrison (1993), αφορούν:

- 1) το φυσικό περιβάλλον της έρευνας,

- 2) τους ανθρώπους και τα χαρακτηριστικά τους (π.χ., φύλο, κοινωνική τάξη),
- 3) την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων (επίσημη-ανεπίσημη, λεκτική-μη λεκτική).

Τα ευρήματα της παρατήρησης βοήθησαν και στον τριγωνισμό των δεδομένων καθώς ήταν εύκολο να αντιπαραβληθούν και να συγκριθούν με αυτά της συνέντευξης κυρίως, με συνέπεια να αυξάνεται η αξιοπιστία της έρευνας, μια και συμβαίνει κάποιες φορές τα συμπεράσματα από την παρατήρηση να διαφέρουν από αυτά που είπαν οι μαθητές/τριες στη συνέντευξη.

Ανάλυση δεδομένων

Εδώ δεν ασχολούμαστε με τα γραπτά μέρη των κειμένων των μαθητών/τριών, αλλά με τις διακειμενικές πρακτικές που αφορούν αποκλειστικά τον εικονιστικό τρόπο. Στην ανάλυσή μας εφαρμόζουμε το ευρετικό μοντέλο της Ivanič που παρουσιάσαμε νωρίτερα. Οι δύο προαναφερθέντες τύποι διακειμενικότητας αποτελούν τις κατηγορίες ανάλυσης που χρησιμοποιούμε.

Στη συνέχεια παραθέτουμε αποσπάσματα από την ανάλυση των μαθητικών κειμένων ταξινομημένα στις κατηγορίες που περιγράψαμε.

1^η κατηγορία ανάλυσης: Η πραγματική διακειμενικότητα (*actual intertextuality*)

1) Εισαγωγή ενός μέρους ή και του συνόλου από ένα κείμενο-πηγή

Σε κάποιες δραστηριότητες κατασκευής κειμένων οι μαθητές/τριες επέλεξαν και εισήγαγαν στα κείμενα τους εικόνες από άλλα κείμενα που υπήρχαν στην τάξη (περιοδικά, εφημερίδες). Συγκεκριμένα, στο σχολείο Α, κατά την κατασκευή ιστοσελίδων σε χαρτί, οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν κάποιους διαθέσιμους πόρους από περιοδικά κι εφημερίδες: Ο Γιάννος έκοψε το περίγραμμα μιας φωτογραφίας ενός δημοφιλούς ποδοσφαιριστή για να την τοποθετήσει στην ιστοσελίδα του που είχε αθλητικό περιεχόμενο. Αντίστοιχα, ο Δήμος έκοψε από ένα περιοδικό τη φωτογραφία ενός ποδηλάτη και τη χρησιμοποίησε ως κεντρική εικόνα του κειμένου του. Στη συνέντευξη ο τελευταίος αιτιολόγησε τον λόγο της επιλογής της φωτογραφίας:

Μετέχων	Συνέντευξη
Δήμος	Ε, κι επειδή έγραφα για αθλητικά, είπα να βάλω έναν άνθρωπο να κάνει ποδήλατο.
Ερευνητής	Άρα, επειδή έχεις θέμα «αθλητικά» είπες να βάλεις αυτόν;
Δήμος	Ναι.

Επίσης, η Καίτη εισήγαγε εικόνες με κούκλες (εικ. 1) από ένα άλλο κείμενο στο δικό της. Η μαθήτρια έκοψε κατάλληλα το σώμα τους από το πλαίσιο που ήταν τοποθετημένες και τις κόλλησε στο κείμενο που είχε σχεδιάσει:

Μετέχων	Συνέντευξη
Ερευνητής	Ήθελες εδώ να το αφήσεις κενό;
Καίτη	Στην αρχή νόμιζα ότι είχα περισσότερο χρόνο να κάνω κι άλλα εδώ. Αλλά μετά μου έβαλε την ιδέα ο Θανάσης να κολλήσω φωτογραφίες και μου είπε κι η κυρία ότι δεν είχαμε πολύ χρόνο κι άρχιζα κι έκοβα φωτογραφίες κι αυτό ήτανε...

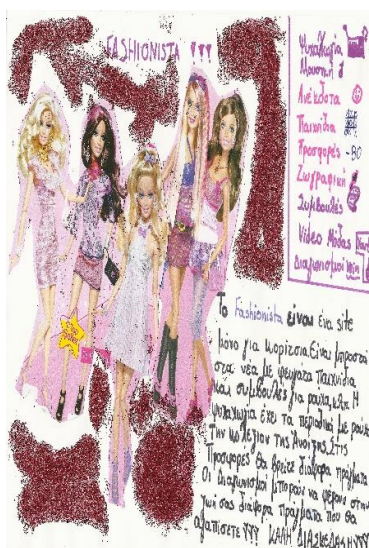
Η μαθήτρια, γνωρίζοντας ότι οι εικόνες ήταν απαραίτητες, επειδή ήταν μέρος της υπερδομής του κειμένου, προσπάθησε να τις ενσωματώσει σε αυτό με έναν δημιουργικό τρόπο: τις κολλούσε στο χαρτί σε πλαίσια που είχε σχηματίσει με χρυσόσκονη, δηλαδή διαφορετικό υλικό από αυτό που συνήθιζαν να χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/τριές της (μαρκαδόροι). Επίσης, ταίριαξε την υλικότητα της χρυσόσκονης με τα γυαλιστερά ρούχα που φορούσαν οι κούκλες και με τα πλαίσια (από χρυσόσκονη) διαχώρισε το γραπτό κείμενο από τις εικόνες.

Στο σχολείο Β, στη δραστηριότητα παραγωγής αφισών για ένα αντιπολεμικό συλλαλητήριο, η Σόνια θυμήθηκε, καθώς κατασκεύαζε το κείμενό της, ότι είχε στην τσάντα της ένα φυλλάδιο με εικόνες (είχε διανεμηθεί το πρωί εκείνης της ημέρας στην είσοδο του σχολείου). Στη συνέχεια έκρινε ότι μια εικόνα (που έδειχνε μια ομάδα παιδιών) ήταν κατάλληλη για το περιεχόμενο και τον σκοπό της αφίσας της κι αποφάσισε να την κόψει και να την κολλήσει στο κείμενό της.

Στη συνέχεια βοήθησε τον συμμαθητή της, Βασίλη, με τον οποίο είχε φιλικές σχέσεις, να βγει από τη «δύσκολη» θέση της κατασκευής εικόνας, προτείνοντάς του να ακολουθήσει το παράδειγμά της (εικ. 2). Ο μαθητής αντέγραψε την

διακειμενική πρακτική της Σόνιας και πρόσθεσε την εικόνα στο περιεχόμενο του κειμένου του:

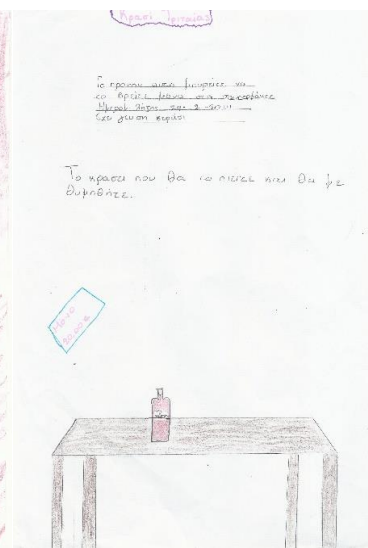
Μετέχων	Συνέντευξη
Βασίλης	Βασικά την εικόνα την έβαλα γιατί δεν είχα σκεφτεί κάτι.
Ερευνητής	Την ίδια εικόνα την έβαλε κι η Σόνια;
Βασίλης	Ναι.
Ερευνητής	Αυτή σου έδωσε την ιδέα;
Βασίλης	Ναι.



ΕΙΚΟΝΑ 1.



ΕΙΚΟΝΑ 2.



ΕΙΚΟΝΑ 3.

Η πραγματική διακειμενικότητα της εισαγωγής μέρους από το κείμενο-πηγή ήταν περιορισμένη εξαιτίας της έλλειψης των κατάλληλων πόρων. Αυτό το είδος διακειμενικότητας παρατηρήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό σε δραστηριότητες που οι μαθητές/τριες είχαν προετοιμάσει στο σπίτι. Π.χ., στη δραστηριότητα των πληροφοριακών κειμένων είχαν φέρει υλικό και το αξιοποίησαν στα κείμενα που κατασκεύασαν στο σχολείο.

2) Η αναπαραγωγή μέρους ή του συνόλου από ένα κείμενο-πηγή.

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία, οι μαθητές/τριες αναπαρήγαγαν στοιχεία του εικονιστικού κομματιού από κείμενα-πηγές που ανήκαν σε συμμαθητές/τριές τους ή σε διάφορα βιβλία που χρησιμοποίησαν κατά την κατασκευή των κειμένων. Το πρώτο παράδειγμα ανάλυσης αφορά τα κείμενα που ανήκουν στη Διονυσία και τον Δήμο, από το σχολείο Α, που κάθονταν μαζί

στη δραστηριότητα παραγωγής διαφημιστικών κειμένων. Η μαθήτρια αρχικά ενδιαφερόταν να κατασκευάσει μια εικόνα για ένα προϊόν που να περιέχεται μέσα σε μπουκάλι. Η ιδέα της ολοκληρώθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση με τα κείμενα των συμμαθητών της Δήμου και Μάρκου (εικ. 3). Η Διονυσία παραδέχτηκε στη συνέντευξη ότι επηρεάστηκε ο σχεδιασμός της από τα κείμενα που είδε, υπονοώντας ότι κατά τη διάρκεια κατασκευής των κειμένων οι διακειμενικές πρακτικές της ήταν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της τάξης:

Μετέχων	Συνέντευξη
Ερευνητής	Κι είπες να φτιάξεις το κρασί, δηλαδή, μια κάπως «εύκολη» διαφήμιση;
Διονυσία	Ναι, εγώ είχα φτιάξει έτσι κι αλλιώς το μπουκάλι και είδα τον Δήμο που είχε φτιάξει το λάδι και είπα να κάνω για κρασί.
Ερευνητής	Ήταν κι άλλα παιδιά που έφτιαξαν κρασί. Μήπως κι αυτά σε επηρέασαν;
Διονυσία	Ο Μάρκος.

Το επόμενο παράδειγμα αφορά κείμενα που κατασκεύασαν δύο μαθητές του σχολείου Β. Την ημέρα κατασκευής του κειμένου και πριν την έναρξη της δραστηριότητας, οι δύο μαθητές, που κάθονταν στο ίδιο θρανίο, ενημέρωσαν τον δάσκαλό τους ότι δεν είχαν προετοιμαστεί για την άσκηση, δηλαδή δεν είχαν βρει στο σπίτι, όπως τους είχε ανατεθεί, πληροφορίες για κάποια χώρα. Το πρόβλημα, σύμφωνα με τις σημειώσεις του ερευνητή, λύθηκε με την παρέμβαση του δασκάλου:

Ώρα	Παρατήρηση
8.35	Ο δάσκαλος έδωσε σε 2 μαθητές μια εγκυκλοπαίδεια με λήμματα που αρχίζουν από «Τ» για να βρουν μια χώρα για το κείμενο τους.

Οι μαθητές, αφού έψαξαν στην εγκυκλοπαίδεια, βρήκαν πληροφορίες για την Τζαμάικα κι αναπαρήγαγαν κομμάτια από το κείμενο-πηγή που βρισκόταν πάνω στο θρανίο, τα οποία επέλεξαν με βάση το ενδιαφέρον τους τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Μόλις ολοκλήρωσαν το γραπτό κείμενο, συνειδητοποίησαν ότι είχε περισσέψει αρκετός κενός χώρος στο χαρτί τους και θέλησαν να το «γεμίσουν» με εικόνες. Επίσης, ήθελαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες του βιβλίου και του δασκάλου, όπου είχε υπογραμμιστεί η σημασία της

παρουσίας χάρτη και εικόνων μαζί με τα κείμενα. Για τον λόγο αυτό, ο ένας μαθητής αποπειράθηκε να κατασκευάσει έναν ευρύτερο χάρτη της Καραϊβικής θάλασσας για να δώσει περισσότερες πληροφορίες, αλλά η απόπειρά του δεν ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη (σχεδίασε τον μισό χάρτη και οι λεπτομέρειες δεν ήταν διακριτές) και δεν ολοκλήρωσε με χρώματα τον χάρτη. Οι διακειμενικές πρακτικές αναπαραγωγής στοιχείων από το κείμενο-πηγή είναι προφανείς, καθώς οι μαθητές αντέγραψαν από την εγκυκλοπαίδεια τη σημαία και τον χάρτη της χώρας.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές/τριες, για να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία στον σχεδιασμό του εικονιστικού μέρους, δημιούργησαν δίκτυα συνεργασίας, μοιράστηκαν ιδέες κι αναπαρήγαγαν (εικονιστικά) μέρη άλλων κειμένων. Η πρακτική της αναπαραγωγής μέρους ή του συνόλου των εικόνων από άλλα κείμενα στα οποία είχαν πρόσβαση τους διευκόλυνε να κατασκευάσουν το εικονιστικό μέρος των κειμένων. Κείμενα-πηγές ήταν το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας, που παρέθετε παραδείγματα του κειμενικού είδους που κατασκεύαζαν οι μαθητές/τριες, εγκυκλοπαίδειες, σχολικοί άτλαντες, ιστοσελίδες, κ.ά.

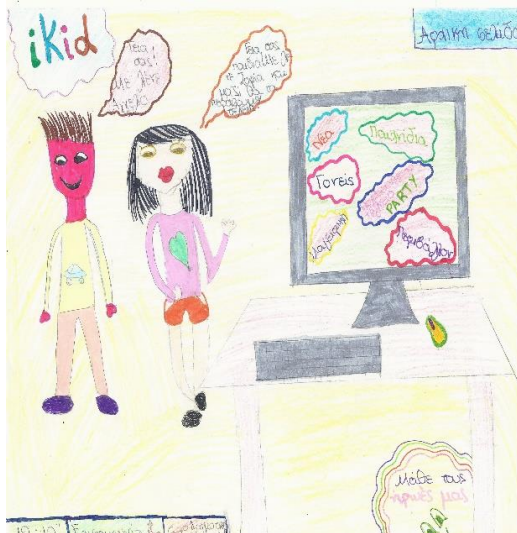
2^η κατηγορία ανάλυσης: Διακειμενικότητα βασισμένη στο έθος (habitual intertextuality)

Το πρώτο παράδειγμα διακειμενικότητας βασισμένης στο έθος είναι από το κείμενο της Σίας (εικ. 4), η οποία σχεδίασε την ιστοσελίδα της μετασχηματίζοντας ιδέες από μια νεανική σειρά με τίτλο «i-carly», που παιζόταν εκείνη την εποχή στην τηλεόραση. Το περιεχόμενο της σειράς κρίθηκε κατάλληλο για τη μαθήτριά, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο πλαίσιο της άσκησης. Το αποτέλεσμα ήταν να κατασκευάσει μία εικόνα που απεικόνιζε δύο παιδιά που ήταν οι παρουσιαστές της ιστοσελίδας. Η ιδέα της ήταν αντίστοιχη της τηλεοπτικής σειράς, στην οποία πρωταγωνιστούσαν δύο νεαρά κορίτσια που παρουσίαζαν μια διαδικτυακή εκπομπή. Η Σία μετασχημάτισε (συνειδητή διακειμενικότητα με βάση το έθος) ιδέες και στοιχεία από την «κοριτσιίστικη σειρά» για το διαδίκτυο στην ιστοσελίδα της και, λειτουργώντας σημειωτικά, έκανε μια μεταγωγή (transduction)⁷ από την κινούμενη εικόνα της σειράς στη στατική εικόνα και

⁷ Η μετατροπή ενός σημείου από έναν σημειωτικό τρόπο σε έναν άλλο, όπως, για παράδειγμα, όταν μετατρέπεται ένα σημείο από κινούμενη εικόνα σε γραπτό λόγο ή σε στατική εικόνα (Kress, 2003)

στο γραπτό κείμενο προσαρμόζοντας το περιεχόμενο σε μια ιστοσελίδα στο χαρτί, με τίτλο i-kids:

Μετέχων	Συνέντευξη
Ερευνητής	Είναι μια παιδική σελίδα. Αυτό το i-kids το έχεις δει πουθενά; Σου έχει έρθει από πουθενά αυτή η ιδέα;
Σία	Ναι.....
Ερευνητής	Ναι, γιατί κάπου έβλεπα και μια παιδική σειρά που λέγεται i-carly. Το βλέπεις αυτό;
Σία	Το έβλεπα
Ερευνητής	Μήπως σε έχει επηρεάσει αυτό;
Σία	Ε, ναι.



ΕΙΚΟΝΑ 4.



ΕΙΚΟΝΑ 5.

Αντίστοιχα λειτούργησε για το κείμενό του (εικ. 5) ο Ορφέας, ο οποίος εμπνεύστηκε την ιστοσελίδα του από την τότε δημοφιλή τηλεοπτική σειρά μαγειρικής για παιδιά με τίτλο «Τζούνιερ Μάστερ Σεφ». Ο Ορφέας, ξεκινώντας τον σχεδιασμό του με βάση το αρχικό σημειωτικό του ενδιαφέρον (πρόγραμμα μαγειρικής με παιδιά), επέκτεινε τις ιδέες του σε μια παιδική ταινία κινουμένων σχεδίων και σχεδίασε στο χαρτί ως κεντρική εικόνα τη ζωγραφιά ενός μάγειρα, που εκτός των συνηθισμένων χαρακτηριστικών (σκούφος, ποδιά), φορούσε πατίνια στα πόδια. Όπως παραδέχτηκε στη συνέντευξη, η ιδέα αυτή προήλθε από την παιδική ταινία με τίτλο «Ρατατούης», όπου ο κεντρικός ήρωας αναγκάστηκε να φορέσει πατίνια για να επισπεύσει τις εργασίες του:

Μετέχων	Συνέντευξη
Ερευνητής	Ωραία. Και ποια είναι η ιστοσελίδα σου; Πώς λέγεται;
Ορφέας	Τζούνιор μάστερ σεφ.
Ερευνητής	Αυτό εδώ που φοράει είναι το καπέλο του μάγειρα;
Ορφέας	Ναι, δεν θα μπορούσε να φοράει κάτι άλλο.
Ερευνητής	Κι αυτό εδώ μπροστά είναι ποδιά;
Ορφέας	Ναι.
Ερευνητής	Από μέσα τα ρούχα του και παπούτσια με ρόδες;
Ορφέας	Ναι.
Ερευνητής	Γιατί;
Ορφέας	Ε, έτσι από κάτι παλιές ταινίες και είπα να το βάλω.
Ερευνητής	Τον «Ρατατούη» μήπως;
Ορφέας	Ναι (γελάει).
Ερευνητής	Που είχε παπούτσια με ρόδες...
Ορφέας	Ναι.

Η κατασκευή της ιστοσελίδας του Ορφέα (όπως και της Σίας) έφερε στο προσκήνιο τις διακειμενικές πρακτικές των μαθητών/τριών συνειδητού μετασχηματισμού και μείξης στοιχείων από εξωσχολικές δραστηριότητες πολυτροπικού γραμματισμού, όπως οι κινηματογραφικές ταινίες, τα τηλεοπτικά προγράμματα, οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Γενικά, θα ισχυριζόμασταν ότι στοιχεία και γνώσεις «μαζικού πολιτισμού» (popular culture) έκαναν έντονη την παρουσία τους υπό τη μορφή σημειωτικών πόρων στα κείμενα των μαθητών/τριών. Είναι, επίσης, φανερό η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, καθώς προσάρμοσαν στον σχεδιασμό τους και μετασχημάτισαν στοιχεία από διάφορα πολυτροπικά κείμενα, χωρίς να έχουν προηγηθεί ρητές οδηγίες για τον τρόπο κατασκευής των εικόνων τους.

Αποτελέσματα

Οι διακειμενικές πρακτικές φάνηκαν χρήσιμες στους/στις μαθητές/τριες για την κατασκευή του εικονιστικού μέρους των πολυτροπικών κειμένων τους. Συγκρίνοντας τις πρακτικές της πραγματικής διακειμενικότητας με αυτές της διακειμενικότητας με βάση το έθος καταλήγουμε στο ότι η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών αξιοποιείται με διαφορετικό τρόπο. Το έργο των μαθητών/τριών στην περίπτωση της πραγματικής διακειμενικότητας αφορούσε τον μετασχηματισμό συγκεκριμένων πόρων που βρίσκονταν γύρω

τους, ενώ στη διακειμενικότητα με βάση το έθος τον μετασχηματισμό αφηρημένων πόρων. Ο μετασχηματισμός των σημείων σε πολλές περιπτώσεις συνδυάστηκε με τη μεταγωγή τους (transduction), αφού πολλές γνώσεις και βιώματα που προέρχονται, π.χ. από κινούμενες εικόνες ή γραπτό κείμενο, έπρεπε να μετατραπούν σε στατικές εικόνες για τις απαιτήσεις του κειμένου. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει τις ψυχολογικές διαδικασίες της συναισθησίας (synaesthesia), η οποία σύμφωνα με τον Kress (2003, 36) αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό σε αυτό που αποκαλούμε *δημιουργικότητα*.

Για την τελευταία χρησιμοποιούμε τον ορισμό του De Mauro (όπ. αναφ. στο Αποστόλου & Κονδύλη, 2011), σύμφωνα με τον οποίο

δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να τοποθετούμαστε έξω από τους πάγιους κανόνες και να αλλάζουμε τα δεδομένα προκειμένου να τα επιλύσουμε. Διευθύνει το πέρασμα από μια τάξη πραγμάτων σε μια άλλη, από ένα σύστημα κώδικα σε ένα άλλο, από μια γλώσσα σε μια άλλη.

Συνεπώς, η δημιουργικότητα ταυτίζεται με την –ανθρώπινη– ικανότητα κίνησης «στο εσωτερικό και στο εξωτερικό διαφορετικών συστημάτων, καθώς και γλωσσικών και μη γλωσσικών κωδίκων, μετερχόμενη διάφορα μέσα».

Κατά τις πρακτικές της πραγματικής διακειμενικότητας, οι μαθητές/τριες επέλεξαν τους καταλληλότερους από τους πόρους που είχαν πρόσβαση, για να τους μετασχηματίσουν και να τους εντάξουν στο νόημα των κειμένων τους. Π.χ., στις δραστηριότητες της ιστοσελίδας, της διαφήμισης και της αφίσας οι μαθητές/τριες αφαίρεσαν εικόνες από άλλα κείμενα για να τις χρησιμοποιήσουν στα δικά τους κι αναπαρήγαγαν το μέρος ή το σύνολο από κείμενα που βρίσκονταν πάνω ή δίπλα στο θρανίο των μαθητών/τριών, όπως παραδείγματα των κειμενικών ειδών των σχολικών βιβλίων και παραδείγματα από βιβλία και πηγές που είχαν από το σπίτι τους ή δανείστηκαν από τους/τις δασκάλους/ες τους. Επίσης, οι μαθητές/τριες αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους και μοιράστηκαν ιδέες για το εικονιστικό κομμάτι (και το γραπτό) των κειμένων. Τέτοια παραδείγματα παρατηρήσαμε σε περιπτώσεις μαθητών/τριών που κάθονταν στο ίδιο ή σε γειτονικά θρανία, οι οποίοι/ες δημιούργησαν δίκτυα υποστήριξης (networks of support, Barton, 1994).

Στη διακειμενικότητα με βάση το έθος οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν αφηρημένους πόρους που είχαν εσωτερικεύσει. Εδώ φαίνεται η σημασία της πρότερης γνώσης των μαθητών/τριών, δηλαδή του πολιτισμικού κεφαλαίου

(έθους) και της εμπειρίας τους εντός κι εκτός σχολείου, μέσα από εξωσχολικές πρακτικές με πολυτροπικά κείμενα. Αυτή η γνώση γίνεται αντιληπτή στα σημεία (εικόνες) που εισήγαγαν οι μαθητές/τριες, τα οποία μετασχηματίστηκαν ή αναμείχτηκαν με άλλα, ώστε να ανταποκρίνονται στην καινούρια περίσταση επικοινωνίας.

Σε κάθε περίπτωση, το σημειωτικό έργο περιλάμβανε: τη λήψη αποφάσεων ως προς τον σκοπό του κειμένου και σε σχέση με τη συνάφεια εικόνας-νοήματος, την αποπλαισίωση της εικόνας (πραγματική/νοερή) από το παλιό κείμενο και την αναπλαισίωσή της (recontextualization) στο καινούριο, την τοποθέτησή της στη διάταξη του πολυτροπικού κειμένου και τη σχέση/σύνδεσή της με τους υπόλοιπους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή του κειμένου.

Συμπεράσματα

Όπως αναφέραμε, σκοπός της έρευνάς μας ήταν να μελετήσουμε τον τρόπο που υλοποιείται ο πολυτροπικός γραμματισμός στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπου η πολυτροπικότητα είναι ένα υπόρρητο ζήτημα. Αυτή η άποψη ενισχύεται από τα ευρήματα της έρευνας που καταδεικνύουν ότι η προσέγγιση που ακολουθείται από τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας, ιδίως στις ασκήσεις παραγωγής κειμένων, φανερώνει έναν λόγο για τον σχεδιασμό του εικονιστικού μέρους, ο οποίος παραπέμπει στις εκφραστικές πρακτικές των προηγούμενων βιβλίων του δημοτικού. Οι τελευταίες καλλιεργούσαν τις εκφραστικές δυνατότητες των μαθητών/τριών στον γραπτό λόγο μέσα από την ελευθερία στην έκφραση και την απουσία περιορισμών στη διατύπωση των νοημάτων τους. Όμως, η εκφραστική προσέγγιση του εικονιστικού μέρους των κειμένων δεν φαίνεται να ευνοεί την καλλιέργεια μίας μεταγλώσσας, βάσει της οποίας οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να μιλάνε και να σκέφτονται για τα πολυτροπικά κείμενα.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, ο πολυτροπικός γραμματισμός υλοποιείται με έναν μη συστηματικό τρόπο που στηρίζεται περισσότερο στη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών κατά τις διακειμενικές πρακτικές για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Στα παραδείγματα η δημιουργικότητα εμφανίστηκε περισσότερο κατά την κατασκευή του εικονιστικού μέρους των κειμένων, καθώς η παραγωγή του γραπτού λόγου βασίστηκε κυρίως στις συμβάσεις των κειμενικών ειδών που διδάσκονται στα βιβλία και περιλαμβάνουν συγκεκριμένα στάδια διδασκαλίας.

Η παραπάνω παρατήρηση επαναφέρει στο προσκήνιο την πρόταση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και του Kress (2000) που κάνει λόγο για την ανάγκη μιας σημειωτικής θεωρίας, από την άποψη του μετασχηματισμού και της αναδημιουργίας των πόρων του νοήματος κι όχι της χρήσης τους, τονίζοντας ότι η μετασχηματιστική σημειωτική πρακτική δεν σημαίνει αχαλίνωτη δημιουργικότητα αλλά δράση για και μαζί με τις υπάρχουσες σημειωτικές πηγές. Οι διακειμενικές πρακτικές μας έδειξαν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών στον μετασχηματισμό και τη μεταγωγή των πόρων του νοήματος, οι οποίοι/ες δεν έκαναν απλή χρήση των πόρων αλλά τους αναδημιούργησαν μέσα από τον μετασχηματισμό.

Η έρευνά μας περιορίζεται σε μια μόνο πτυχή του μετασχηματισμού των πόρων, ειδικά τη διακειμενικότητα. Για να μπορέσουμε να αναπτύξουμε ένα μοντέλο παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών θα ήταν απαραίτητη η συνεξέταση των σημειωτικών πόρων που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες, τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται ως παραδείγματα στη διδασκαλία και τη μεταγλώσσα των σημειωτικών πόρων ενδεχομένως και σε ένα ευρύτερο δείγμα.

Βιβλιογραφία

- Αποστόλου, Ζ., & Κονδύλη, Μ. (2011). Η «πολυτροπικότητα» στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Γραμματισμός ή δημιουργικότητα; *Ευρωπαϊκό Συνέδριο Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (OMEF)*, 6-8 Μαΐου 2011 (σσ. 342-347). Λευκωσία: Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bazerman, C. (2004). Intertextualities. In A. F. Ball & S. W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on Language, Literacy, and Learning* (pp. 53-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ζάγουρας, Θ. (2013). Ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Ε. Deltso & Μ. Papadopoulou (Eds.) *Changing Worlds & Signs of the Times/Selected Proceedings from the 10th International Conference of the Hellenic Semiotics Society* (pp. 360-373). Βόλος: Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία. Ανακτήθηκε από: <http://hellenic-semiotics.gr/?p=646&lang=en>
- Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In J. Flood, S. Heath & D. Lapp (Eds.), *A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 181-202). New York: Simon & Shuster.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.
- Ivanič, R. (2004a). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Ivanič, R. (2004b). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning. In N. Stuart-Faris & D. Bloome (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 279-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kamberelis, G., & de la Luna, L. (2004). Children's writing: How textual forms, contextual forces, and textual politics co-emerge. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 239-277). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kress, G. (2000). Design and transformation: New theories of meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Learning literacy and the design of social futures* (pp. 153-161). Melbourne: Macmillan.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

- Kress, G. (2011). Discourse analysis and education: a multimodal social semiotic approach. In C. Rogers (Ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 205–226). New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.
- Van Leeuwen, T. (1998). It Was Just Like Magic: A Multimodal Analysis of Children's Writing. *Linguistics and Education*, 10(3), 273–305.
- Φτερνιάτη, Α. (2011). Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (κεφ. 33). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου, (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*. Ανακτήθηκε από: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo> 2009/praktika.