

**Αλφαβητισμός και ανάγνωση στη Βραζιλία: επιστημολογικές συνεισφορές στην έρευνα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας**

**Luiz Antonio Gomes Senna**  
*Κρατικό Πανεπιστήμιο του Ρίο ντε Τζανέιρο*  
< [senna@senna.pro.br](mailto:senna@senna.pro.br) >

**ABSTRACT:** (*Literacy and reading in Brazil: epistemological contributions to applied linguistics research*) Over the past forty years, we have witnessed the emergence of a new academic field of research in Brazil called literacy, which resulted in a revolution in the understanding of the definition and boundaries of literacy and research in Applied Linguistics. In this brief study, the motivations and the general aspects of this academic field will be discussed, pointing out the need to define its predominantly multidisciplinary nature, which exceeds the limits of the classical notions of structure and incommensurable paradigms.

**KEYWORDS:** Applied Linguistics. Literacy. Reading. Epistemology. Teacher education.

Παρόλη την πρόοδο που έχει κάνει η κοινωνία της Βραζιλίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, τα σχολεία δεν έχουν καταφέρει να προσφέρουν αλφαβητισμό και εκπαίδευση στην ανάγνωση σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες που ιστορικά περιθωριοποιούνται στη χώρα και συνεχίζουν να μην καταφέρνουν να μάθουν, παραμένοντας είτε σε απόλυτη κατάσταση αναλφαβητισμού είτε λειτουργικού αναλφαβητισμού. Αυτή η εργασία αναλύει την εμφάνιση και τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού κλάδου που ονομάζεται Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στον αλφαβητισμό και την ανάγνωση, ή απλά κλάδος αλφαβητισμού και ανάγνωσης, με σκοπό την περιγραφή της προσπάθειας δημιουργίας επιστημονικής γνώσης ειδικά σχεδιασμένης για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση του προβλήματος του κοινωνικού αποκλεισμού που προκαλείται από τον αναλφαβητισμό. Συζητείται η δυσκολία αντιμετώπισης του μαθητή ως πραγματικού ατόμου από την άποψη της πρακτικής της επιστήμης, όπου ο μαθητής χαρακτηρίζεται ως προϊόν της υποδειγματικής φύσης των υποθέσεων και των θεωριών στις ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως διαπιστώθηκε στις μελέτες των Kuhn και Levy-Strauss. Το επιστημολογικό πρόβλημα που εμποδίζει τη χρήση της

εμπειρικής έρευνας ως εργαλείο για την ελαχιστοποίηση της διαφοράς μεταξύ των επιστημονικών εννοιών και της περιγραφής των μαθητών ως πραγματικών ατόμων ορίζεται με τη χρήση των φαινομενολογικών απόψεων που υποδεικνύονται από τον Florestan Fernandes ως σημείο αναφοράς. Τέλος, αναλύεται η γένεση του κλάδου του αλφαριθμητισμού και της ανάγνωσης, ειδικά από τις συνεισφορές των κειμένων γλωσσολογίας και της πραγματολογίας του λόγου, καθώς και από την εμφάνιση της θεωρίας της ψυχογένεσης της γραπτής γλώσσας. Βάσει των προαναφερόμενων, είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ένα επιστημολογικό δια-υποδειγματικό μοντέλο που καθοδηγείται από τις αρχές της αντικειμενικότητας και της ερμηνευτικής ισομετρίας που επισήμανε ο Kuhn.

### **Το πρόβλημα: Κοιτώντας τους μαθητές και μη βλέποντας ανθρώπους**

Για να ξεκινήσουμε τη συζήτηση του προβλήματος στον ακαδημαϊκό κλάδο του σύγχρονου αναλφαριθμητισμού και της ανάγνωσης σε σχέση με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επιτρέψτε μου να παραβιάσω το ακαδημαϊκό πρωτόκολλο που διέπει την πρακτική των επιστημονικών και τεχνικών άρθρων. Αυτό το κάνω σε μία προσπάθεια να διευκολύνω την ανοικτή επικοινωνία μεταξύ του κόσμου των ερευνητών και του κόσμου των εκπαιδευτικών της βασικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητές μας είναι ενδιαφέροντες άνθρωποι· τόσο οικείοι, αλλά ωστόσο τόσο ξένοι όταν κάθονται στα σχολικά θρανία. Η ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών τείνει να συγκρούεται με τις περισσότερες υποθέσεις που έχουμε διαμορφώσει γι' αυτούς εκτός σχολείου, πιθανώς επειδή οι υποθέσεις που μας κάνουν να τους κατανοούμε καλύτερα δεν είναι καθιερωμένες βάσει της αρχής της ποικιλομορφίας, των ευκαιριών και των ατομικών ιδιαιτεροτήτων κάθε ενός από αυτούς. Η ποικιλομορφία μας τρομάζει και τείνουμε να την κατανοούμε σαν σημάδι αταξίας ή

αποτυχίας μάθησης, δύο καταστάσεις που προσπαθούμε να εμποδίσουμε να συμβούν διδάσκοντας ιδανικά και ομοιογενώς ομαδοποιημένους μαθητές που είναι ισότιμοι μεταξύ τους. Μερικές φορές, ως ερευνητή, οι μαθητές, τα σχολεία και η εκπαίδευση πραγματικά με εξοργίζουν, με οδηγούν στα όρια της λογικής μου. Ωστόσο, είναι ακριβώς εκεί, στα όρια της ακαδημαϊκής λογικής που αποκαλύπτεται η εκπαίδευση σε όλο της το μεγαλείο, την ακριβή στιγμή που ο εκπαιδευτικός μιλάει δυνατότερα και οι μαθητές – οι άνθρωποι που είναι ντυμένοι σαν μαθητές – γίνονται πιο σημαντικοί από οποιαδήποτε υπόθεση μπορεί να έχουμε διαμορφώσει γι' αυτούς. Η ακαδημαϊκή τάξη, στην οποία στηρίζουμε τις υποθέσεις μας για τους μαθητές και τα σχολεία, προέρχεται από μια σταθερή αντίληψη του κόσμου, που διαφυλάσσεται στο εργαστήριο, κυριαρχείται από ιδανικές δομές και άτομα με επιθυμία για απόλυτο έλεγχο πάνω στην πραγματικότητα του κόσμου, αλλά είναι απελπιστικά παγιδευμένη στην ουτοπία, όπως το σύμπαν ενός ρομαντικού ποιητή. Ωστόσο, η πραγματικότητα του κόσμου είναι συγκεκριμένη ποίηση, οι στίχοι ή οι νέοι στίχοι της οποίας, αποκαλύπτουν τους πραγματικούς μας μαθητές, τα ανθρώπινα όντα. Σύμφωνα με τους όρους που μας επιβάλλονται στην ακαδημαϊκή και επιστημονική κουλτούρα, η θεωρητική δομή των θεμάτων που συζητούμε στη θεωρία και η έρευνα που αναπτύσσεται στα ερευνητικά κέντρα δεν είναι τίποτα περισσότερο από ένα επιστημολογικό μέρος των πραγματικών ατόμων, ένα κομμάτι του μαθητή.

Η διαφορά στην αντίληψη μεταξύ της επιστημολογικής εικόνας του καθηγητή/ερευνητή και του εκπαιδευτικού είναι σίγουρα αμετάκλητη. Εάν δεν αποτελέσουν τις βασικές και παραγωγικές διαδικασίες της ακαδημαϊκής γνώσης, οι πραγματικοί άνθρωποι με σάρκα και οστά θα παραμείνουν απρόσιτοι, καθώς η ασταθής και απρόβλεπτη φύση των πραγματικών ανθρώπων είναι κάτι που δεν έχουμε ακόμα απεικονίσει ικανοποιητικά στον ακαδημαϊκό διάλογο. Αναμφίβολα, ως

εκ τούτου, τείνουμε να μετατρέπουμε τους ανθρώπους σε αντικείμενα έρευνας, λαμβάνοντας ένα από τα διακριτικά τους χαρακτηριστικά, όχι περισσότερα από ένα, στο οποίο εστιάζουμε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ένα χαρακτηριστικό, ένα απλό κομμάτι του ανθρώπου, είναι αυτό που επιλέγουμε να μελετήσουμε κατά τη διάρκεια κάθε ερευνητικής απόπειρας, αλλά παρόλη την επιμέλεια που χρησιμοποιούμε κατά τη διεξαγωγή της μελέτης, δεν θα βρούμε ποτέ την αλήθεια από αυτό που μπορεί να αποδίδεται στο σύνολο του ατόμου, αυτό που αποτέλεσε το κύριο κίνητρό μας και το οποίο χάθηκε όταν έμεινε το μεμονωμένο χαρακτηριστικό.

Φυσικά, θα ήμασταν ανόητοι εάν σκεφτόμασταν ότι δεν υπάρχει ούτε ένας δεσμός μεταξύ των ακαδημαϊκών ατόμων και των πραγματικών ανθρώπων που απεικονίζουν. Αυτός ο δεσμός, ωστόσο, είναι μία ακαδημαϊκή άσκηση που βασίζεται στην πεποίθηση του αφηρημένου ατόμου, μία συμβολική αλληγορία που ονομάζεται «δομή», που έχουν κατασκευάσει οι ανθρωπιστικές επιστήμες. Ακόμα και σήμερα, περισσότερο από έναν αιώνα μετά την επανάσταση που έλαβε χώρα στην ανθρωπιστική σκέψη, η έννοια της κύριας δομής συνεχίζει να διατηρείται, επιβιώνοντας ακόμα και στα πλαίσια του μεταμοντέρνου πραγματισμού, χωρίς να βρίσκεται πια κάτω από την ταμπέλα της στρουκτουραλιστικής σκέψης, αλλά υπό τη μορφή μιας επιστημολογικής κατάστασης από την οποία η συνειδητοποίηση της πραγματικότητας των ίδιων των πραγμάτων δεν είναι επαρκής για να τα μετατρέψει σε φαινόμενα έρευνας, επειδή η άποψή μας για τα πράγματα δεν αποκαλύπτει το σύνολό τους, αλλά αντίθετα τα μέρη τους που μας ευαισθητοποιούν.

Ο μεγάλος κίνδυνος της έννοιας της δομής στις ανθρωπιστικές επιστήμες δεν έγκειται στην ίδια την ιδέα, αλλά στον τρόπο με τον οποίο τη χρησιμοποιεί η ακαδημαϊκή κοινότητα. Παρά την προεξέχουσα υποθετική της φύση, δεδομένης της αδυναμίας επίτευξης της πραγματικής αλήθειας από ένα από τα κομμάτια της, η

κρίση που απορρέει από την πραγματική έρευνα συχνά θεωρείται αληθινή από μόνη της και, κάτι που είναι πιο επικίνδυνο, ευρεία σαν να ήταν η αληθινή πραγματικότητα.

### **Υποδείγματα και ιδανικοί μαθητές**

Όταν ενώνονται οι τρεις ακόλουθοι παράγοντες – μια δεδομένη υπόθεση για την πραγματικότητα, μια ομάδα αρχών που καθορίζουν τις ιδανικές συνθήκες για την ανάλυση της πραγματικότητας σε ό,τι αφορά την υπόθεση προς επαλήθευση, και μια ομάδα κριτηρίων αξιολόγησης που εφαρμόζονται για την επαλήθευση της κατανόησης αυτών των ιδανικών συνθηκών που είναι συγκεκριμένες για την παραγωγή της γνώσης –, αποδεικνύεται ένα υπόδειγμα, σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Thomas Kuhn (1962). Η εισαγωγή της έννοιας του υποδείματος στις πρακτικές της ακαδημαϊκής επιστημονικής παραγωγής γνώσης ήταν ο πιο σχετικός θεμελιώδης λίθος στην αντικατάσταση του περιγραφικού κανονιστικού μοντέλου της παραγωγής γνώσης, το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί στην ακαδημαϊκή κουλτούρα μέχρι τον δέκατο ένατο αιώνα. Από τότε και μετά, η καθιερωμένη επίγνωση ήταν ότι κανένα σύστημα ακαδημαϊκής αξίας – καμία θεωρητική δομή – δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αληθινή περιγραφή της φύσης της πραγματικότητας, αλλά απλώς μία πιθανή ερμηνεία, ο καλύτερος τρόπος για την περιγραφή της βάσει μιας ομάδας αρχών και πόρων που είναι διαθέσιμοι σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Η παροδική ιστορική φύση της ακαδημαϊκής επιστημονικής γνώσης μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα τον ρόλο της υπόθεσης στο πλαίσιο της επιστήμης. Παρομοίως, η έννοια της δομής αποσυνδέεται από την έννοια του συστήματος ως πραγματικά εμπειρικά δεδομένα, συσχετίζοντάς την με ένα σύστημα αξιών από το οποίο η πραγματικότητα είναι το εξιδανικευμένο και διαιρεμένο ερευνητικό

αντικείμενο σύμφωνα με την άποψη που θέλει κάποιος να λάβει υπόψη του. «Αυτό που χαρακτηρίζει τις επαναστάσεις» – δηλαδή, την παροδικότητα των υποδειγμάτων – «είναι η αλλαγή στον αριθμό των ταξινομικών κατηγοριών που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τις επιστημονικές περιγραφές και γενικεύσεις. Επιπλέον, αυτή η αλλαγή είναι μία προσαρμογή όχι μόνο των κριτηρίων που σχετίζονται με την κατηγοριοποίηση, αλλά επίσης του τρόπου με τον οποίο κατανέμονται δεδομένα αντικείμενα και καταστάσεις μεταξύ προϋπαρχουσών κατηγοριών. Επειδή αυτή η ανακατανομή πάντα περιλαμβάνει περισσότερες από μία κατηγορίες και επειδή αυτές οι κατηγορίες είναι αλληλοκαθοριζόμενες, αυτό το είδος μεταβολής είναι απαραίτητα ολοκρατικό. Αυτός ο ολισμός, επιπλέον, έχει τις ρίζες του στη φύση της γλώσσας, επειδή τα κριτήρια που είναι σχετικά με την κατηγοριοποίηση είναι *ipso facto* τα κριτήρια που αποδίδουν τις ονομασίες αυτών των κατηγοριών στον κόσμο» (KUNN, 2000, σελ. 42-3).

Παρόλο που ορίζεται στα περιθώρια της έννοιας της παγκοσμιότητας – ώστε να μην συγχέεται με το θέμα της φυλογενετικής φύσης, ή εκείνο που υποστηρίζει ο Levy-Strauss (DOSSE, 1991, σελ. 31-38) – η έννοια της δομής σύμφωνα με τη θεωρία των υποδειγμάτων που δημιουργούνται από τη γλώσσα σύντομα θα υπέκυπτε στην κανονιστική παράδοση της ακαδημαϊκής και επιστημονικής κουλτούρας. Αντί να αποδεικνύονται οι καλά θεμελιωμένες υποθέσεις για την πραγματικότητα, αποδεικνύονται τα ακαδημαϊκά-επιστημονικά δόγματα, των οποίων η άμυνα και η παγίωση στο πολιτιστικό σενάριο της επιστήμης παράγουν συγκεκριμένη προσπάθεια, που είναι έμφυτη στην ίδια τη γλώσσα στην οποία δομείται το υπόδειγμα, εις βάρος της πραγματικότητας, του προηγούμενου βασικού της κινήτρου. Έτσι, τα υποδείγματα δομούνται σαν νησιά, έκαστο εκ των οποίων είναι ένα οιονεί πολιτικό κόμμα. Επιπλέον, η πραγματικότητα που επεδίωκε να περιγράψει αρχικά

παραμένει ένας δράκος με επτά κεφάλια, που έχει σφυρηλατηθεί από τις πιο ποικίλες και ασύμβατες ιδεολογίες μεταξύ τους, επειδή, αντίθετα με την προέλευση της γλώσσας, δεν αναπτύχθηκε για να διευκολύνει τον διάλογο, εκτός από μέσα στο πλαίσιο των δικών του, εσωτερικών αξιών. Είναι αυτό το είδος ακαδημαϊκού περιεχομένου που θα δικαιολογούσε σωστά την έννοια της επανάστασης, εάν το λαμβάναμε σαν κατευθυντήριο παράγοντα του ιστορικού κινήματος της ακαδημαϊκής και επιστημονικής γνώσης – μία κατάσταση στην οποία η κατάληξη ενός δεδομένου υποδείγματος εξαρτάται από την καταστροφή του από ένα άλλο σύστημα αξιών, που έχει αποδειχθεί καλύτερο από το τελευταίο. Η αλήθεια είναι ότι τα κινήματα της διατήρησης και της επανάστασης στην ακαδημία βασίζονται περισσότερο στο δόγμα και την πολιτική από ό,τι στην κατανόηση της βασικής αρχής της ηθικής στην επιστήμη σε σχέση με την προτεραιότητα του φαινομένου που περιγράφεται ενόψει της δημιουργίας της φαινομενολογίας του. Όσο περισσότερο ερευνά κανείς αυτά τα κινήματα, τόσο περισσότερο τα υποδείγματα βαθαίνουν μέσα στην ίδια τους τη δομή της αξίας, γινόμενα όλο και πιο αφηρημένα και ερμητικά, και τελικά γινόμενα μία αποκλειστικά εννοιολογική δομή: έννοιες που ορίζονται από έννοιες και δικαιολογούνται από αρχές που είναι ισότιμα εννοιολογικές. Σε αυτού του είδους το ακαδημαϊκό σύμπαν, που εποικίζεται από υποδείγματα που συναγωνίζονται μεταξύ τους για εννοιολογική ηγεμονία, η κλασική αλληγορία του Bergson (2009, σελ. 297 επ.) για μια επιστημολογική κινηματική του γίνεσθαι (ή, *devir*) δεν θα μπορούσε ποτέ να παγιωθεί επειδή τα υποδείγματα δεν επιστρέφουν στην ολότητα, στην πραγματικότητα. Παραμένουν πορτραίτα κάποιας αλλοτριωμένης ιδέας της πραγματικότητας.

Στον κλάδο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ακόμα πιο συγκεκριμένα στη Γλωσσολογία που εφαρμόζεται στον αλφαριθμητισμό και την ανάγνωση, οι πολιτικές

και δογματικές δυναμικές των υποδειγμάτων αυξάνουν σημαντικά το χάσμα μεταξύ της ακαδημαϊκής γνώσης και του πραγματικού μαθητή στην τάξη. Για εμάς τους εκπαιδευτικούς, που διεπόμαστε από κοινωνικές πολιτικές πολιτιστικής εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης, οι ακαδημαϊκές πολιτικές με τους «ισμούς» ή τα δογματικά προγράμματα γίνονται αβλαβή, ανέκφραστα πράγματα, φαινομενικά αποκομμένα από τη δημόσια έννοια. Φυσικά, γι' αυτό το λόγο εμείς, οι εκπαιδευτικοί, παραμένουμε στο άβολο μεσαίο επίπεδο μεταξύ Γλωσσολογίας και Εκπαίδευσης τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως παιδαγωγοί, δηλαδή, ως εκπαιδευτικοί που βλέπουμε τους μαθητές σαν ανθρώπους. Γνωρίζουμε πόσο δύσκολο είναι να συμφιλιωθούν αυτές οι δύο προσωπικότητες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού: όσο περισσότερο γινόμαστε εκπαιδευτικοί, τόσο πιο απόμακροι γίνονται οι μαθητές, ειδικά στα συστήματα της δημόσιας εκπαίδευσης που έχουν τα υψηλότερα ποσοστά αποτυχίας στη μάθηση· όσο πιο πολύ γινόμαστε παιδαγωγοί, τόσο λιγότερο αντιλαμβανόμαστε τί «διδάσκουμε», καθώς για εκείνους τους πραγματικούς ανθρώπους τα σχολικά άτομα γίνονται ασήμαντα για την κοινωνική τους ζωή, περιττά, μία απλή μηχανική άσκηση που θα εξεταστεί ή θα ελεγχθεί αργότερα, τίποτα περισσότερο.

### **Έρευνα στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία**

Ο κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας συνήθως γίνεται κατανοητός ως μη ασχολούμενος με τη βασική θεωρία, αλλά με τη χρήση της θεωρητικής γνώσης που αναπτύσσεται σε άλλα τμήματα των γλωσσικών επιστημών και της ψυχολογίας. Επομένως, είναι κοινή λογική το ότι θα υπάρχουν δύο είδη έρευνας: η ανάπτυξη των μεθόδων εκπαίδευσης και η ανάπτυξη της εμπειρικής έρευνας που σχεδιάζεται για να αποδείξει ή να ελέγξει τις θεωρητικές αρχές. Ακόμα και στην περίπτωση της έρευνας

των εκπαιδευτικών μεθοδολογιών, επικρατούν οι απόψεις της εμπειρικής έρευνας, καθώς ελάχιστες νέες έννοιες – σε μερικές περιπτώσεις καμία – αναπτύσσονται και η προοπτική της άμεσης εφαρμογής επικεντρώνει την ερευνητική εμπειρία στο ίδιο το εργαλείο, έχοντας σαν παράμετρο την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του και όχι τις θεωρητικές έννοιες που το διέπουν. Η εμπειρική έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες βασίζεται σε δύο κλάδους μελέτης, δηλαδή στον κλάδο των γλωσσικών επιστημών, τις σπουδές στην ιστορική γλωσσολογία που βασίζονται στην πρακτική της καταγραφής της πολιτιστικής μνήμης που προέρχεται από τη φιλολογία, της οποίας οι πρακτικές επηρέασαν τις διαδικασίες για την επιλογή του σώματος κειμένου στην ευρωπαϊκή στρουκτουραλιστική γλωσσολογία, και στη συνεισφορά της πειραματικής ψυχολογίας, της οποίας η έλξη στην πρακτική καρτεσιανή έρευνα επηρέασε την αμερικανική γλωσσολογία στις αρχές του προηγούμενου αιώνα.

Η σχέση μεταξύ της εμπειρικής έρευνας και της πραγματικότητας που μελετάται έχει συζητηθεί για πολύ καιρό. Στη Γλωσσολογία, έλαβαν χώρα μακρές συζητήσεις σχετικά με το σώμα κειμένου στα τέλη της δεκαετίας του 1970, όταν υποστηρίχθηκε ότι οι στρουκτουραλιστικές σπουδές, λόγω της στενής τους σχέσης με τα δεδομένα, παρόλο που είχαν συλλεχθεί και επιλεγεί ορθά, δεν θα μπορούσαν να περιγράψουν τις φυσικές γλώσσες (πρβλ. SARDINHA, 2000). Στις κοινωνικές επιστήμες, εκείνες που ακολουθούν κυρίως το εμπειριστικό μοντέλο, όπως δήλωσε ο Florestan Fernandes, «ο επιστήμονας δεν ασχολείται άμεσα με τα γεγονότα ή τα φαινόμενα που παρατηρεί και αποπειράται να εξηγήσει, αλλά με εμπειρικές στιγμές που αναπαράγουν τέτοιου είδους γεγονότα ή φαινόμενα. Η πραγματικότητα δεν υπόκειται σε άμεση κατανόηση και η αναπαραγωγή της για τους σκοπούς της επιστημονικής έρευνας απαιτεί περίπλοκη πνευματική δραστηριότητα. Αυτές οι δραστηριότητες διέπονται φυσικά από κανόνες

*που παρέχει η ίδια η επιστήμη»* (FERNANDES, 2004, σελ. 124, η έμφασή μας). Επιπλέον, ο FERNANDES (2003) μας επιστρά την προσοχή στην ανάγκη διαφοροποίησης της *«πειραματικής επιστήμης»* από την *«παρατηρητική επιστήμη»*, που είναι και οι δύο εμπειρικές, αλλά σημαντικά διαφορετικές. Η πειραματική επιστήμη, συγκεκριμένη στους κλάδους των φυσικών επιστημών και της μηχανικής, βασίζεται στην εφαρμογή του πειραματισμού για τον έλεγχο μιας υπόθεσης, της οποίας το σημείο αναφοράς είναι ένα αντικειμενικό δεδομένο, παρατηρήσιμο και μετρήσιμο από τα ίδια του τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά. Η παρατηρητική επιστήμη, όπως η κοινωνιολογία, δεν μελετάει τα υλικά δεδομένα, αλλά αντίθετα τις αλήθειες που διαισθάνονται/συνάγουν οι ερευνητές από το παρατηρούμενο αντικείμενο, *«συχνά ασχολείται με φαινόμενα, η περιγραφή των οποίων προϋποθέτει την αναδόμηση των ερευνούμενων μονάδων είτε πρόκειται για όργανο είτε για οργανισμό, άτομο ή ομάδα ατόμων, μικρή κοινότητα ή βιομηχανική κοινωνία»* (FERNANDES, 2004, σελ. 125). Έτσι, μπορεί να ρωτήσουμε, σε ποιο είδος εμπειρικής έρευνας βασίζεται ο κλάδος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας;

Το πρώτο πρόβλημα της εφαρμογής μιας εμπειριστικής προσέγγισης στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία είναι ακριβώς το γεγονός ότι δεν υπάρχει αντικειμενική σχέση μεταξύ των παρατηρούμενων δεδομένων και κάποιου είδους κυρίως θέματος (με την επιστημολογική έννοια του όρου) που μπορεί να τεκμηριώσει πειραματική έρευνα. Λαμβάνουμε υπόψη ότι το αρχικό σημείο των υποθέσεων στις ανθρωπιστικές σπουδές είναι οι αξίες που κατατάσσονται σε συγκεκριμένα υποδείγματα και όχι οι υλικές καταστάσεις που επαληθεύονται στην πραγματικότητα του κόσμου. Τώρα, από την άποψη των παρατηρητικών επιστημών, το πρόβλημα προκύπτει από το γεγονός ότι η φαινομενολογική κατασκευή του αντικειμένου που ερευνάται στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία δεν υπόκειται στη διαδικασία της παρατήρησης, καθώς

το αντικείμενο στη Γλωσσολογία αποτελείται από τις αξίες που υποστηρίζουν τα διάφορα επιστημολογικά του υποδείγματα. Επομένως, η παρατήρηση στη Γλωσσολογία είναι αλάνθαστα προσηλωμένη στις αξίες που προηγούνται της παρατηρούμενης πραγματικότητας και οι οποίες, εξαιτίας της κουλτούρας, προκαλούνται από τα κινήματα της διαίωνισης και της υποδειγματικής επανάστασης, που κυριαρχούν στην επιστημονική της αναπαραγωγή. Ο εμπειρισμός στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία δεν θα μπορούσε να λύσει, για εμάς τους εκπαιδευτικούς, το πρόβλημα της ένωσης τόσο των μαθητών μας όσο και της θεωρητικής υποστήριξης που μαθαίνεται κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μαθημάτων. Επιπλέον, η πολυπλοκότητα των μεταβλητών που απορρέουν από την πληθώρα των πραγματικών ατόμων ως μαθητών γίνεται πραγματικό πρόβλημα για την πρακτική υλοποίηση της εμπειρικής έρευνας, καθώς μία από τις μεθοδολογικές υποθέσεις αυτού του τύπου έρευνας είναι ακριβώς η επιλογή του σώματος κειμένου με ομοιογενείς ιδιότητες και ο έλεγχος από τον ερευνητή, ώστε να εφαρμοστούν οι μεθοδολογικές υποθέσεις προσεκτικά και με βεβαιότητα στην ανάλυση: *«Όταν έχετε στοιχεία για την ανακατασκευή καθαρά εμπειρικών δειγμάτων από τα παρατηρούμενα φαινόμενα, ο ερευνητής έχει τα απαραίτητα στοιχεία για να «τα περιγράψει» με μοναδικό τρόπο σε ό,τι αφορά τις επίσημες απαιτήσεις της αναλυτικής γνώσης»* (FERNANDES, 2004, σελ. 138).

Η διεξαγωγή έρευνας στον κλάδο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας δεν σημαίνει απαραίτητα αντιμετώπιση πραγματικών μαθητών, καθώς τα εννοιολογικά μας υποδείγματα συνεχίζουν να επικρατούν έναντι της παρατήρησης και του συνόλου του πειραματισμού που λαμβάνει χώρα. Σχετικά με αυτό, μπορεί κανείς να εξηγήσει γιατί, από ένα πείραμα με σκοπό την ανάλυση της δυνατότητας απασχόλησης μίας συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας, η αποτυχία μάθησης συνήθως αποδίδεται

στον μαθητή που παρατηρείται και όχι στο ίδιο το εργαλείο. Ή, επίσης, σε μερικά σύγχρονα πειράματα, που ονομάζονται ‘ποιοτικά’ πειράματα, τα οποία χρησιμοποιούνται για την επαλήθευση της σχετικότητας μιας συγκεκριμένης αρχής με ένα συγκεκριμένο υποδειγματικό δόγμα, μόνο τα δεδομένα που θεωρούνται σχετικά για την επαλήθευσή του περιλαμβάνονται στην αναφορά της ανάλυσης, ακόμα και εάν αυτό σημαίνει ότι παρατηρήθηκε μόνο σε ένα μεμονωμένο άτομο. Ο εμπειρισμός στις ανθρωπιστικές επιστήμες μοιάζει περισσότερο με ψευδαίσθηση, με μια ακαδημαϊκή άσκηση που είναι επαρκής από μόνη της, στην αυστηρότητα μιας μεθοδικής άσκησης όταν αυτή λαμβάνει χώρα, επειδή οι ανθρωπιστικές επιστήμες είναι a priori εννοιολογικές, ένα θέμα από το συμβολικό πεδίο, που δεν είναι παρατηρήσιμο με την αισθητηριακή έννοια του όρου.

Η θέση της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τον αλφαριθμητισμό και την ανάγνωση είναι αρκετά πιο πολύπλοκη απ’ ό,τι φανταζόμασταν στην κλασική έννοια των Εφαρμοσμένων Επιστημών, εκείνη που ιδιοποιείται από τη γνώση που παράγεται από άλλους κλάδους της επιστήμης. Πράγματι, ο κλάδος του αλφαριθμητισμού και της ανάγνωσης είναι ο ίδιος ένα παράδοξο στην επιστημονική επιστημολογία, είτε είναι θεωρητική είτε εμπειρική, επειδή λόγω της μοναδικής και αμείωτης φύσης του κάθε ανθρώπου που έχουμε στην τάξη (και όχι των αφηρημένων ατόμων που ανάγονται στην οικουμενική ιδέα που ονομάζεται μαθητής) δεν μπορούμε να αποκομίσουμε αλήθειες που δεν επικεντρώνονται και δεν βασίζονται σε ένα μεμονωμένο άτομο, σε έναν μεμονωμένο άνθρωπο. Εάν σε μία τάξη των 35 ανθρώπων, οι 32 έχουν καλά αποτελέσματα με τις διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε έναν συγκεκριμένο κλάδο του αλφαριθμητισμού, μας μένουν τρεις· εκείνοι που δεν ταίριαξαν στις θεωρητικές και μεθοδολογικές έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν στις τάξεις μας.

Κατά την ακαδημαϊκή-επιστημονική κοινή λογική, θα λέγαμε ότι τα τρία άτομα που είναι σε κατάσταση αποτυχίας, από ένα σύμπαν των 35, δεν είναι τίποτα περισσότερο από άσχετες εξαιρέσεις, τίποτα το οποίο θα διακύβευε τις θεωρίες που διέπουν τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές. Φυσικά, προχωρώντας περαιτέρω, θα λέγαμε ότι αυτοί οι τρεις μαθητές πρέπει να έχουν κάποιο είδος διαταραχής και ότι δεν θα έπρεπε κανείς να τους θεωρεί επαρκή ερευνητικά αντικείμενα –και ως εκ τούτου, θα δηλώναμε ότι τα άτομα που απέτυχαν να διδαχθούν είναι η ανωμαλία και θα διατηρούσαμε την ακεραιότητα των θεωρητικών και μεθοδολογικών εννοιών. Η ακαδημαϊκή κοινή λογική, ωστόσο, δεν κατεύνασε την ενοχή μας –ως εκπαιδευτικών– επειδή για εμάς τα τρία άτομα που δεν τα κατάφεραν έχουν ένα όνομα, επειδή πιστεύουμε ότι έχουμε συμβάλει στο μέλλον τους. Η αλήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η εξής: οι άνθρωποι που μένουν εκτός των θεωριών και των μεθόδων διδασκαλίας είναι οι εξαιρέσεις.

Ο κλάδος του αλφαριθμητισμού εμφανίστηκε στη Βραζιλία πριν από περίπου σαράντα χρόνια, από μία σειρά πολιτικών και λαϊκών κινημάτων για τη μεταρρύθμιση των πρακτικών αλφαριθμητισμού. Από την αρχή, ο κλάδος βασίστηκε στη δημιουργία εναλλακτικών για να ξεπεραστεί η επαναλαμβανόμενη αποτυχία στα μαθήματα αλφαριθμητισμού, ειδικά στα συστήματα της δημόσιας εκπαίδευσης. Δύο θεωρητικές κατευθύνσεις μπορούν να επισημανθούν ως ουσιαστικές συνεισφορές για την ανάπτυξη αυτής της νέας προσέγγισης. Αφενός, οι σπουδές στη γλωσσολογία κειμένου και στον ρεαλιστικό διάλογο θα επέφεραν επαναστατική κατανόηση στη σχέση μεταξύ γραμματικής περιγραφής, επικοινωνιακών τεχνών και παραγωγής προφορικού και γραπτού διαλόγου.

Από τον κλάδο της Εκπαίδευσης στις αρχές της δεκαετίας του 1990, παρουσιάστηκε μία δεύτερη θεωρητική κατεύθυνση στον κλάδο του αλφαριθμητισμού, η

οποία γρήγορα έλαβε την ονομασία του κονστρουκτιβισμού (AZENHA, 2011), παρά το γεγονός ότι ήταν συνδεδεμένη με τη Θεωρία της Ψυχογένεσης της Γραπτής Γλώσσας (FERREIRO; TEBEROSKY, 1976). Εάν σήμερα ασκείται κριτική κατά του θεωρητικού μοντέλου της Ψυχογένεσης, δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί την επαναστατική του επιρροή στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Αυτή η μελέτη φέρει τα εύσημα για τη διάσπαση της δομικής δυναμικής των ακαδημαϊκών-επιστημονικών υποδειγμάτων υπέρ μιας θεωρητικής οργάνωσης, το ενδιαφέρον της οποίας κατευθύνεται προς το υποκείμενο-αντικείμενο, το άτομο στη διαδικασία του αλφαριθμητισμού.

#### **Δια-υποδειγματική επικοινωνία**

Ο επαναστατικός χαρακτήρας της θεωρητικής προσέγγισης στη θεωρία της Ψυχογένεσης είχε πολύ περισσότερο πολιτικό ακαδημαϊκό χαρακτήρα από ό,τι μεθοδολογικό. Περίπου την ίδια εποχή που δημοσιεύτηκε η πρώτη εκδοχή στα ισπανικά, ο Thomas Kuhn δημοσίευσε το άρθρο του με τίτλο Ισομετρία, Συγκρισιμότητα, Μεταδοτικότητα<sup>1</sup>, στο οποίο υποστηρίζει ότι η αρχή που κάποτε προάσπιζε, που ονομαζόταν ασυμμετρία μεταξύ υποδειγμάτων, μπορούσε να αντικατασταθεί από την ισομετρία. Σύμφωνα με τη στρουκτουραλιστική παράδοση της σκέψης, η ασυμμετρία των δύο θεωρητικών μοντέλων απορρέει από τις αξίες που συγκεντρώνονται στο ένα υπόδειγμα, αλλά δεν διαιωνίζονται ή εκμεταλλεύονται στο άλλο υπόδειγμα. Έτσι, άλλα νοήματα μπορούν, χωρίς καμία προκατάληψη, να ισχύουν για όρους που περιλαμβάνουν ουσιαστικές έννοιες σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό-θεωρητικό υπόδειγμα, με εξίσου ουσιαστικά νοήματα για ένα άλλο υπόδειγμα, που θα έκανε τη σύγκριση –για τον σκοπό της αντιπαράθεσης– των δύο

---

<sup>1</sup> Commensurability, comparability and communicability, εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο του 1982 της Εταιρείας Φιλοσοφίας της Επιστήμης, επανεκτύπωση στο Kuhn (2004), που αναφέρθηκε προηγουμένως.

υποδειγμάτων αδύνατη εάν οι παράμετροι των αξιών είναι ασύγκριτες μεταξύ τους. Σε σχέση με τη θεωρία της ασυμμετρίας που είχε προταθεί από τον ίδιο δεκαετίες πριν, ο Kuhn υποστήριξε το 1962 ότι «... *Οι περισσότερες συζητήσεις, όχι όλες, για την ασυμμετρία βασίζονταν στην υπόθεση ότι εάν δύο θεωρίες είναι ασύμμετρες, πρέπει να δηλώνονται σε αμοιβαία μη μεταφράσιμες γλώσσες*» (Kuhn, 2004, σελ. 49). Ασκώντας κριτική στην ίδια του τη θεωρία, ο Kuhn λαμβάνει μία ισχυρή πραγματιστική-διαλογική θέση στο άρθρο συγκρίνοντας το θέμα της ασυμμετρίας με την εξίσου αμφιλεγόμενη θεωρητική διαφορά μεταξύ μετάφρασης και ερμηνείας. Επειδή κάθε γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα αξιών, δομημένων γύρω από και στο πλαίσιο μιας δεδομένης κουλτούρας, δεν μπορεί να είναι δυνατή καμία κυριολεκτική μετάφραση από μία ορισμένη γλώσσα σε μία άλλη εφόσον, παρά τα παρόμοια νοήματα, οι λέξεις της κάθε γλώσσας δεν μπορούν να βρουν παρόμοιες λέξεις σε άλλη κουλτούρα που είναι διαφορετική από εκείνη στην οποία οι αισθήσεις είναι βαθιά ριζωμένες. Ωστόσο, γνωρίζουμε ότι γίνονται μεταφράσεις συνεχώς και δεν πρέπει να το συγχέετε, επειδή δεν υπάρχει κυριολεκτική μετάφραση παρόλο που μπορεί να φαίνεται κυριολεκτική. Κάθε μετάφραση είναι μία ερμηνεία, ένα πολιτιστικό ταξίδι που ξεκινάει σε μία κουλτούρα και μία εκδοχή αυτού παρέχεται σε μία άλλη γλώσσα, με αποτέλεσμα ένα κείμενο ευφύως προσαρμοσμένο για να μη χάνει τις ρεαλιστικές του αποχρώσεις, τις τοπικές μεταφορές κ.λπ.

Η επικοινωνία μεταξύ των θεωριών –εν συντομία, μεταξύ των υποδειγμάτων–, η μεταδοτικότητά τους, είναι δυνατή από τη στιγμή που θεωρούνται συστήματα αξιών που πρέπει να μεταφραστούν, να ερμηνευτούν. Ένα κίνημα που αναζητεί δια-υποδειγματικές έννοιες, όπως εκείνες που αναζήτησαν η Ferreiro και η Teberosky στην Ψυχογένεση, είναι απόλυτα δικαιολογημένο στο μεταστρουκτουραλιστικό επιστημολογικό πλαίσιο. Οι όποιες κριτικές, που απευθύνονται σε αυτή τη θεωρία,

και υπάρχουν και εύλογες επικρίσεις, δεν επηρεάζουν το δια-υποδειγματικό κίνημα, που αποτελεί τον πυρήνα της επιστημολογικής προσέγγισης, αλλά επηρεάζουν τις ερμηνείες για κάθε υπόδειγμα και, συγκεκριμένα, το πλαίσιο που παράγουν τα υποδείγματα στη θεωρία όταν επικοινωνούν.

### **Απόψεις για τον αλφαριθμητισμό και την ανάγνωση**

Μετά την έλευση της Ψυχογένεσης στη Βραζιλία, η χώρα ακολούθησε μία περίοδο έντονων στιγμών στη βασική εκπαίδευση, ειδικά σε σχέση με την έρευνα των μοντέλων για σχολεία χωρίς βαθμολόγηση. Σύντομα υπήρξε ανάγκη διαφοροποίησης των δύο κλάδων, παρόλο που συμπλήρωναν ο ένας τον άλλον· τους άξιζε να αντιμετωπίζονται σαν διαφορετικά αντικείμενα: ανάγνωση και αλφαριθμητισμός. Στην αρχή αυτή η διάκριση προκάλεσε κάποια διαμάχη, ειδικά μεταξύ εκείνων που ανέπτυξαν τη θεωρία της Ψυχογένεσης, αλλά ο αλφαριθμητισμός καθιερώθηκε και έχει γίνει ο πιο παραγωγικός κλάδος σπουδών. Παρά τα πολλά διαφορετικά νοήματα που έχουν λάβει και οι δύο όροι από τότε, υπάρχει συναίνεση επί του παρόντος ότι: (α) διαβάζοντας κατανοούμε ότι είναι μία σειρά μελετών και θεωριών και ότι το αντικείμενο είναι η διαδικασία της δημιουργίας και της χρήσης διαφορετικών κωδικών στη μοντέρνα γραπτή κουλτούρα, ειδικά της αλφαριθμητικής γραφής, της μαθηματικής γραφής και της υπερκειμενικής γραφής που σχετίζεται με τα ψηφιακά μέσα, και (β) σε σχέση με τον αλφαριθμητισμό, είναι μία σειρά μελετών και θεωριών που εστιάζει στη γνωστική συσκευή μέσω της οποίας τα άτομα διατηρούν την αναγνωστική διαδικασία, στις κοινωνιο-πολιτιστικές συνθήκες που καθορίζουν τους τρόπους σκέψης και τα νοήματα/προθέσεις όταν χρησιμοποιούνται αναγνωστικά εργαλεία, στις αλλαγές στη χρήση των εργαλείων έκφρασης μεταξύ των διαφορετικών ειδών κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων διαφορετικών

ηλικιακών ομάδων και πολιτιστικών υποβάθρων, και στις γενικές συνθήκες που διέπουν τη διαδικασία της ανάγνωσης στον κόσμο, είτε στην μορφή της πολυσημίας, που είναι κατάλληλη για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και της αφηγηματικές κρίσεις, είτε στην καρτεσιανή μορφή, τις λογικές/επίσημες κρίσεις των σκληρών επιστημών (COSTA, 2003).

Θα έπρεπε, ωστόσο, να επισημανθεί ότι, παρόλο που μπορούμε να μιλήσουμε για δύο κλάδους, ο αλφαριθμητισμός και η ανάγνωση είναι οι δύο πλευρές του ίδιου ακαδημαϊκού κλάδου, του οποίου η φύση δεν διατηρείται εξωτερικά από έναν μόνιμο διεπιστημονικό θεωρητικό και εφαρμοσμένο διάλογο. Η κατανόηση αυτής της παγκόσμιας φύσης είναι η πιο περίπλοκη ακαδημαϊκή άσκηση.

Ο κλάδος του αλφαριθμητισμού και της ανάγνωσης χρειάζεται να θεσμοθετηθεί κατάλληλα ως επαγγελματικός κλάδος. Παραμένει αδιευκρίνιστο στα μαθήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, καθώς και στα προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης, ποιος είναι ο ρόλος των προγραμμάτων σπουδών για τους εκπαιδευτικούς του αλφαριθμητισμού και της ανάγνωσης σε κάθε τμήμα της βασικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των σταδίων από την πρώιμη παιδική εκπαίδευση μέχρι την εκπαίδευση του λυκείου. Στα προπτυχιακά μαθήματα των Τεχνών, για παράδειγμα, ο αλφαριθμητισμός δεν λαμβάνεται υπόψη ως διαδικασία δόμησης αλφαριθμητικής γραφής, γι' αυτό ένας εκπαιδευτικός που έχει αποφοιτήσει στα πορτογαλικά μπορεί να συμβάλει ελάχιστα στη βοήθεια σε μαθητές για να ξεπεράσουν τον αναλφαριθμητισμό ή τον σοβαρό λειτουργικό αναλφαριθμητισμό. Οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Σχολής, με εκπαιδευτική ιδιότητα να διδάσκουν στις πρώτες τάξεις ή στην πρώιμη σχολική εκπαίδευση, σπάνια είναι σε θέση να αναπτύξουν γνώσεις συνεπείς με τις διαδικασίες του πρώιμου αλφαριθμητισμού, του τρόπου ανάπτυξης αναγνωστών, γραφής κειμένων, και, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν έχουν καθόλου επίγνωση της φύσης του

γραμματικού συστήματος στο οποίο βασίζονται οι κώδικες ομιλίας και γραφής. Αυτά τα εκπαιδευτικά κενά –ειδικά για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης– έχουν οδηγήσει στην εμφάνιση μιας νέας τεχνικής κουλτούρας στις πρακτικές ανάγνωσης, αυτή τη φορά υπό την ισχυρή επιρροή των αρχών που απορρέουν από τη νευροεπιστήμη, σύμφωνα με την οποία το συμβολικό θέμα/δεδομένο του ανθρώπινου μυαλού μπορεί να αντιμετωπιστεί σαν βιολογικά καθορισμένη δομή (βλ., για παράδειγμα, στο CHOMSKY 2005). Δυστυχώς, αντί για λύσεις, αυτή η νέα κουλτούρα έχει μόνο το πλεονέκτημα της αναβίωσης των μύθων της ιατρικοποίησης της σχολικής αποτυχίας κάτω από διαφορετικές ετικέτες.

Εν κατακλείδι, για τώρα, επαναλαμβάνω την πεποίθησή μου ότι η Γλωσσολογία που εφαρμόζεται στην ανάγνωση και τον αλφαριθμητισμό σε έναν μοναδικό ακαδημαϊκό κλάδο προήλθε από μία εξίσου μεμονωμένη διαδικασία επανεφεύρεσης της ακαδημαϊκής και επιστημονικής κουλτούρας. Αυτός ο κλάδος μελέτης αναδεικνύει τις πολυπρόθετες λύσεις στη χώρα μας σε σχέση με την ανάγκη ανεύρεσης απαντήσεων για τις πολυάριθμες περιπτώσεις αποτυχίας ή ανεπάρκειας στη δημιουργία και χρήση των γραπτών κωδικών στην κοινωνία της Βραζιλίας. Ο αλφαριθμητισμός και η ανάγνωση, που είναι κάτι περισσότερο από ερευνητικός κλάδος, εμφανίστηκαν σαν ορόσημο στην πολιτική παραγωγή επιστημονικής γνώσης, όχι από μία επανάσταση, αλλά περισσότερο από τον διάλογο και την επικοινωνία μεταξύ των συστημάτων αξιών, καθώς και ως καθοδηγούμενοι από το ενδιαφέρον παροχής γνώσης στον λαό μας στις ανθρωπιστικές επιστήμες.

## ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

AZENHA, M. G. **Construtivismo** – de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática Digital, 2011.

BERGSON, H. **The Creative Mind: An Introduction to Metaphysics**. 1907. Πορτογαλική έκδοση: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: UNESP: 2009.

CARVALHO, José Sérgio F. de. The trajectory of a classic on school failure. **Psicologia USP**, αρ. 22(3), σελ.569-578. Σεπ. 2011. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642011005000023>. Πρόσβαση στις: 16/08/2012.

CHOMSKY, N. **New Horizons in the Study of Language and Mind**. Πορτογαλική έκδοση: Marco Antonio Santana. São Paulo: UNESP, 2005.

COSTA, Vera L. A **construção do aluno-leitor do pensamento científico**. A quem compete tal desafio? MS Dissertation. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003. Διαθέσιμο στο: [www.proped.pro.br](http://www.proped.pro.br). Πρόσβαση στις: 16/08/2012.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Science and education during the 1950's: a reflection based on the metaphor 'trajectory'. **Revista Brasileira de Educação**, αρ. 25, σελ.116-126, Abr. 2004. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100011>. Πρόσβαση στις: 16/08/2012.

DOSSE, François. **History of Structuralism**. Vol. 1: The Rising Sign 1945 1966. Πορτογαλική έκδοση: Álvaro Cabral. Campinas: Ed.UNICAMP, 1991

FERNANDES, F Sociologia crítica e militante. In: IANINI, O. (Org.) **Sociologia militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 1976. Πορτογαλική έκδοση: Diane Lichtenstein, Liane-Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KATO, Mary. Teoria Syntactic theory:from an "ism" perspective to a "programme" perspective. **DELTA**, τ.13, αρ.2, σελ.275-299, Ago. 1997. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501997000200005>. Πρόσβαση στις: 16/08/2012.

KUHN, T. S. **The Structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

KUHN, T. **O caminho desde a estrutura**, ensaios. Πορτογαλική έκδοση: Cesar Mortari. São Paulo: UNESP, 2004.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, αρ. 8(1), σελ.63-89, 1997. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>. Πρόσβαση στις: 16/08/2012.

PALMERINI, M. **O debate entre Noam Chomsky e Jean Piaget**. 1976. Πορτογαλική έκδοση: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1986.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

SARDINHA, Tony Berber. Corpus Linguistics: History and Problematization. **DELTA**, αρ.16(2), σελ.323-367, 2000. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>. Πρόσβαση στις: 16/08/2012.

SAWAYA, Sandra Maria. Literacy and school failure : problematizing assumptions of the constructivist concept. **Educação e Pesquisa**, αρ.26(1), σελ.67-81, Ιάν. 2000. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000100005>. Πρόσβαση στις: 16/08/2012.