

The Enhancement of Academic Literacies in a Portuguese University - discussing a course, its theoretical basis and methodologies

José Brandão Carvalho

Research Center in Education – University of Minho – Portugal

(jabrandao@ie.uminho.pt)

Portugal - no tradition in the teaching of academic writing Higher Education

(despite the recognition of students' difficulties)

- undergraduate programmes, mainly in the area of Language and Humanities, may have a discipline focused on *expression techniques* that may include some academic writing issues
- introductory short courses for 1st year students;
- at PhD level - courses or modules focused on writing aspects that are characteristic of the respective scientific field
- semester optional courses offered to undergraduate and postgraduate students universities (at the suggestion of some professors)

- **Before “Bologna”** – Engineering five year graduation programmes had optional disciplines on “cultural issues” – students should choose one in the 4th year
- **After “Bologna”** – The UMinho optional discipline (included in the studies plan of all graduation or 5 year master courses – the placement of the discipline in the studies plans varies according to the course):

The University of Minho courses aim at a comprehensive preparation of the students, providing them with not only the specific knowledge and skills of their scientific and professional fields, but also **cross-cutting competences that enhance their development as individuals, citizens and professionals.**

The creation of the UMinho Optional discipline aims to promote creativity and the reflective and critical thinking skills that enable problem analysis, the generation of innovative and sustainable solutions and the active participation of students in society.

AN OPPORTUNITY TO OFFER A DISCIPLINE ON ACDEMIC WRITING

Before “Bologna”

Methodologies for the Production of Written Works

A generic and remedial perspective of approaching writing- students.

- Students’ main difficulties persisted;
- We learned a lot about:
 - student’s’ problems;
 - the teaching of writing – what does not function and why?

After “Bologna”

Reading/Writing and Knowledge Construction in Academic Contexts

Main Goals:

- To promote reading and writing skills involved in knowledge construction and expression in an academic contexts
- To improve students’ academic performances and their capacity to participate in different social contexts in HE and beyond.

by

- Becoming aware of the specific uses of language in academic contexts;
- Being involved in meaningful reading and writing practices;
- Understanding the roles oft reading and writing as learning tools.

Before “Bologna”

Methodologies for the Production of Written Works

A generic and remedial perspective of approaching writing- students.

- Students’ main difficulties persisted;
- We learned a lot about:
 - student’s’ problems;
 - the teaching of writing – what does not function and why?



Teaching objectives:

- 1) To understand the role of reading and writing throughout the learning process.
- 2) To recognize the very nature of language and textual genres used in a given subject area.
- 3) To understand the specific practices of reading and writing within each subject area.
- 4) To develop processes of knowledge production by the use of written language.
- 5) To develop comprehension skills.
- 6) To develop writing skills.

Teaching objectives:

- To understand the role of reading and writing throughout the learning process.
- To recognize the specificity of language and text genres used in a given subject area.
- To understand the specific practices of reading and writing within each subject area.
- To develop knowledge production processes by the use of written language.
- To use adequate comprehension strategies according to the nature of textual genres involved;
- To produce academic textual genres.

- 1) The role of reading and writing in academic contexts.
- 2) Academic genres:
 - a) Concept of genre;
 - b) Specificity and diversity of academic text genres.
- 3) Reading strategies for knowledge acquisition:
 - a) From decoding to the development and integration of prior knowledge.
- 4) Writing as a learning tool:
 - a) Writing to register information: note-taking, reading logs, ...;
 - b) Write to organize and elaborate knowledge.
- 5) Writing and knowledge expression and dissemination:
 - a) Write in tests or exams;
 - b) The production of academic text genres;
- 6) The representation of scientific discourse:
 - a) Referencing and citation procedures.



This course aims at raising students' awareness of the knowledge acquisition, development and expression processes that take place in academic contexts. These processes involve mainly reading and writing different textual genres. The specificity of these genres results from the characteristics of the contexts where they are produced and

The syllabus focuses on different dimensions of these reading and writing processes, and deepens the awareness of the intrinsic nature of textual genres produced in academic context.



ROYAL
HOLLOWAY
UNIVERSITY
OF LONDON

EATAW
2017

9TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN
ASSOCIATION FOR TEACHING
ACADEMIC WRITING



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
AGÊNCIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO



REPÚBLICA
PORTUGUESA

This course is eminently practical. It implies the development of reading and writing tasks involving different academic textual genres.

Evaluation is based on a portfolio that includes the products of the reading and writing tasks that students are asked to perform and which depict the knowledge and skills acquired.



As it was said above, this course aims at raising students' awareness of the knowledge acquisition, development and expression processes that take place in academic contexts. These processes involve mainly reading and writing different textual genres. The specificity of these genres results from the contexts where they are produced and read, and students must be aware of their characteristics.

Therefore, this course is eminently practical. It implies the development of reading and writing tasks involving different academic textual genres used in the students' content areas.



ROYAL
HOLLOWAY
UNIVERSITY
OF LONDON

EATAW
2017

9TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN
ASSOCIATION FOR TEACHING
ACADEMIC WRITING



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
AGÊNCIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO



REPÚBLICA
PORTUGUESA



OFICINA 1 O RENASCIMENTO E A FORMAÇÃO DA MENTALIDADE MODERNA

6 • Albrecht Dürer, auto-retrato (1498)



O retrato generalizou-se nesta época: ele espelha a valorização do indivíduo (individualismo).

• Uma nova concepção do Homem

Durante a Idade Média, os homens tinham pouca confiança em si; a sua visão do Mundo e da vida era centrada em Deus (teocentrismo).

Mas a partir dos finais do século XV os intelectuais renascentistas, sem rejeitarem Deus e a religião, passaram a valorizar e a confiar mais nas capacidades do Homem, como senhor do seu destino e centro do mundo (antropocentrismo). Realçando o valor da pessoa humana, exaltaram a sua inteligência, incitando os homens a viver e a pensar livremente, como os Antigos.

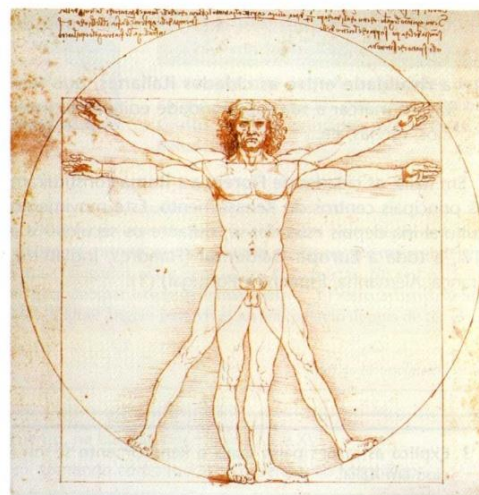
Deste modo, o homem medieval ia dando lugar a um homem novo, crítico, actuante, activo, determinado, capaz de conhecer e mudar o próprio mundo em seu favor (humanismo*).

7 • O «homem ideal» do Renascimento

No Renascimento, o homem ideal interessar-se-ia por tudo. O artista Leonardo da Vinci (1452-1519) é o melhor exemplo. Nasceu na cidade de Vinci, perto de Florença. Leonardo aprendeu o ofício de pintor com o artista florentino Verrocchio. (...) Mas Leonardo era também um excelente músico, escultor, cientista e arquitecto. Desenhou instrumentos de guerra, fortificações, canais e todo o tipo de máquinas (...) ainda que a maior parte nunca tenha saído do papel. Também estudou plantas, animais e pessoas, desenhando-os com pormenor.

Rupert Matthews, *O Renascimento*, p. 6

8 • As proporções da figura humana, desenho de Leonardo da Vinci (1490)



4. Distingue as concepções medieval e renascentista do Homem.

5. Explica por que se considera Leonardo Da Vinci como o «homem ideal» desta época.

• A inspiração dos clássicos

As civilizações clássicas, grega e romana, eram vistas pelos intelectuais e artistas dos séculos XV e XVI como momentos de grande esplendor cultural, fontes de ensinamento e de inspiração na literatura e na arte (9). Por isso, os humanistas foram em busca dos textos dos autores (Platão, Aristóteles, Virgílio, Cícero e outros) e também dos textos originais das Sagradas Escrituras. Para os estudarem e compreenderem, aprenderam o latim, o grego e o hebraico.

As obras dos clássicos foram fonte de reflexão filosófica sobre o valor do indivíduo e a sua capacidade de intervenção. O espírito crítico* dos humanistas manifestou-se em relação aos problemas e injustiças da sociedade e à actuação de alguns dirigentes da Igreja (10), razão pela qual muitos foram perseguidos nesta época.

9 • A Escola de Atenas, pintura de Rafael, (1504-10)



A influência dos clássicos surge neste cenário fictício que reúne grandes pensadores da antiga Grécia numa só escola. Ao centro, por exemplo, podemos ver Platão e Aristóteles.

GLOSSÁRIO

Espírito crítico – reflexão sobre os fundamentos e o valor de uma afirmação, conceito, juízo, doutrina ou qualquer aspecto da realidade. Os humanistas aplicavam o seu espírito crítico à arte e às obras literárias da Antiguidade, às Sagradas Escrituras (Bíblia) e à sociedade em que viviam.

Humanismo – valorização do Homem e das suas capacidades, pela exaltação das suas virtudes, dignidade e liberdade. O humanismo está, nesta época, associado ao estudo dos autores clássicos, cujas obras reflectem o problema da centralidade do Homem.

10 • O espírito crítico

Há já algum tempo que desejava falar-vos dos reis e dos príncipes (...). Eles entregam aos deuses todos os negócios, levam uma vida de moleza e não querem os que lhes dizem coisas jocundas ou que lhes afastam os cuidados. Julgam executar inteiramente as funções régias se vão assiduamente à caça, se tratam dos cavalos, se vendem comodamente as prefeituças, se diariamente inventam novas maneiras de diminuir a riqueza dos cidadãos e de aumentar o da coroa com o fisco. (...)

Que dizem dos cortesãos? Nada há mais rasteiro, mais orgulhoso do que esses homens que se querem considerar os primeiros entre todos. (...)

Rivais dos príncipes, os sumos pontífices, os cardeais e os bispos quase os superam. (...)

Deixam a cura das almas ao próprio Cristo, ou aos frades ou aos vigários.

Erasmus de Roterdão, *Elogio da Loucura*, p. 119

6. Justifica o fascínio dos humanistas pela Antiguidade.

7. Identifica as pessoas visadas pelas críticas de Erasmo.

os países européus. No princípio do séc. XVI toma um carácter universal, que domina soberanamente durante o espaço dum século.

● Renascimento na Itália

1) O Renascimento na Itália — Já vimos como se produziu na Itália, a partir do séc. XIV, o movimento renas-



Fig. 181 — Júlio II. Retrato de Rafael. Galeria Uffizi, Florença

(Fot. Alinari)

centista; estudemos agora os seus centros de difusão, a actividade dos seus protectores, a natureza das suas contribuições no domínio das artes, da literatura e da ciência.

Florença, chamada por Dante a «belíssima e famosíssima filha de Roma», foi o centro mais importante de cultura renascente. Enriquecida pelo comércio, pelas indústrias da sêda e da lã, e particularmente pelas operações bancárias, esta cidade gozava, no princípio do séc. XIV, duma prosperidade grandiosa, que permitia aos seus dirigentes a satisfação dos desejos mais variados. A partir de 1389, os Médicis, ricos banqueiros florentinos, tomam a direcção dos negócios públicos da comunidade, entregando-se à protecção das artes e das letras, com verdadeira paixão e interesse. Cosme, seu filho Pedro e seu neto Lourenço, denominado o Magní-

fico (1469-1492), cercam-se dum luxo faustoso; levantam monumentos riquíssimos; realizam festas deslumbrantes. Lourenço, poeta, orador, músico e antiqüário, faz-se o protector magnânimo de todas as manifestações do pensamento: — Reúne na sua côrte matemáticos e geógrafos, poetas e literatos, escultores, pintores, gravadores, architectos, médicos, historiadores; dá um impulso decisivo ao progresso estético; sustenta as mais variadas manifestações intellectuais.

Este exemplo é seguido por toda a Itália; e, dentro de pouco tempo, os artistas vêem-se disputados pelos dirigentes de Veneza, os Sforza de Milão, os Gonzaga de Mântua, os Este de Ferrara e Modena, os Malatesta de Rímini, os Rovera do ducado de Urbino. A côrte pontificia acompanha com interesse o movimento: — Nicolau V (1328-1330) manda traduzir para latim as obras de Homero, Hesíodo, Estrabão, Aristóteles e Platão, funda a biblioteca Vaticana destinada a guardar os tesouros do génio grego e latino, destaca agentes para Constantinopla e para todas as regiões da Europa com o encargo de procurarem manuscritos, rodeia-se dos humanistas mais eminentes do seu tempo, alguns dos quais faziam a propaganda dos sentimentos pagãos mais exaltados; Sisto IV (1471-1484), Alexandre VI (1492-1503), Júlio II (1503-1513) acompanham entusiásticamente todas as fases do humanismo, mesmo em detrimento da fé; Leão X (1513-1521) protege com tal desvêlo as novas mani-



Fig. 182 — Leão X. Retrato de Rafael. Galeria Pitti, Florença

(Fot. Alinari)

É NECESSÁRIO EXPIAR O RENASCIMENTO? A ABERTURA ANTROPOLÓGICA DO SÉCULO XVI¹

Frank Lestringant
Université de Paris IV – Sorbonne.

Resumo

O artigo apresenta um balanço acurado da bibliografia referente à presença francesa no continente americano no século XVI, tendo em vista, sobretudo, as interpretações clássicas e contemporâneas de Jean de Léry, André Thevet, Rabelais e Montaigne. Partindo da invenção do passado imperial francês nas últimas décadas do século XIX, passando pelas inflexões teóricas propostas pela antropologia do pós-guerra, o autor critica os anacronismos, as ilusões retrospectivas e as arbitrariedades sugeridas por diferentes especialistas na apreensão dos significados atribuídos às obras e seus autores. Após analisar os diferentes contextos intelectuais e políticos, o artigo explora os limites da consciência crítica europeia pós-colonial, propondo uma perspectiva interpretativa que sugere antigos dilemas e seja capaz de captar o jogo complexo de interações e apropriações recíprocas entre as sociedades do velho e do novo mundo.

Palavras-chaves

Consciência europeia • humanismo • Renascimento • história colonial francesa.

Abstract

The article introduces a very thorough analysis regarding the bibliography concerning the French presence in the American continent in the 16th century, in particular, the classic and contemporary interpretations by Jean de Léry, André Thevet, Rabelais and Montaigne. Arising from the invention of the past of the French empire in the last decades of the 19th century, going through the proposed theories by the post-war anthropology, the author analyzes the anachronism, retrospective delusions and arbitrariness implied by many experts in order to perceive the significance attributed to the works previously mentioned and their authors. Following the analysis of various intellectual and political contexts, the article explores the boundaries of the discerning post-colonial European consciousness, thus, proposing an elucidative perspective that points to article dilemmas and enables to acquire a complex scheme of interactions and reciprocal apprehensions between the old and new world societies.

Keywords

European consciousness • humanism • Renaissance • French colonial history.

¹ Traduzido do francês por Jocely Vieira de Souza (mestre e doutorando em História Social-UFELCH/USP). Agradeço aos colegas prof. dr. Carlos Alberto Zeron e profa. dra. Iris Kantor.

“Expiar o Renascimento?” Neste recinto dedicado às ciências humanas,² a questão ecoa como espantosa blasfêmia. A fórmula parece, além do mais, inepta: expiamos um pecado, de juventude eventualmente, mas como expiar um período, sobretudo quando esse período representa uma das mais altas expressões de nossa civilização? Para dizer a verdade, esta fórmula que destaquei da aula inaugural de Claude Lévi-Strauss proferida no Collège de France em janeiro de 1960³ merece ser recolocada em seu contexto. Contexto de uma crise da consciência europeia e da descolonização. Lévi-Strauss recordava, por meio dela, que nosso “belo” século dezesesseis foi para outras regiões da terra um período bem triste. A fórmula paradoxal é um alerta útil contra a tentação sempre presente do etnocentrismo. Visto do México, das Caraíbas, ou do Peru, o período correspondente ao nosso século dezesesseis não é absolutamente um renascimento, mas antes um apocalipse.

É necessário por isso expiar o Renascimento, esta época de alta civilização, quando o nosso continente enriqueceu-se dos despojos dos três outros, ora pelas armas, ora por um negócio desigual? Essa adolescência brutal e refinada que cometeu, pelo mundo e mais precisamente no Novo Mundo, o maior “genocídio não premeditado” da história da humanidade? Recordando este “genocídio sem premeditação”, para retomar o termo de Jacques Ruffié,⁴ não me proponho evidentemente a convidá-los a um ato público de contrição coletiva, mas a refletir antes sobre este paradoxo que faz do século do humanismo um dos séculos mais desumanos de nossa história. A abertura antropológica do século XVI expõe-se ao risco deste exame.

A antropologia no tempo das colônias

A etapa colonial é, com os trabalhos de Paul Gaffarel especialmente, a redescoberta, ou antes, a invenção de um passado imperial perdido. *Histoire de la Floride française* e *L'Histoire du Brésil français*, respectivamente publicados em 1875 e 1878, tomam assim lugar num contexto europeu de rivalidades nacionais

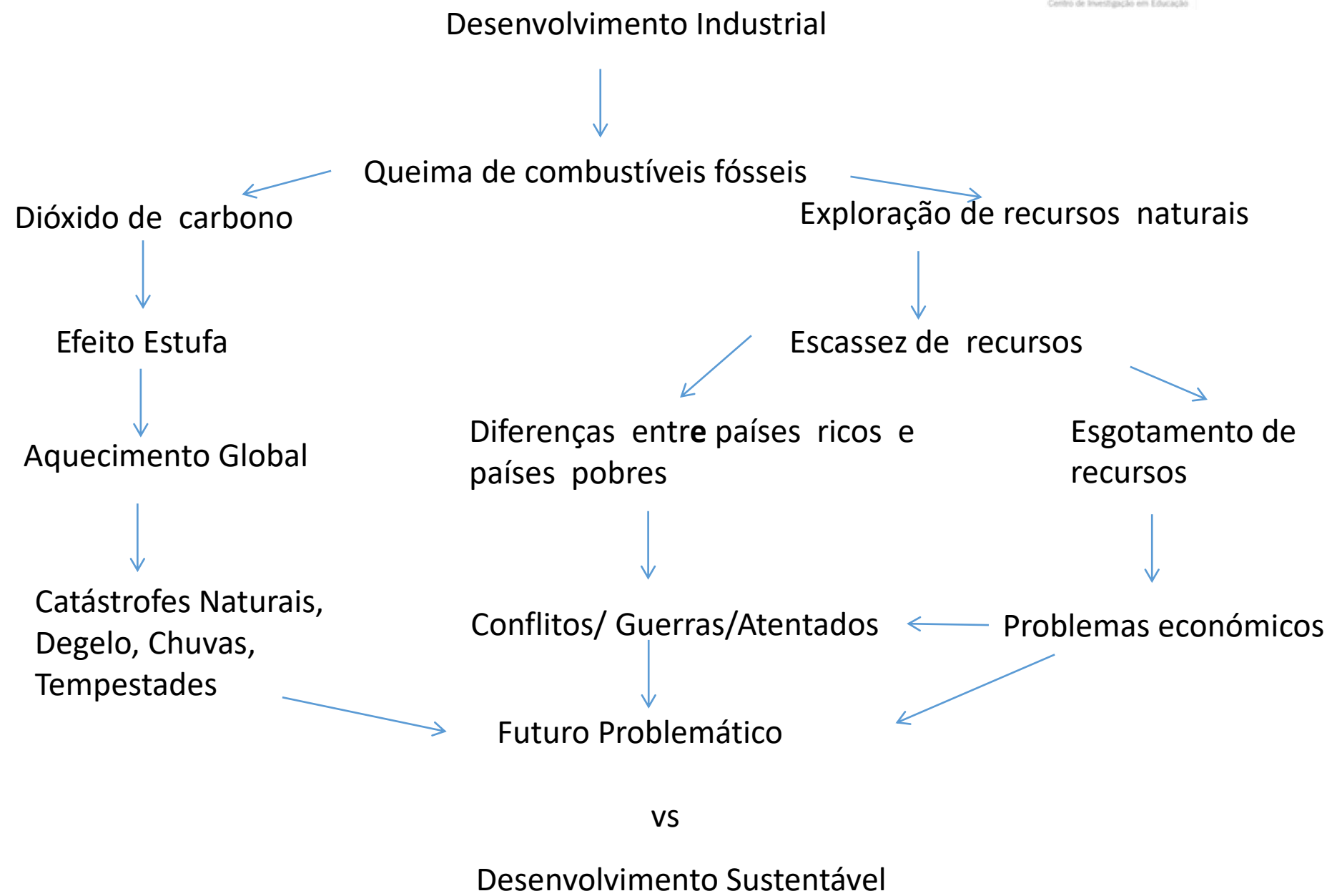
² Texto inedito da conferência proferida em espanhol na Universidad Nacional de Bogotá, em 12 de outubro de 2007.

³ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale révisée*. Paris: Plon, 1973, ch. 1^o Le champ de l'anthropologie, p. 44. [Edição brasileira cotizada: *Antropologia estrutural revisada*. Tradução de Marie do Carmo Pandolfo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, capítulo 1 O campo da antropologia, p. 39].

⁴ Citado por GRUZINSKI Serge. *La pensée métrique*. Paris: Fayard, 1999, p. 74.

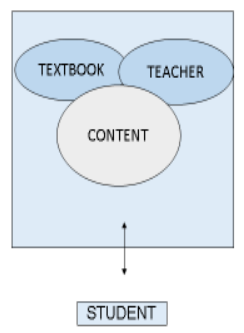


Key Words	Text
Queima de combustíveis	1,2,4
Dióxido de carbono	1,2
Aquecimento Global	1,2,3
Catástrofes	1,2,3
Desequilíbrios entre países	2
Guerras e Conflitos	2
Degelo	2,3
Injustiças sociais	2
Dependência da energia	4
Escassez de recursos	2,4
Poluição	1, 4
Desenvolvimento sustentável	2



Teachers and textbooks are the two main, and often coincident, knowledge sources. The students are not considered knowledge producers but just recipients, a last stage of a knowledge transmission process, being requested to express, in tests or exams, what they have been taught.

Elementary and Secondary School



At elementary and secondary levels, students write mostly to reproduce knowledge and that happens mainly in evaluation settings, in which success is rather dependent on the fidelity of such reproduction.



ROYAL
HOLLOWAY
UNIVERSITY
OF LONDON

EATAW
2017

9TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN
ASSOCIATION FOR TEACHING
ACADEMIC WRITING



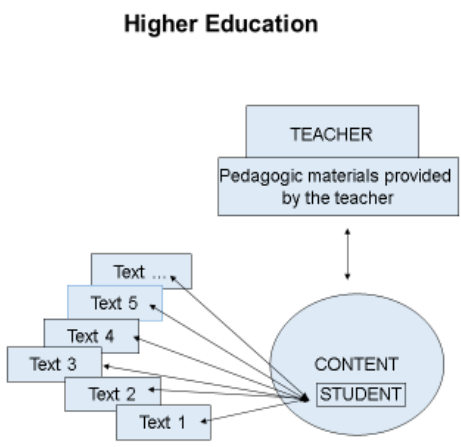
Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
AGÊNCIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Higher Education implies new and more complex uses of language that demand distancing and decentering, the use of writing as a thinking tool and an instrument of knowledge construction and not in a predominantly functional and expressive way as they were used to do in lower school level.



Students are expected to appropriate and reconfigure knowledge in their own way, as the result of a process in which they interact with multiple and often divergent sources of information shaped in diverse genres.

