

ENTREVISTA / ENTREVUE

Prof. Dr. Bertrand Daunay:

“As temporalidades da pesquisa e da ação não são as mesmas”

Prof. Dr. Bertrand Daunay:

“Les temporalités de la recherche et de l'action ne sont pas les mêmes”

Por: Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros¹

É doutor em Ciências da Educação (Universidade de Lille). Ex-professor de francês no ensino secundário e formador de professores, atualmente é professor na área de Ciências da Educação na Universidade de Lille. Especialista em Didática do Francês, especificamente no campo da literatura, atualmente desenvolve pesquisas em Didática Comparativa, o que o leva a questionar particularmente os fundamentos epistemológicos e metodológicos das Didáticas. Foi ex-diretor do Théodile-CIREL², e presidente honorário da Associação Internacional de Pesquisa em Didática Francesa (AIRDF). Em alguns de seus últimos trabalhos, conduzidos em colaboração com Daniel Bart, propõem uma discussão teórica do PISA, particularmente quanto ao teste de letramento em leitura. Tem realizado trabalhos colaborativos com equipes interinstitucionais brasileiras – ele nos fala um pouco sobre isso, ao longo da entrevista concedida.

Conecte-se! - No Brasil, gradualmente, as instituições de ensino superior têm se voltado para a formação dos graduandos também por meio da extensão, isto é, uma formação universitária mais em sintonia com as demandas da sociedade. Sem demonstrar superioridade do saber acadêmico e sem substituir a ação do Estado, as modalidades de extensão buscam intervir em demandas sociais numa postura de cooperação e aprendizagens mútuas. Como se dá essa

¹Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Chefe do Departamento de Letras. Coordenadora do Curso de Letras e professora do PPG. Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Titular da Coordenação Setorial de Publicações e Produções Acadêmicas da Pró-reitoria de Extensão. Editora gerente da Revista Conecte-se! da PROEX PUC Minas. E-mail: evangela@pucminas.br.

²Laboratoire CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille), équipe Théodile (Théories didactiques lecture-écriture / Teoria Didática Leitura Escrita) é uma das equipes de pesquisa do laboratório Centro Interuniversitário de Pesquisa em Educação de Lille (CIREL) da Université de Lille.

relação com as demandas extramuros, na França, um país tradicionalmente tido como engajado numa formação pautada em ideais democráticos e humanistas?

Bertrand Daunay - Permita-me, em primeiro lugar, discutir as últimas palavras da sua pergunta, em que se supõe que a França seria um país tradicionalmente comprometido com uma educação baseada em ideais democráticos e humanistas... Esta suposição é difícil de aceitar sem reservas, quando se conhece as desigualdades estruturais do ensino superior, como mostrado pelos principais trabalhos da sociologia crítica dos anos 1960 na França (particularmente Bourdieu & Passeron, 1964; 1970) e das quais um número recente da revista *Education and socialization* (2020) ainda relata hoje. Os fatores são múltiplos e as dimensões variadas (sexual, social, territorial, institucional etc.) e os ideais democráticos e humanistas efetivamente proclamados pela instituição escolar e universitária não resistem ao exame de uma realidade menos exaltante.³

De resto, uma das manifestações dessa desigualdade estrutural do ensino superior se explicam pelas hierarquias usuais entre as vias de ensino ou entre as disciplinas científicas: são mais valorizadas as disciplinas mais teóricas ou as pesquisas mais fundamentais em relação àquelas que são mais concretamente aplicáveis. Como membro das Ciências da Educação, posso testemunhar o desprezo de certos pesquisadores de disciplinas mais nobres aos seus próprios olhos.⁴ Tem que acrescentar que, nas próprias disciplinas, há uma hierarquia (que se pode ver particularmente na avaliação dos professores das universidades) entre as três missões das universidades na França, em ordem descendente: pesquisa, ensino, extensão – três formas de “valorização da pesquisa”, segundo Bart (2008), que fala respetivamente de valorização científica (nomeadamente nas publicações destinadas aos pares), de valorização pedagógica (por exemplo os cursos para os estudantes), de valorização social (quando o alvo é o poder público, os profissionais ou qualquer destinatário), sendo definida a valorização da pesquisa, por Bart, como “um conjunto de práticas que dão origem a uma formalização e comunicação do trabalho por meios específicos”. A preferência dada à valorização científica em relação às valorizações pedagógica e social na avaliação dos docentes-pesquisadores (cf. *Académie des sciences*, 2009) contribui a minimizar de fato a importância da extensão nas atividades deles. Porém, sem que seja um princípio constitucional como no Brasil (artigo 207 de 1988), a extensão, no

³Cf. uma medida recente, tomada em 2019 e em vigor no ano passado, que aumentou as taxas de inscrição para os estudantes de fora da Comunidade Europeia para € 2.770 na graduação (em vez de € 170) e € 3.770 na pós-graduação (em vez de € 243). Essa medida foi tomada no âmbito de uma estratégia denominada “Bienvenue em France” (Bem-vindo à França), de acordo com o princípio da apropriação indébita do real significado das palavras.

⁴Há alguns anos, relatei (Daunay, 2014) sobre esses discursos de descrédito de uma disciplina fundada (em 1967 na França) precisamente para estabelecer uma estreita ligação com um campo de prática.

sentindo amplo e abrangente, é uma das missões da universidade francesa inscrita na lei, desde 1968, que fala notadamente de necessidade de “participar do desenvolvimento social e econômico de cada região”; essa missão foi confirmada na lei de 1984, que preconiza a “difusão da cultura e a informação científica e técnica”. Segundo o *Code de l'éducation* (*Código Educacional*), desde 2013, o ensino superior contribui, nomeadamente, “para a difusão dos conhecimentos na sua diversidade e para a elevação do nível científico, cultural e profissional da nação e dos indivíduos que a compõem”, bem como “para o reforço das interações entre ciência e sociedade” (artigo L123-2).

Assim, pode se entender a situação da extensão na universidade francesa: mais importante como objeto de discurso do que na realidade da vida dos professores universitários. Entretanto, essa apresentação mitigada, que depende da minha visão, subjetiva, deve ser relativizada, tomando em conta alguns avanços nesse plano, quer sejam institucionais ou militantes, às vezes ambos. Assim, pode-se observar uma institucionalização da difusão da cultura científica e técnica pelas universidades, que criam, cada vez mais, serviços dedicados. Pode-se indicar também o crescimento (mesmo que ainda mais lento na França do que em outros países) da *ciência aberta*, que consiste em tornar os resultados da pesquisa disponíveis para todos gratuitamente (apesar dos vieses possíveis; ver Jerome, 2022). Outros índices: o sucesso crescente e a internacionalização da “Fête de la science” (Festa da ciência), da “Nuit européenne des chercheurs” (Noite dos Investigadores Europeus); o novo tipo de parecer, desde 2022, da *Agence nationale de la recherche* (“Agência Nacional da Pesquisa”), organismo governamental francês, para subsidiar pesquisas participativas. Mais nas margens das instituições, mas ligadas a elas, se deve indicar também o desenvolvimento da ciência participativa ou ciência cidadã, notadamente na forma de Boutiques des sciences (*Oficinas da Ciência* ou *Science Shops*), interface entre uma procura social dizendo respeito a problemas complexos e a comunidade científica que poderiam satisfazê-la: essas estruturas se desenvolvem desde uma década em uma rede internacional, favorecendo uma mudança nas relações entre as ciências e a sociedade (cf. MILLOT, 2019).

Conecte-se! - O Sr. se dedica, há décadas, à didática da língua, ao ensino do Francês, ao letramento acadêmico. Quais são, na sua visão, as maiores dificuldades que essa área da formação acadêmica encontra, em seu país?

Bertrand Daunay - Sabe que a palavra inglesa *literacy*, que é traduzida para o português brasileiro por *letramento* (*literacia* em português europeu), se implantou com dificuldade na França, a ponto de sua grafia variar de acordo com os pesquisadores? De fato, encontramos *litéracie*, *littéracie*,

littératie... Por quê? A explicação mais plausível é a possível competição que o termo poderia trazer para a sacrossanta *literatura* (cf. GROSSMANN 1999; JAFFRÉ, 2004).

É por isso que o PISA,⁵ na tradução francesa, em vez de *Reading Literacy*, *Mathematical Literacy*, *Scientific Literacy* (letramento em leitura, letramento matemático, letramento científico), tem em francês as três denominações seguintes para os três campos em questão: *Compreensão de escrita*, *cultura matemática*, *cultura científica*... Essa anedota diz algo sobre a dificuldade de pensar, na França, o letramento em geral e o letramento acadêmico em particular.

Mas podemos dizer que o século XXI mostrou um progresso importante nessa questão (para ter uma ideia das pesquisas atuais no campo da escrita acadêmica e do letramento acadêmico na Europa, cf. POLLET, 2019). O que mais me importa, como especialista de didática, é a inflexão das pesquisas rumo a uma identificação das especificidades das disciplinas científicas nas práticas de leitura e de escrita: na lógica da contextualização que caracteriza o conceito de letramento desde o início da sua conceptualização no campo antropológico (GOODY, 1977/2012; 2007) ou sociocultural (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995), com uma extensão no letramento acadêmico (LEA & STREET, 2006/2014), as pesquisas recentes insistem “na importância dos contextos sociais, culturais e discursivos em que a escrita é utilizada”, como dizem Delcambre e Pollet (2014, p. 4); mais precisamente, tentam identificar as especificidades das características objetivas e das dificuldades dos atores (alunos ou docentes, iniciantes ou especialistas...) na escrita acadêmica em relação às disciplinas científicas.

Gostaria de evocar aqui os trabalhos feitos no âmbito da pesquisa dirigida, há alguns anos (2007-2011), por Isabelle Delcambre, “*Les écrits à l’université*” (Escritos na Universidade)⁶ de que tive a sorte de participar. Essa pesquisa internacional fez muito para avançar nessa perspectiva e, o que nos importa também, se tornou uma oportunidade de colaboração com o Brasil, em várias pesquisas, principalmente com Juliana Assis (PUC Minas, em Belo Horizonte) e Fabiana Komesu (UNESP, São José do Rio Preto)⁷. Esses projetos, além da comparação entre áreas geográficas, focalizam na

⁵ *Programme for International Student Assessment*, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

⁶ Subsidiada pela *Agence nationale de la recherche*.

⁷ Basta indicar essas três pesquisas passadas ou atuais, sem poder citar as produções realizadas nela: a pesquisa CAPES-COFECUB (SH 834-15) dirigida por Juliana Assis e Sophie Bailly: “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem” (2014-2018); o projeto (CAPES-Print) “Autoria em diferentes grandes áreas de conhecimento” (dirigido por Fabiana Komesu, da UNESP); o projeto (internacional Universal CNPq) “Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares” (dirigido por Juliana Assis).

comparação de áreas científicas, conforme à hipótese da importância da influência delas sobre todas as características das escritas acadêmicas.

Infelizmente, essas pesquisas, na França, para retornar à sua pergunta, não têm um grande sucesso nas formações à escrita nas universidades, mesmo que sejam bem conhecidas por alguns especialistas do que se chama de “pedagogia universitária”. Na maioria das formações, não se trata de uma didática universitária (veja ROMAINVILLE, 2004), que se caracteriza por uma focalização nas disciplinas específicas. Além disso, diria, de forma intuitiva, sem poder dar dados empíricos, que a pedagogia universitária pode ser caracterizada como próxima do primeiro modelo de Lea e Street (2006), de natureza deficitária, que considera a escrita e o letramento como competências sobretudo individuais e cognitivas, o que pode induzir um sentimento de infantilização no ensino superior (cf. LE LEVIER, 2022).

Conecte-se! - Considerando as suas várias estadas no Brasil, além da participação ativa em grupos internacionais de pesquisa, com vários pesquisadores brasileiros, que acabou de evocar, o que o Sr. apontaria como sendo mais desafiante no que tange à formação acadêmica no nosso país, de modo geral? E no âmbito das Ciências Humanas?

Bertrand Daunay - Nem as colaborações com colegas do Brasil, nem as minhas experiências de ensino e pesquisa no Brasil me permitiram ter uma visão ampla, pelo contrário: tenho a impressão de ter permanecido muito dependente dos coletivos de trabalho em que me integrei, o que acaba por me dar uma visão quase localista...

Além disso, não tenho uma especialização de educação comparada nem de política pública, mas sim, sou especialista de didática. Então, do meu ponto de vista bem limitado pela minha área científica e pelo perímetro da minha experiência prática, só posso reiterar o que acabei de falar para responder a sua pergunta precedente. E o que emerge é que, ao meu ver (bem limitado, como eu disse), o desafio maior da formação acadêmica é a necessidade de tomar em conta, na aculturação dos alunos à escrita acadêmica, as especificidades disciplinares – o que não se limite ao conhecimento dos gêneros. Dito de outro modo, a didática universitária, como na França, está a demorar a impor-se no campo do letramento acadêmico.

Conecte-se! – O Sr. falou do PISA na resposta a uma pergunta anterior. Seus estudos sobre o PISA, junto com o prof. Daniel Bart (por exemplo, em Bart & Daunay, 2018), são uma referência para muitos estudiosos do Brasil e de outros países. Concluíram, sobre a forma adotada para a construção dos itens desse importante exame internacional, que tem pouca efetividade científica e didática. Poderia comentar, por favor?

Bertrand Daunay - Para nós, O PISA não mostra uma seriedade muito grande no seu discurso, mas, sim, tem uma grande efetividade científica e didática.⁸ Tem uma grande efetividade, na medida em que os seus textos são massivamente divulgados por meios científicos, políticos e midiáticos, quase sempre com elogios, sem críticas, até no trabalho de sociólogos franceses bem conhecidos pela visão muito crítica, como Baudelot & Establet (2009). O que pode explicar o sucesso público do PISA é o seu *ranking*, que funciona como competições esportivas, o que permite facilmente construir argumentação para vários discursos (às vezes contraditórios), a fim de elogiar ou criticar medidas políticas sobre a escola.

Seria difícil para mim resumir os nossos trabalhos, mas digamos que, no início da nossa colaboração, com Daniel Bart, há 10 anos, queríamos analisar e compreender os textos do PISA de um ponto de vista didático: quer dizer que tentamos identificar como o PISA lidava com a questão dos conteúdos da avaliação e de que forma esse tratamento podia ser semelhante ou diferente do tratamento escolar. Mas, rapidamente, deixamos essa questão didática, porque, ao ler seriamente os textos do PISA, nos deparamos com uma quantidade incrível de incongruências que se podiam ler nos textos deste exame; ficamos espantados, porque não esperávamos isso, como já disse, dadas as referências científicas a esse programa e às nossas próprias leituras parciais dos escritos do PISA. Para sair deste estado de surpresa, fizemos uma pequena coletânea de “piadas” que se encontravam nestes textos (Bart & Daunay, 2016) e realizamos no mesmo tempo alguns trabalhos científicos, entre as quais alguns foram retomados no livro publicado no Brasil, que você citou (BART & DAUNAY, 2016).

Trabalhamos sobre os textos do PISA, constituindo um corpus de mais de 12.000 páginas, lendo-os atentamente, com uma atenção específica ao que a análise do discurso da linha pecheutiana chama de *materialidades discursivas*, que obrigam a prestar uma grande atenção aos fenômenos linguísticos e textuais (Pêcheux, 1981). Assim, usamos às vezes, mas apenas às vezes, alguns princípios e instrumentos da análise do discurso. Entretanto, ficamos na lógica da descrição dos textos, mostrando

⁸ Na verdade, aquela oposição não faz sentido para mim, porque a didática é uma ciência humana, não uma aplicação de uma outra ciência, mas isso é um outro ponto.

como, naquelas *materialidades discursivas*, o PISA se inscrevia em uma perspectiva ideológica dada, mas sem continuar até descrever a formação discursiva em que toma o seu lugar. Então não fizemos uma análise institucional no nível macroestrutural, nem no plano ideológico, mas desenvolvemos uma análise – crítica – do próprio material do PISA. Isso nos permitiu mostrar alguns dos paradoxos desse programa de avaliação internacional.

Sem poder descrever todos esses paradoxos, vou abordar alguns problemas que têm a ver com os que já evoquei nas perguntas precedentes. Por exemplo o PISA, conforme à lógica de contextualização do letramento (o conceito central do PISA) baseia os seus testes no princípio que devem ser contextualizados na “vida real” dos alunos de quinze anos (alvo da avaliação): mas essa “vida real” *contextualizada*, que funda os testes e os resultados, deve ser *descontextualizada*, para ter uma pertinência no mundo todo, independentemente das particularidades culturais, linguísticas, políticas *etc.* dos lugares em que são administrados os testes.

O segundo paradoxo que posso evocar é a redução, pelo PISA, do letramento a uma dimensão individual e cognitiva das competências, apesar das críticas feitas desde o início do programa pelo grande antropólogo Jack Goody (2001).

Como antes nas questões da extensão ou da democratização, acho que o PISA mostra bem as contradições entre as proclamações e a efetividade do que é proclamado.

Conecte-se! - Como instrumento para subsidiar políticas públicas, discussões como esta, sobre o PISA, são muito importantes. O Sr. acredita haver interesse (e disposição) por parte dos idealizadores e elaboradores dessa prova de, a partir do conhecimento sobre fragilidades do exame, procurarem aprimorá-lo?

Bertrand Daunay - Na verdade, vou atenuar um pouco as críticas contra o PISA, porque se trata de um empreendimento muito importante na lógica de comparação entre os sistemas escolares no mundo, o que pode ser muito útil para compreendê-los. E eu queria acrescentar que a metodologia é muito robusta, notadamente no tratamento estatístico, mesmo que seja necessário operar reduções metodológicas em uma pesquisa tão imensa.

O problema, para mim, consiste em uma tripla impossibilidade do lado dos idealizadores dessa avaliação: primeiramente, a de imaginar formas alternativas de avaliação e de comparação;

segundamente, a de tomar em conta os discursos críticos sobre o PISA e as disciplinas que não pertencem à sua base referencial cognitiva e anglo-saxã; terceiramente a impossibilidade de apresentar os problemas, os vieses, os limites da pesquisa, para manter a ilusão de o PISA ser a melhor avaliação possível, “a iniciativa a mais exaustiva e a mais rigorosa que tenha sido empreendida à escala internacional para avaliar o nível de competência dos alunos”, como o PISA escreve (em uma lógica de *marketing*, não científica) em cada matriz de referência desde o primeiro ciclo.

Conecte-se! – Anteriormente, o Sr. falou da didática como uma ciência humana. Sendo um estudioso da Didática da Língua Francesa, como percebe, em seu país, a relação teoria x prática, no que se refere ao ensino de língua materna?

Bertrand Daunay - Essa questão dos estatutos respectivos da pesquisa e da prática na didática é uma questão importante. Vou tentar, em poucas palavras, explicar a minha concepção, que é partilhada por muitos pesquisadores do campo da didática como ciência humana, na Europa. Não se trata de determinar uma hierarquia entre lugares institucionais ou entre os atores, mas de esclarecer os interesses visados pelos vários lugares de realização do que se chama *didática*.

Em particular, me parece necessário distinguir entre a *prescrição* e a *descrição*:

- a) a instituição escolar, através de programas e instruções oficiais, como os institutos de formação, através dos cursos para os (futuros) professores, visam *prescrever* os conteúdos do ensino que são julgados os mais relevantes. Essas prescrições são muitas vezes baseadas em pesquisas (inclusive didáticas), mas não apenas: muitos outros fatores entram em jogo nessa lógica de prescrição (social, política, ideológica...). E, para simplificar, se a instituição escolar ou os institutos de formação estivessem esperando os resultados da pesquisa para determinar o que deveria ser ensinado, seria difícil agir: têm que tomar decisões, em termos de ensino, antes mesmo de a pesquisa validar ou invalidá-las... As temporalidades da pesquisa e da ação não são as mesmas;
- b) a pesquisa, por seu lado, descreve e questiona essas prescrições e efeitos delas; por essa razão, não pode ser subordinada a essas prescrições: a pesquisa decide objetos de pesquisa legítimos, de acordo com sua própria lógica de produção de conhecimento e de acordo com sua própria temporalidade. E, para mim, um pesquisador deve saber se abster de transformar seus próprios resultados de pesquisa em prescrições destinadas a professores e formadores, por uma razão apenas: por definição, a pesquisa define um objeto de trabalho reduzindo a realidade que ele observa, ou seja, não levando em conta todos os parâmetros da situação de ensino; um resultado da pesquisa deve, portanto, sempre ser colocado em um contexto que excede a pesquisa mesma e me parece que é um *desvio de poder teórico*

pensar que tal parâmetro estudado pela pesquisa pode dar origem a uma prescrição em um contexto real de ensino, em que tem outros parâmetros dos que tomados em conta na pesquisa. Não é simplesmente a questão da dificuldade da generalização, mas da impossibilidade da transferência.

Falando do campo europeu atual da didática, pode-se dizer que nasceu de uma crítica o que se chama de *aplicacionismo*. Para dizer as coisas de uma maneira esquemática, nos anos 1960-1970, a renovação da primeira língua, a partir das teorias linguísticas novas, e a renovação da matemática, as *New math* ou matemáticas modernas, ilustraram uma concepção aplicacionista na reflexão sobre os conteúdos, que foi sobretudo uma reflexão sobre os *saberes para ensinar*; a questão foi a seleção dos saberes considerados pertinentes nas teorias para aplicá-los, simplificando-os, nas turmas. Essa concepção aplicacionista provém de uma ilusão: um *saber de referência* poderia ser *reduzido* em um saber *escolar*, pior, em um saber *ensinado*, sem que o contexto desse ensino mude o saber em si mesmo. A didática, com a teoria da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991), mostrou que isso era uma ilusão.

É importante acrescentar que as práticas são o objeto principal das pesquisas didáticas, conforme a sua orientação *praxeológica* (HALTÉ, 1992); mas tem bastante para fazer para entender a prática antes de querer mudá-la! Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2001) descreveram muito bem essa tensão entre a necessidade de fazer com a procura social e a necessidade de se colocar à distância dela para poder propor resultados científicos. Pelo seu lado, Bronckart (2001) mostrou como a didática pode ser “uma *verdadeira ciência*, cujo objeto é constituído pelos *processos de mediação formativa*”.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIE DES SCIENCES (2009). **L'évaluation individuelle des chercheurs et des enseignants-chercheurs en sciences exactes et expérimentales**, Rapport remis le 08 juillet 2009 à la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- BART, Daniel (2008). **Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline**. Thèse. Université Toulouse le Mirail. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349776>
- BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. **Pode-se levar a sério o PISA?** O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET Roger. **L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales**. Paris: Seuil, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les Héritiers**. Paris: Minuit. 1964.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

BRONCKART, Jean-Paul. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin, J. Friedrich (dir.). **Théories de l'action et éducation** (p. 133-154), Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DAUNAY, Bertrand. « De l'imbécile en didactique du français », dans B. Daunay, J.-L. Dufays (Dir.), **Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants** (p. 175-185). Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2014.

DELCAMBRE, I. ; POLLET, M.-C. Présentation. **Spirale**, 53, 3-8, 2014.

ÉDUCATION ET SOCIALIZATION (2020). n° 58, **Égalité des chances... ou des réussites et des places dans l'enseignement supérieur ?**

GOODY, Jack. The Domestication of the Savage Mind. New York: Cambridge University Press. (1977). Trad. **A domesticação da mente selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOODY, Jack. Competencies and Education: Contextual Diversity. In D. S. Rychen, L. S. Salganik (Dir.) **Defining and Selecting Key Competencies** (p. 175-190). Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001.

GOODY, Jack. **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**. Paris: La Dispute, 2007.

GROSSMANN, Francis. Littératie, compréhension et interprétation des textes. **Repères**, 19, 139-166, 1999.

HALTÉ, Jean-François. **La didactique du français**. Paris: PUF, 1992.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. HOFSTETTER, B. SCHNEUWLY (dir.). **Le Pari des sciences de l'éducation** (p. 7-25), Bruxelles: De Boeck, 2001.

JAFFRE, J.-P. La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. Dans C. Brissaud, C. Barré-De Miniac et M. Rispaïl (dir.), **La littéracie. conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture** (p. 21-41). Paris : L'Harmattan, 2004.

JEROME, Denis. **Comment sauver l'ouverture de la science ? L'évaluation**. Document préparatoire pour le groupe de travail science ouverte de l'Académie des Sciences. 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03291013> .

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e ressignificações do letramento desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. KLEIMAN (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (p. 15-61). São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LE LEVIER, Hélène. Respecter l'orthographe: un objectif scolaire du primaire au lycée? **Recherches**, 77, 2022.

LEA, Mary R. ; STREET Brian V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications.(2006). *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. Trad. F. KOMESU & A. FISCHER (2014). O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filologia e Linguística portuguesa**, 16/2, 477-493.

MILLOT, Glen. **Boutiques des sciences. La recherche à la rencontre de la demande sociale**. Paris: Éditions Charles Leopold Mayer, 2016.

PECHEUX, Michel. Ouverture du colloque. In Jean-Jacques Courtine, Françoise Gadet, Jean-Marie Marandin & Michel Pêcheux (dir.), **Matérialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

ROMAINVILLE, Marc. Esquisse d'une didactique universitaire. **Revue francophone de gestion, numéro spécial**, 5-24, 2004.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.