

Diekhoff, G., LaBeff E., Clark, R., Williams, L., Francis, B., & Haines, V. (1996). College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education* 37: 487-502.

Kinder, J. & Elander, J. (2011). Dyslexia, authorial identity, and approaches to learning and writing: A mixed methods study. *British Journal of Educational Psychology*.

Macdonald, R. & Carrol, J. (2006). Plagiarism – A complex issue requiring response. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31, 233-245.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.

Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarismo by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 153.170.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementariedade do SPSS*, 4ª edição revista e aumentada. Lisboa: Edições Sílabo.

Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P. & Payne, N. (2009) Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34 (2): 153-170.

Seixas, A., Festas, M. & Damião, M. (2011). Competências de escrita académica: uma reflexão sobre percepções de estudantes universitários. *Actas do XI Congresso SPCE (CD)*. Instituto Politécnico da Guarda.

Helena Rebelo

Centro de Artes e  
Humanidades da

Universidade da Madeira

## O PROCESSO DE BOLONHA, A EDUCAÇÃO LIBERAL E A CRIAÇÃO DA FCCSE “DESVIO OU ERRO”

### 1. O Processo de Bolonha, a Educação Liberal e a reestruturação dos cursos da UMA

Para o ensino obrigatório, do Básico ao Secundário, os sucessivos Ministérios que têm tutelado a Educação definem, *a priori*, metas, finalidades, programas, etc. (cf. citação a) *infra*). Determinam orientações precisas, inclusive nos cursos superiores relacionados com a formação de docentes para esses níveis de ensino (cf. citação b) *infra*). Neste sentido, há muito que as orientações ministeriais visam alterar os baixos índices de Portugal no domínio educativo, ou seja, da escolarização. Isto acontece, sobretudo, pela comparação com os parceiros europeus, procurando, essencialmente, a “qualificação da população portuguesa” e a “qualidade” educativa. É o que consta, por exemplo, na seguinte legislação do período que interessa aqui considerar, relacionando-se este, em larga medida, com o do Processo de Bolonha para o Ensino Superior:

a) no Decreto-Lei n.º 6 de 18-01-2001 (p. 258)

De entre as medidas identificadas para a concretização do objectivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de

Por decisão pessoal,  
a autora do texto não  
escreve segundo o Acordo  
Ortográfico da Língua  
Portuguesa de 1990 in  
*Diário da República*, I Série  
– A, n.º 193 – 23-08-1991,  
4370-4388. (N. do E.)

processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens.

b) no Decreto-Lei n.º 43 de 22-02-2007 (p. 1320)

O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. Neste contexto, a revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário são instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário.

Estas determinações ministeriais não se verificam no Ensino Superior. Havendo autonomia, embora supervisionada, e, portanto, também limitada, neste nível de ensino, vão-se criando os cursos com as unidades curriculares que se consideram adequadas. Para o efeito, contam diversos indicadores multifacetados, como os políticos, sociais, económicos, culturais, etc., cada vez mais condicionados pelo mercado de trabalho. Consequentemente, a tutela tem seguido, no que diz respeito ao Ensino Superior, uma via distinta, comparativamente ao Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e ao Ensino Secundário, tendo este passado a integrar a escolaridade obrigatória. A criação de cursos e a responsabilidade de estabelecer planos curriculares com cargas horárias específicas, entre outros elementos, são uma das funções dos órgãos de um estabelecimento académico, seja ele público ou privado, seja ele universitário ou politécnico. Em última análise, cabe ao docente proponente de uma disciplina (ultimamente designada “unidade curricular” e correntemente conhecida como “cadeira”) ou responsável por ela delinear o programa com todos os *itens* que contempla, desde a sinopse aos critérios de avaliação. Todavia, no fim do processo, a tutela cria meios para fiscalizar os cursos universitários e os planos de estudo, com as diferentes unidades curriculares, concebidos *intramuros*. Em última análise, é o que a A3ES, isto é, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino

Superior<sup>137</sup> (cf. <http://www.a3es.pt/>) tem levado a cabo, há já alguns anos. Foi assim essencialmente após o período de implementação do Processo de Bolonha<sup>138</sup>, que obrigou a uma reestruturação curricular ímpar, ditada a nível político, nos vários sistemas universitários europeus, nomeadamente no português, em que se insere a Universidade da Madeira (UMa). Lê-se, por exemplo, no Decreto-Lei n.º 74 de 24-03-2006 (p. 2242):

O Programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objectivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.

Quando se operou a “transformação bolonhesa”, obrigando a fazer-se muito com pouco, por implicar uma redução dos anos de curso e das unidades curriculares por ano, a UMa lançou a discussão para que se instituisse o Ensino Liberal, à moda das universidades americanas, nomeadamente a de Harvard, organizada em Colé-

137 É através do Decreto-Lei n.º 369 de 05-11-2007 que é instituída a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), enquanto a Lei n.º 38 de 16-08-2007 aprova o novo regime jurídico da qualidade do Ensino Superior.

138 A Declaração de Bolonha foi assinada no dia 19 de Junho de 1999, na cidade italiana que lhe dá o nome. A partir desta data, os vinte e nove Estados – incluindo Portugal – que assinaram o documento procederam, nos anos subsequentes, a alterações profundas no Ensino Superior nacional para criar um Espaço Europeu de Ensino Superior. Assim, procedeu-se a uma uniformização fundada num sistema de três ciclos de estudos: o 1.º ciclo (de 180 a 240 ECTS), com a duração mínima de três anos, para obter o grau de licenciado; o 2.º ciclo (de 90 a 120 ECTS e, no mínimo de 60), com a duração, normal, de um ano e meio a dois, para conseguir o grau de mestre e, por fim, o 3.º ciclo (sem requerimentos de ECTS), com o intuito de alcançar o grau de doutor.

gios e em Escolas<sup>139</sup>. Entre os anos de 2003 e 2007, foram prolixas as discussões dos representantes de Departamentos da UMa<sup>140</sup>, nas mais diversas reuniões e sessões de esclarecimento, para defender ou refutar os princípios da Educação Liberal (EL)<sup>141</sup>. Quem viveu essa época lembrar-se-á, particularmente, de uma assembleia com essa temática, onde houve quem comparasse a EL a um *ferrari* topo de gama a circular pelas estradas madeirenses, para realçar o quanto inadequada seria a concretização dessa ideia. Como sucede sempre em Democracia, a vontade dos vencedores/decisores prevalece. Foi o que aconteceu na UMa com a EL, embora numa visão moderada. Isso ficou patente, por exemplo, num documento<sup>142</sup> intitulado “Processo de Bolonha”<sup>143</sup>, do qual se destaca o seguinte excerto, que, também, sublinha a qualidade formativa, evidenciada na legislação citada *supra*:

139 Consultar, por exemplo, a página <http://www.harvard.edu/> para compreender o modelo educacional dado como modelo e a criação, na UMa, dos Colégios (Universitário e Politécnico) e dos Centros de Competência.

140 Vejam-se, nomeadamente, o documento produzido por Jesus Maria Sousa, levantando diversas questões à proposta de implementação na UMa da EL, e as respostas de Nuno Nunes. Ambos os textos foram disponibilizados no portal da UMa.

141 Há inúmera informação sobre o assunto. Para ter uma ideia geral desta orientação educativa histórica, a opinião de João Vasconcelos Costa pode ser uma possibilidade. Assim, para quem quiser ter uma visão positiva da EL, leia, por exemplo, o texto de João Vasconcelos Costa sobre a temática em <http://jvcosta.net/artigos/liberal.html>. Leia-se, também, o documento de João Vasconcelos Costa intitulado «Área de Educação Geral, UMa. Proposta. “O homem de hoje, para amanhã”», s/d.

142 Este documento divulgado *online* não está nem assinado, nem datado.

143 Foi divulgado em [www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV\\_MOD=MOD\\_GERAL&NV...](http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV_MOD=MOD_GERAL&NV...), de onde se extraiu uma cópia que se conservou.

É nosso objectivo mudar radicalmente o processo de aprendizagem oferecido pelo ensino superior, reestruturando os cursos com base numa verdadeira mudança de paradigma, destacando-nos, assim, pela positiva do restante panorama nas instituições superiores em Portugal. Preparamos, nesse sentido, um conjunto de medidas que, envolvendo uma discussão plural, levarão à concretização de um modo de ensino-aprendizagem baseado na aquisição de competências e conhecimentos de alta qualidade de forma a assegurar a inserção dos alunos, graduados e pós-graduados, no tecido produtivo da sociedade e dotando a universidade de uma maior capacidade de atracção a nível nacional.

Vinte cursos de licenciatura em vigor na UMa serão adequados ao Processo de Bolonha de acordo com o Decreto-Lei n.º 74 /2006 de 24 de Março que regulamenta os Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior bem como os Despachos 7287-A/2006 e 7287-B/2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Esta adequação é um processo de transformação das actuais estruturas curriculares de licenciatura e mestrados aos futuros 1.º e 2.º ciclos de estudos superiores, processo que decorrerá até Novembro do corrente ano [2006].

A defesa da mudança profunda do sistema é ainda mais explícita nos seguintes parágrafos do referido documento:

À semelhança do que acontece em muitas instituições de ensino superior europeias e norte-americanas, a Universidade da Madeira apresentará na adequação dos seus cursos ao novo paradigma uma estrutura inovadora a nível nacional que aposta na educação multidisciplinar: a “Área Científica de Educação Geral” (EDG).

(...)

A Universidade da Madeira acredita no pressuposto de que a formação fora da área de exclusivo interesse é essencial para que o futuro licenciado desenvolva vários pontos de vista, diferentes capacidades e tenha a possibilidade de pensar e agir criticamente num mundo em que as fronteiras entre as disciplinas se esbatem e no qual se torna necessário a abertura e aplicação de perspectivas e métodos inovadores.

Em 2014, na UMA, ainda se mantêm vestígios desta opção pela EL, manifestada, inicialmente, na designação de Educação Geral (EDG). Passando por terminologia diversa, veio a evoluir para Formação Científica, Cultural, Social e Ética. A EDG reencontra-se, por exemplo, no *Documento Final da Comissão – Processo de Bolonha*, assinado por José Castanheira da Costa, e que perpassa nas expressões “Competências transversais” (presente, nomeadamente, no Relatório “Projecto de Bolonha”, redigido por Nuno Jardim Nunes e João Vasconcelos Costa, em nome do Grupo de Bolonha da Universidade da Madeira) e “formações de banda larga”, registada, a título exemplificativo, nos “Tópicos de apreciação do documento ‘Projecto de Bolonha’, da Universidade da Madeira (Novembro 2005)” de Belmiro de Azevedo. A mudança foi, portanto, propiciada pela implementação do Processo de Bolonha, devido à reestruturação dos cursos ministrados até então. Nos 25 anos

da Universidade da Madeira, essa foi, provavelmente, a mudança curricular mais crucial e intensiva operada desde o seu aparecimento. A mais jovem das universidades públicas portuguesas tem uma história curta, mas com muitas transformações para contar, haveria que a escrever para que a memória não a apague.

Uma das consequências do desejo de aplicação desta filosofia educativa marcadamente liberal foi a criação de unidades de Formação Científica, Cultural, Social e Ética (FCCSE)<sup>144</sup>. Esta foi a designação das unidades de EDG, de “competências transversais” ou de “formação de banda larga”, seguida na UMA (cf. [www.uma.pt](http://www.uma.pt)). As FCCSE’s figurariam numa lista variável anualmente (cf. Catálogo Geral), com propostas que se poriam à escolha dos estudantes de todos os cursos, alargando-lhes a formação e dando-lhes a possibilidade de, livremente, optarem por matérias que considerassem ser do seu interesse ou importantes para a sua formação. Logo à partida, esta ideia não resultou, já que houve algumas que passaram a ser de “escolha obrigatória” para determinados cursos, mesmo não sendo da área de formação dos cursos em si. Porém, salvo estes casos, a experiência fez com que se propusessem múltiplas novas unidades curriculares de escolha livre como a que interessa aqui considerar. Passados setes anos, impõe-se um balanço.

De imediato, é possível dizer que esta iniciativa de criação curricular, que era uma inovação na UMA, não terá resultado em pleno, como se comprova em 2014, já que os cursos têm, nos últimos anos, sido de novo alvo de reestruturação com base nas avaliações da A3ES. Consequentemente, as unidades de FCCSE vão sendo substituídas por outras específicas da área formativa do curso. Interessaria, por isso mesmo, fazer, internamente, sobretudo nos órgãos competentes, uma avaliação global, no sentido de compreender as razões e as motivações deste procedimento. Levantam-se algumas questões, face à experiência vivenciada, acreditando que faz sentido haver FCCSE’s colocadas à escolha dos estudantes universitários. De

144 Consultar, nomeadamente, o “Catálogo Geral - Unidades Curriculares afectas à área Científica FCCSE”, o último em vigor foi para o ano 2010-2011, em: [http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV\\_MOD=MOD\\_GERAL&NV\\_EAGR=EAGR\\_DOCS&TPESQ=PESQ\\_GER\\_DOC&IdDocumento=327](http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV_MOD=MOD_GERAL&NV_EAGR=EAGR_DOCS&TPESQ=PESQ_GER_DOC&IdDocumento=327). Uma breve pesquisa pela página da UMA ([www.uma.pt](http://www.uma.pt)) revela que houve catálogo de FCCSE’s de 2007-2008 a 2010-2011. O facto de não se ter publicado a partir desse ano académico (embora esteja na eventualidade de reaparecer) indica um certo abandono desta filosofia educativa, em parte condicionado pelas avaliações dos cursos.

que tipo devem ser? Devem continuar no 1.º ano ou passar para anos mais avançados? Devem mudar anualmente ou serem sempre as mesmas? Devem ter aulas teóricas ou não? As aulas práticas ou teórico-práticas devem ter grupos de alunos mais pequenos do que as aulas teóricas? Devem congregar-se numa única turma estudantes de diversos cursos, aumentando o número de estudantes por aula, seja ela teórica ou teórico-prática? Até que ponto se pode empreender um ensino diferenciado e de qualidade com grupos de alunos que ultrapassam os vinte por aula? Que qualidade terá um ensino ministrado nestas circunstâncias, sobretudo com alunos de 1.º ano acabados de chegar do Ensino Secundário? Estas questões, entre inúmeras outras, deveriam ser o ponto de partida para discutir a qualidade do ensino, constantemente almejada (cf. legislação e documentação referidas), mas dificilmente alcançada pela constante quantidade de elementos a considerar, incluindo nas unidades de Formação Científica, Cultural, Social e Ética, como a de Desvio ou Erro.

## 2. A FCCSE Desvio ou Erro: contextualização da sua criação

Em 2006-2007, quando se pensou em propor a criação de uma unidade curricular no âmbito da língua materna, a intenção era a de responder a um problema, observado em todas as disciplinas regidas desde 1998, na UMa. Em 2013-2014, não tende a diminuir, mas a intensificar-se. Os estudantes trazem lacunas a nível da própria língua materna, tanto no registo oral como no escrito. As razões para este facto são, como para qualquer assunto, de índole diversa, mas uma delas, crê-se, é porque não estão habituados a pensar sobre o funcionamento da linguagem em geral e, muito menos, sobre a língua que usam diariamente. Escrevem como falam e dominam deficitariamente os dois registos. Estão mais à vontade na memorização do que no raciocínio com os conhecimentos que vão adquirindo. Em parte, julga-se que será porque o ensino pré-universitário está mais vocacionado para um saber pontual e parcial, resumindo-se ao lema “estudar para passar”. A Linguística e a Gramática revelam-se, portanto, áreas de estudo indispensáveis para procurar resolver este problema que é assinalado em muita bibliografia. A este propósito,

apresentam-se dois exemplos colhidos entre diversas exposições académicas – particularmente em congressos – deste mal generalizado cuja origem se atribui, em primeiro lugar, à massificação do ensino, inclusive do universitário.

Monteiro (1998, p. 166), partindo de detalhes biográficos, tece considerações sobre a importância de um estudante dominar a língua materna e afirma, nomeadamente, o seguinte: “é verificação confrangedoramente generalizada o abaixamento da competência linguística dos discentes (nos planos da oralidade e da escrita) e a concomitância em que essa degradação está com a estranha ignorância da Gramática que a maioria deles revela”. Interessando-se na valorização e na importância da Linguística, por um lado, e ultrapassando os assuntos meramente prescritivos, por outro, Teixeira (2001, p. 249) aborda o mesmo assunto e refere que “O panorama é tão assustador que já levou algumas universidades, incluindo a minha [Universidade do Minho], pela primeira vez este ano (2001/2002), a criarem uma cadeira opcional de preparação ou bases de análise para a língua portuguesa. Resultado: houve algumas inscrições...”

Face a este cenário sobre os conhecimentos da língua materna comprovado pessoalmente desde 1998 e sintetizado com estes dois contributos, no contexto da Educação Liberal (impulsionada pelo Processo de Bolonha), surgiu a ideia de criar, na UMa, uma disciplina que permitisse a todos os estudantes, por escolha individual, uma abordagem teórica e prática da língua materna, através da reflexão metalinguística. A vontade era a de motivar o raciocínio linguístico por meio de excertos escritos e orais, no sentido de aperfeiçoar a própria competência. Verificar-se-ia se as realizações seriam erros gramaticais ou produções desviantes. Chegar-se-ia, assim, a evitar erros linguísticos correntes, destrinchando as características da(s) variedade(s) da norma e desenvolvendo a competência discursiva dos estudantes no que diz respeito, sobretudo, à expressão escrita. Assim, a temática esboçada, inicialmente, com uma questão (Será um desvio ou um erro, o enunciado em análise?) deu lugar a uma designação de unidade curricular invulgar, já que, por tradição, os nomes que figuram nos planos curriculares comportam melhor a conjunção copulativa “e” do que a disjuntiva “ou”. A FCCSE de Desvio ou Erro é, por isso, na sua génese, uma raridade, inclusive pela própria designação.

Coloca, de imediato, a tónica na dinâmica pretendida, a disjunção evidenciada em “ou”. Nada seria dado por adquirido e o estudante teria de pensar para chegar a uma solução esboçada na questão. Perdendo o ponto de interrogação da dúvida temática, a FCCSE Desvio ou Erro<sup>145</sup> ficou com esta designação involuntariamente, já que resulta da problemática que se propunha como tema central motivador dessa unidade curricular, mormente dedicada aos “Problemas da Escrita na Língua Portuguesa”, o subtítulo que se lhe atribuiu para clarificar o título<sup>146</sup> (cf. sinopse em [www.uma.pt](http://www.uma.pt)).

Quando surgiu a proposta desta FCCSE, pretendia-se destiná-la aos estudantes de todos os cursos e não aos de um curso em específico, mas sucedeu que se tornou obrigatória para o curso de Ciências da Cultura, além de continuar como opção para os restantes cursos de licenciatura. Em 2012-2013, por decisão superior, a unidade curricular deixou de figurar no leque de unidades opcionais para os estudantes da UMA, continuando, porém, a ser obrigatória para os alunos do curso de Ciências da Cultura. Portanto, o contexto filosófico e educacional em que tinha surgido desapareceu com esta circunstância.

Uma vez que o curso de Ciências da Cultura, desde a sua criação, foi subdividido em duas turmas: uma em regime diurno e outra em pós-laboral, a FCCSE teve também duas turmas de alunos, variando o número de inscritos de ano para ano, numa e noutra, consoante as oscilações do mercado laboral. Nos primeiros anos, numerosos eram os alunos que, já inseridos no mercado de trabalho, frequentavam a UMA para efeitos de progressão na carreira. Ultimamente, este fluxo tem estagnado e regredido, concentrando-se um maior número de alunos na turma do regime diurno. Recentemente, por razões administrativas, foi estabelecido um número de vagas fixo para cada regime. Porém, o número de alunos por turma é cambiante, variando segundo a disponibilidade dos estudantes para assistirem às aulas. Em termos orgânicos, foi atribuído à FCCSE um número de créditos fixo

145 No último Catálogo disponibilizado (cf. nota *supra*), Desvio ou Erro tem o código FCC01-18. O que indica que a sigla FCCSE tem sido encurtada para FCC na UMA, sendo corrente falar em “uma FCC”.

146 Recordar-se, aqui, o comentário de uma aluna de Biologia que explicou ter pensado, pelo título, tratar-se de uma unidade curricular de Matemática e que apenas compreendeu estar relacionada com a Língua Portuguesa quando teve conhecimento do subtítulo.

(7,5 ECTS), distribuído por 28 horas de ensino teórico, outras 28 teórico-práticas e 21 horas de orientação tutorial, para as turmas: A – regime geral e B – regime pós-laboral, alunos de 1.º ano inscritos no 1.º semestre. De início, ou seja, em 2007-2008 e 2008-2009, a docência foi assegurada, num sistema modular, por dois docentes da área da Linguística: Helena Rebelo e Thierry Proença dos Santos. Nos anos seguintes, devido a questões de distribuição de serviço docente, passou a ser mantida, em exclusivo, pela docente.

### 3. A unidade curricular: da sinopse à avaliação

Como se disse, o pressuposto inicial da criação de Desvio ou Erro seria levar os alunos a analisarem textos publicados e a pensarem a linguagem usada na produção discursiva, nos mais diversos tipos de escrita, para chegar à própria produção textual. Abordar-se-iam diversos géneros, desde os literários aos textos não literários, incidindo, particularmente, no texto jornalístico, já que contempla uma vasta gama textual, da crónica à notícia breve. Pretendia-se, assim, que esta abordagem propiciasse a reflexão linguística, através dos usos, da norma, dos desvios e dos erros. É o que evidencia a sinopse concebida, aquando da criação da unidade curricular.

#### 3.1. Sinopse: a intenção formativa

O primeiro passo para a concretização da intenção de criação desta FCCSE foi a de redigir uma sinopse, dando conta do que se pretendia. Isso é evidente, por exemplo, no seguinte excerto do original:

Para formar bons profissionais, qualquer que seja a área, pressupõe-se a clara distinção entre o registo oral e o escrito, um domínio aceitável da norma linguística

e o uso adequado da acentuação, da ortografia, da concordância e da pontuação da Língua Materna, treinando a capacidade de revisão. Com esta unidade de ensino geral, *Desvio ou Erro. Problemas na Escrita da Língua Portuguesa*, auxiliar-se-á o universitário na consciencialização dos desvios e dos erros linguísticos mais elementares, a fim de os ultrapassar, no sentido de lhe facultar conhecimentos requeridos por todas as áreas do conhecimento.

No sentido de chegar a esse propósito, pretendido por qualquer cidadão qualificado, era indispensável passar por todo um processo de análise da produção linguística de outrem e própria, já que os erros abundam em ambas. Corrigir as falhas dos outros deveria auxiliar na emenda das próprias. Pretendia-se uma reflexão linguística aprofundada sobre o erro linguístico. Lê-se isso mesmo no seguinte excerto da sinopse:

São recorrentes erros como os seguintes: “se escrever-mos” ou “eles saiem”. Deste modo, torna-se evidente a premência do seu estudo. Será necessário treinar diversas técnicas para um reforço nesta área da aprendizagem da Língua Portuguesa. As falhas nas concordâncias são um problema constante que os falantes universitários não descobrem sem ajuda profissional. A tendência para alongar a extensão da frase leva ao distanciamento entre elementos que devem concordar. Este aspecto requer um estudo intenso da sintaxe portuguesa, assim como da morfologia e da sua pragmática. A prática da pontuação é uma exigência cada vez maior no ensino universitário, onde se tem olvidado. A devida colocação dos sinais de pontuação

tem-se revelado uma dificuldade crescente para os universitários que, ao tomarem consciência da sua importância, vão paulatinamente melhorando a sua competência nesta área fundamental para quem deve ocupar um lugar de destaque na sociedade. Usar-se-ão como materiais de apoio práticos, dicionários, livros de estilo e toda a bibliografia específica desta área do saber.

Portanto, como se pode constatar, esta unidade curricular sempre quis o tratamento da questão do erro linguístico, num plano positivo e construtivo. Visava-se, por um lado, motivar o jovem universitário para prestar atenção às interferências do registo oral no escrito e, por outro, pela frequente confusão entre as realizações regionais e as da norma, chegar a um conhecimento prático e específico da importância dos níveis de língua. Todos sabem que as circunstâncias discursivas condicionam a comunicação, mas nem todos se dão conta que são, sobretudo, os detalhes linguísticos que fazem a diferença: as formas de tratamento, o uso (ou não) da primeira pessoa do singular, o emprego do imperativo, etc. Estes assuntos têm de ser tratados com exercícios e abordagens expositivas para que o conhecimento passe da teoria à prática.

### 3.2. Os conteúdos programáticos

Na génese da FCCSE, os conteúdos foram organizados em quatro tópicos centrais, indo da teoria à prática: 1) Noções: Desvio ou Erro, 2) Ortografia, 3) Oralidade vs. Escrita e 4) Técnicas de Expressão Escrita e de Revisão. Estes pontos fulcrais pretendem evidenciar uma progressão lógica em termos de ensino-aprendizagem. Partindo do geral para o específico, facultam-se, primeiro, nos pontos 1 e 2, as ferramentas a quem não as possui e quem as domina (o que é raríssimo) tem a ocasião de as reavivar. Posteriormente, nos pontos 3 e 4, passa-se ao treino siste-

mático do uso das ferramentas, nomeadamente na análise dos enunciados. Assim sendo, o programa divide-se em duas partes, uma é constituída pelos pontos 1 e 2, enquanto a outra o é pelos 3 e 4. Esta repartição é funcional e permite formar dois blocos distintos, ajudando, o primeiro, a adquirir ou desenvolver competências para o segundo, se o estudante colaborar com um trabalho regular individual (o que também se nota ser muito raro). Compreende-se essa ideia com a descrição sumária dos diversos temas e subtemas dos conteúdos programáticos.

O ponto 1, que se quer introdutório, subdivide-se ele próprio em quatro subtópicos: **1.1) A Língua Portuguesa ao longo dos tempos**, revisita-se a história da língua materna para compreender a sua existência no século XXI, percebendo que a norma de hoje nem sempre existiu e entendendo que se formou com usos, desviantes e errados; **1.2) Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa**, sintetizam-se todos os conhecimentos adquiridos, quer no âmbito da Fonética, da Fonologia, da Morfologia, da Sintaxe, da Semântica e da Pragmática, entre outras disciplinas dos Estudos Linguísticos; **1.3) Norma vigente e desvios linguísticos**, aborda-se a linguagem literária de modo incipiente, entendendo-se o texto literário como uma área de estudo que pode interessar à Linguística, que trabalha as variedades linguísticas, incluindo a normativa; **1.4) Linguística e Literatura: perspectivas distintas**, procura-se diferenciar a nível científico a Linguística da Literatura que, no ensino pré-universitário, se confundem nas aulas de Língua Portuguesa. Pela vastidão de conteúdos, este primeiro ponto, geral e de revisões, requer muito estudo por parte dos alunos, essencialmente dos que nunca deram importância aos conteúdos referidos nos anos escolares subsequentes. Pela novidade, os dados da transcrição fonética, sumariamente tratados, causam ou interesse ou desinteresse, sendo, provavelmente, o assunto do ponto 1 e dos Estudos Linguísticos que mais curiosidade suscita, a par da síntese relativa à História da Língua Portuguesa. Quanto ao ponto 2, centrado na Ortografia, os três subtópicos: **2.1) Exigências da correcção ortográfica: letras e sinais gráficos**; **2.2) Português Europeu e Português do Brasil** e **2.3) Acordos Ortográficos** permitem ao universitário tomar consciência das regras gráficas que se foram estabelecendo ao longo dos séculos e compreender as razões para as divergências ortográficas existentes no Português, nomeadamente

entre o designado “Português do Brasil” e o conhecido como “Português Europeu”.

O ponto 3, subdividido em quatro subtemas: **3.1) Comunicação: língua, fala e discurso**; **3.2) Variação social: níveis de língua, situação e contexto**; **3.3) Variação geográfica e Lusofonia** e **3.4) Particularidades do registo regional madeirense**, possibilita a reflexão em torno da realidade linguística quotidiana dos estudantes, a fim de compreenderem os próprios usos e os alheios. Faculta-se aqui material que leve o estudante a tomar consciência do seu desempenho, face ao que aprendeu nos pontos 1) e 2). Esta vertente prática e dinâmica é reencontrada no ponto 4), nomeadamente nos tópicos com que se forma: **4.1) Idiolecto e competência linguística**; **4.2) Texto: orgânica geral, tipologia e adequação** e **4.3) Revisão automática e revisão manual**. Este último ponto do programa é o culminar das aprendizagens, aplicando-se, então, todos os conhecimentos adquiridos. Os estudantes são colocados frente a frente com textos onde devem assinalar usos desviantes ou errados, explicando-os metalinguisticamente. O exercício revela-se um desafio e obriga o estudante a uma análise da própria produção linguística, sobretudo em termos de expressão. O exercício é sentido como exigente pela maioria dos estudantes.

### 3.3. A finalidade de Desvio ou Erro

A unidade curricular quis, desde o início, contribuir para o perfil de formação de um licenciado, especialmente quanto à “Competência comunicativa nos domínios da oralidade e da escrita, incluindo o domínio das atitudes”; ao “Desenvolvimento das autonomias, do espírito crítico e da capacidade de associar conteúdos adquiridos nos domínios de produção cultural, regional, nacional, europeia e intercultural”, assim como ao “Domínio de instrumentos e metodologias de análise, produção e formação contínua nos domínios da Comunicação em geral, da Cultura e da Sociedade do Conhecimento” (cf. página do curso de Ciências da Cultura em [www.uma.pt](http://www.uma.pt)).

Portanto, no ponto 1), visa-se: “Rever noções fulcrais e basilares de Língua Portuguesa. Identificar erros correntes no uso quotidiano da Língua Portuguesa.



Consciencializar-se da existência de desvios linguísticos recorrentes na escrita da Língua Portuguesa. Desenvolver competências linguísticas, a nível fonético, lexical, morfológico, sintáctico e pragmático. Conceber materiais didácticos pessoais”. No 2) pretende-se que o estudante seja capaz de: “Reflectir sobre a importância da acentuação, da ortografia, da concordância e da pontuação para a conveniente utilização da Língua Portuguesa. Exercitar aspectos específicos relacionados com a acentuação, a ortografia, a concordância e a pontuação. Exercitar a produção de textos em língua materna, de registo apropriado e escritos em português escrito.” No 3) almeja-se que consiga: “Compreender a interferência da oralidade na escrita. Adequar a capacidade comunicativa do ponto de vista oral e escrito a contextos distintos. Reflectir sobre as particularidades da Língua Portuguesa falada na Região Autónoma da Madeira. Recorrer a materiais de apoio para aperfeiçoar a oralidade e a escrita.” Finalmente, espera-se que possa: “Compreender a necessidade da revisão de textos produzidos em diversos meios, incluindo os profissionais. Corrigir gralhas usuais na produção escrita da Língua Portuguesa. Intensificar o contacto com instrumentos de trabalho e vários materiais de apoio à revisão de textos. Aperfeiçoar o trabalhar com rapidez, ritmo e economia de esforço. Desenvolver a auto-observação e a auto/hétero-correção.”

Num semestre, o primeiro do curso e, simultaneamente, o da transição do ensino pré-universitário para o universitário, perante os conteúdos programáticos de Desvio ou Erro e os objectivos traçados, o estudante tem de passar por uma fase de adaptação que não o ajuda. Está habituado a ter um manual e a decorar matérias, e nada disso se pretende aqui. Na quase totalidade dos casos, os estudantes não trazem o hábito de se debruçarem sobre a Língua Portuguesa como matéria a estudar. Pensam que apenas há certezas, não existindo matérias discutíveis. Torna-se visível que alguns têm grandes dificuldades na adaptação, enquanto outros o conseguem mais facilmente. Uma larga maioria nunca consultou uma gramática da Língua Portuguesa, conhecendo para o efeito, unicamente, as páginas finais dos manuais usados no ensino pré-universitário. Para os dicionários, sucede basicamente o mesmo. Quando têm um, é uma versão de bolso reduzida, por ser escolar. Não imaginam que as definições podem variar de dicionário para dicionário.

### 3.4. Uma metodologia dialogante

Acredita-se, firmemente, que a metodologia seguida pelos helenistas e enraizada, por exemplo, nas obras de Platão é a mais adequada para um ensino universitário no século XXI, se se quer que seja de qualidade. Valoriza-se a ideia de que tudo parte de perguntas às quais se quer responder, num ambiente dialogante entre quem ensina e quem aprende. O aprendiz pode expressar dúvidas e incertezas, sem ter medo do ridículo, porque tudo é passível de ser questionado. É a própria Ciência que o evidencia. Constrói-se, portanto, esta possibilidade com o aluno, individualmente. Embora integre turmas numerosas, permite-se que cada um faça o seu próprio caminho, mesmo se tudo é diferente do Ensino Secundário.

Consequentemente, em termos globais, alguns dos métodos de ensino previstos são a exposição, a leitura comentada de textos técnicos, a realização de fichas de leitura, a discussão temática com a problematização de diversas questões, abrindo, ordeiramente, o diálogo a todos os intervenientes, a análise conjunta da informação recolhida, a execução individual de exercícios linguísticos sistemáticos. A resolução destes exercícios é, com frequência, realizada no quadro quer pela docente quer pelos discentes, à vez, dando a todos a oportunidade de revelarem conhecimentos e aprendizagens, dúvidas e certezas, erros e usos inapropriados que provoquem a reflexão.

### 3.5. Alguma bibliografia

As indicações bibliográficas facultadas no programa relacionam-se com cada ponto dos conteúdos programáticos. Comportam referências maiores e consagradas da Língua Portuguesa, de consulta esporádica e pontual, como o *Compêndio de Gramática Histórica da Língua Portuguesa (Fonética e Morfologia)* de José Joaquim Nunes, a *Teoria da Linguagem. Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas* de José G. Herculano de Carvalho, a *Gramática da Língua Portuguesa* de Pilar Vázquez Cuesta e Maria Albertina Mendes da Luz, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha e Luís F. Lindley Cintra e

a *Gramática da Língua Portuguesa* de Maria Helena Mira Mateus *et alii*. Incluem, ainda, dicionários gerais (ACADEMIA e HOUAISS) e técnicos (DUBOIS). Para as referências específicas, a fim de aprofundar assuntos concretos interligados com os temas aflorados ou analisados em aula acerca da Língua Portuguesa, facultam-se, por exemplo, *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise* de Inês Duarte, (com a colaboração de Maria João Freitas), *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português* e “Os Estudos de Linguística Portuguesa em Portugal”, ambos os títulos de Jorge Morais Barbosa, *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português* de Joaquim Fonseca, *Ouvir Falar. Introdução à Fonética do Português* de Maria Raquel Delgado Martins e, dirigida por esta autora, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Conta-se, igualmente, com “Algumas Particularidades do Português Falado no Funchal” de Ernesto d’Andrade (Pardal) para fazer uma incursão nas particularidades linguísticas madeirenses. No sentido de abordar questões mais precisas do âmbito da Geografia Linguística, sobretudo para evitar interferências do registo oral no escrito, facultam-se, entre outros títulos relacionados com o Arquipélago da Madeira, por um lado, as dissertações de licenciatura (*Porto Santo. Monografia Linguística, Etnográfica e Folclórica* de Maria de Lourdes Oliveira Monteiro (Dos Santos Costa) e *Os Falares da Calheta, Arco da Calheta, Paul do Mar e Jardim do Mar* de João da Cruz Nunes) e, por outro, alguns dos vocabulários madeirenses mais conhecidos (*Palavras do Arquipélago da Madeira* de Emanuel Ribeiro, *Vocabulário Madeirense. Vocabulário Popular do Arquipélago da Madeira. Alguns Subsídios para o seu Estudo* do P<sup>c</sup>. Fernando Augusto da Silva e *Ilha da Madeira. II. Estudos Madeirenses* de Eduardo Antonino Pestana. Neste âmbito, recomendam-se, também, a obra *Estudos de Dialectologia Portuguesa* de Luís Filipe Lindley Cintra e o conjunto de gravações sonoras *Português Falado. Documentos Autênticos. Gravações áudio com transcrição alinhada. Angola, Brasil, Cabo Verde, Goa, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste* do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Aliás, a partir desta referência propõe-se aos alunos um trabalho prático individual. Consiste na gravação de um idoso nativo a contar uma breve história, transcrevendo-a, posteriormente, como foi dita. Este trabalho tem permitido uma reflexão pessoal sobre a linguagem oral e as suas diferenças, quando passada para o registo escrito.

Tenta-se, assim, amiúde interligar a bibliografia com os tópicos do programa. Além disso, estas indicações *supra* referidas e que integram um elenco mais vasto são complementadas, no decorrer das aulas, com outras referências.

Apesar de se facultar, desde a primeira aula, uma vasta lista de obras, tem-se constatado existir pouco interesse por parte do estudante de 1.º ano, recém-chegado à universidade, para a sua consulta. O aluno revela aversão à leitura individual de livros técnicos do âmbito da língua materna, habituado que está a ter um manual. É um desafio constante levá-lo a ter curiosidade por questões linguísticas tratadas por especialistas e fazer com que leia as referências bibliográficas, vendo-as como preciosos materiais de apoio à reflexão metalinguística. Pela experiência que se tem, quer na FCCSE de Desvio ou Erro, quer noutras unidades curriculares, o estudante universitário tipo, seja de 1.º ou dos restantes anos, lê muito pouco, para não dizer nada. Prefere apoiar-se nos parcos apontamentos próprios ou alheios, frequentemente distorcidos das matérias tratadas em aula. Resta, portanto, questionar-se sobre este cenário que, pelo que é comum ouvir, não é específico da FCCSE de Desvio ou Erro, e que prejudica a qualidade do ensino. Fica, no ar, uma pergunta anualmente recorrente. Para que serve facultar uma vasta bibliografia, se o estudante universitário não tira proveito dela?

Há alguns anos que se tem visto prevalecer a consulta da *internet* para a aquisição da informação científica. Sobrepõe-se a muitas referências publicadas e disponibilizadas nas bibliotecas. Quando mal aplicadas, estas pesquisas resultam, por vezes, em paráfrases de conteúdos e plágio de outros, o que o Ensino Secundário parece tolerar na feitura de trabalhos. Para impedir a reprodução destes comportamentos, preferindo-se sensibilizar o aluno para o espírito crítico da investigação científica, evita-se a realização de trabalhos de investigação na FCCSE, já que é uma unidade curricular de 1.º ano e do 1.º semestre, não havendo ainda um espírito científico apurado. Em alternativa, contribuindo facultativamente para a avaliação, propõe-se durante alguns anos a realização de uma ficha de leitura de uma obra disponibilizada no programa. Era tão raro haver alunos que a quisessem elaborar que se acabou por a excluir dos elementos de avaliação.

### 3.6. A Avaliação dos estudantes e da FCCSE

Quanto à avaliação dos estudantes, a classificação final resulta da média dos valores obtidos em duas frequências obrigatórias, valendo, cada uma, 200 pontos. Como elemento facultativo, já houve uma ficha de leitura, que não interessava aos alunos. Preferiam concentrar-se nas duas frequências. O primeiro elemento de avaliação abarca as partes 1 e 2 dos conteúdos programáticos e o segundo as partes 3 e 4. Este modelo de avaliação tem sido seguido pela impossibilidade de fazer uma avaliação contínua devido ao elevado número de inscritos anualmente (cf. Tabela 1)<sup>147</sup> e pelo facto de a docente ter mais unidades curriculares que, também elas, requerem uma avaliação. O número de alunos tem ido dos 59 (2012-2013) aos 85 (2011-2012), neste sete anos de existência da FCCSE. A maioria sempre foi do curso de Ciências da Cultura. Aliás, há dois anos que o é em exclusivo. Contudo, já houve estudantes da área das Artes, da Educação Física e da Biologia. Formavam, todos eles, com conhecimentos díspares, um grupo bastante heterogéneo, numa mesma turma. A distribuição de serviço docente nunca contemplou a hipótese de os separar em grupos menores para viabilizar um ensino de maior proximidade, o que critérios exigentes de qualidade ditariam.

Anos (duração)	Anos académicos	Alunos inscritos
1.º	2007-2008	83
2.º	2008-2009	69
3.º	2009-2010	71
4.º	2010-2011	71
5.º	2011-2012	85
6.º	2012-2013	59
7.º	2013-2014	63

147 Os dados relativos aos alunos inscritos constam das listagens de alunos disponibilizadas pelo SIDOC, sistema de *internet* com registo interno da UMA.

As aulas teóricas e as teórico-práticas comportam, à partida, o mesmo número de alunos, não havendo, nestas últimas, nenhum desdobramento. Isto é, evidentemente, contraproducente. Em aulas com uma componente teórico-prática, este factor revela a falta de condições para se poder ajudar cada aluno a resolver dificuldades, o que seria indispensável no sentido de consolidar conhecimentos quanto a matérias ligadas à língua materna. Portanto, em relação às aulas teóricas, as teórico-práticas não têm menos alunos para se poder, aí, acompanhar individualmente cada estudante, embora se tentem arranjar, constantemente, estratégias, a fim de ultrapassar este obstáculo, já que a quantidade é inimiga da qualidade. Os exercícios práticos com resolução individual por parte dos alunos é uma delas (cf. Metodologia). Um a um, aula a aula, os alunos vão sendo interpelados, ficando-se disponível para solucionar dúvidas através de *mail* e no horário de atendimento, ou seja, de orientação tutorial.

É necessário ter em conta que o número de alunos inscritos na FCCSE de Desvio ou Erro, pese embora a indicação definitiva da Tabela 1, é variável ao longo do semestre. Isso acontece devido, em primeiro lugar, às três fases de candidatura de acesso ao Ensino Superior. Indo a última até sensivelmente meio do semestre, faz com que os alunos da 3.ª fase “falem” a um grande número de aulas. Depois, há desistências e mudanças de curso durante algum tempo. Finalmente, os alunos extraordinários inscritos vão presenciando as aulas consoante a altura em que obtêm resposta ao seu requerimento de frequência e inscrição, não estando todos desde o início. Esta movimentação constante de alunos é prejudicial à aprendizagem e ao ensino, sobretudo para quem não tem a possibilidade de estar presente desde a primeira aula, determinante e basilar para a aprendizagem. Além de outras informações indispensáveis, é nessa sessão que se faculta o programa. Assim, a FCCSE é condicionada por toda uma envolvimento repleta de obstáculos. Há dificuldades em mudar o sistema. É uma evidência.

#### 4. Um balanço geral do processo

O todo, como se sabe é constituído pelas partes. De modo que, a par de um balanço parcial das FCCSE's, que cada docente tem de fazer, globalmente, impõe-se um de todo o Processo de Bolonha e da Educação Liberal que se quis implementar na UMa. Cerca de sete anos de aplicação da transformação radical de um sistema, que, no fundo, com a prática diária, se pode dizer que pouco mudou, é um tempo largamente suficiente para fazer uma revisão. Convém acertar pormenores para recolocar o processo no percurso que se desejava trilhar: a qualidade do ensino e da investigação científica. Acabar com a formação geral proposta nas FCCSE's, como parece estar a suceder, não parece ser a solução.

Avaliando, brevemente, esta experiência possibilitada, em boa hora, pelo Processo de Bolonha e pela Educação Liberal, conclui-se que o sonho nem sempre é cor-de-rosa, em parte pelas condições que são facultadas para a aprendizagem. Pelas mais diversas razões, as circunstâncias concretas para aplicar um ensino de qualidade almejado por todos, desde o legislador ao docente universitário, não são criadas. É indispensável concluir que mudar os nomes às coisas não é mudar as coisas. Terá o Processo de Bolonha mudado o sistema de ensinar, quando se continuam a sobrevalorizar aulas teóricas em detrimento das práticas? Terá o modelo de Educação Liberal melhorado o sistema de ensino-aprendizagem, mesmo com as FCCSE's? Com as avaliações dos cursos tem-se visto regressar paulatinamente o modelo que destaca uma formação mais específica do que geral, nomeadamente com a não renovação do Catálogo de FCCSE's. Fará sentido uma universidade aberta à formação alargada dos estudantes? Terá a universidade de ser um prolongamento do Ensino Secundário? Deve uma universidade orientar-se pelo mercado de trabalho? Tem de preparar os estudantes, apenas, para uma função específica? Como pode ajudar o estudante a melhorar as suas competências de base, como as ligadas à língua materna, instrumento de trabalho indispensável para qualquer profissional? Muitas são as questões que a experiência de sete anos de ensino de Desvio ou Erro, que, na prática, deixa de ser FCCSE, suscita sobre uma parte e o todo. Esta experiência revela que a quantidade e a qualidade são dificilmente

conciliáveis, assim como o serão o Processo de Bolonha, marcadamente europeu, e a Educação Liberal, intrinsecamente americana.

A Universidade da Madeira é um estabelecimento de ensino europeu e, por ser insular, deveria ser um centro que estabelece pontes com outras academias europeias, incluindo as do mundo inteiro, globalizado. Faria sentido criar uma universidade da Macaronésia, que a UMa integrasse? Poderia a Língua Portuguesa ocupar um lugar de relevo neste organismo? Isso ajudaria os estudantes da UMa a desenvolver competências, inclusive linguísticas, a nível da língua materna e das línguas estrangeiras? Nos 25 anos de existência da Universidade da Madeira, cabe a todos os intervenientes que formam a academia fazer um balanço e a cada um avaliar o que foi feito e o que falta fazer. Para o concretizar, aplicando-a à UMa, julga-se pertinente colocar a questão de Michael Athans "Portuguese research universities: why not the best?", num artigo homónimo que compara o sistema americano que conhece bem, enquanto docente do MIT (Massachusetts Institute of Technology), e o português com o qual contactou por ter sido docente do Instituto Superior Técnico, em Lisboa.

#### Referências bibliográficas

Andrade, E. (1994). Algumas Particularidades do Português Falado no Funchal. In *Actas do IX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística/Coimbra (1993)*, Lisboa: Colibri, pp. 17-29.

Barbosa, J. M. (1994). *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*. Coimbra: Almedina.

Barbosa, J. M. (2002). Os Estudos de Linguística Portuguesa em Portugal. In Leodegário A. de Amarante Filho (org.), *Congresso Internacional de Lexicografia e Literaturas no Mundo Lusofónico (De 17 a 21 de julho de 2000)*. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha, pp. 145-158.

Carvalho, J. G. H. (1983). *Teoria da Linguagem. Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas*, vol. I. Coimbra: Coimbra Editora.

- Cintra, L. F. L. (1995). *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (1995). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/ Verbo.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2005). Lisboa: Temas e Debates / Global Notícias.
- Duarte, I. (com a colaboração de M. J. Freitas) (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dubois, Jean *et al.* (org.) (1974). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.
- Fonseca, J. (1993). *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. R. D. (1998). *Ouvir Falar. Introdução à Fonética do Português*. Lisboa: Caminho.
- Martins, M. R. D. (dir.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. M. *et al.* (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Mateus, M. H. M. *et al.* (2004). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Caminho.
- Monteiro, M. L. O. (1947). Porto Santo. Monografia Linguística, Etnográfica e Folclórica. *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. I, Tomo II, 340-390.
- Monteiro, M. L. O. (1948). Porto Santo. Monografia Linguística, Etnográfica e Folclórica. *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. II, Tomo I, 28-92.
- Monteiro, M. L. O. (1949). Porto Santo. Monografia Linguística, Etnográfica e Folclórica. *Revista Portuguesa de Filologia*, vol. III, 90-151.
- Monteiro, M. L. O. (1950). Porto Santo. Monografia Linguística, Etnográfica e Folclórica. Separata da *Revista Portuguesa de Filologia*. Coimbra: Editora Casa do Castelo.
- Monteiro, O. P. (1998). Em Defesa da Gramática. In Barbosa, J. M. (org.). *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Coimbra: Coimbra Editora, pp. 163-167.

Nunes, J. C. (1965). *Os Falares da Calheta, Arco da Calheta, Paul do Mar e Jardim do Mar*. Dissertação de Licenciatura. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nunes, J. J. (1989). *Compêndio de Gramática Histórica da Língua Portuguesa (Fonética e Morfologia)*. Lisboa: Clássica Editora.

Pestana, E. A. (1970). *Ilha da Madeira. II. Estudos Madeirenses*, reedição organizada por Marina Pestana, Funchal: Câmara Municipal. (Inclui “Recensão crítica do trabalho de Francis Rogers”, *Revista Portuguesa de Filologia*, Coimbra, 1947, vol. I, pp. 223-228 e “A Linguagem Popular da Madeira”, em *A Língua Portuguesa*, Tomo V, Fasc. I-IV, 1939-1940).

*Português Falado. Documentos Autênticos. Gravações áudio com transcrição alinhada. Angola, Brasil, Cabo Verde, Goa, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste* (1997). Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Instituto Camões, em parceria com as Universidades de Toulouse-le-Mirail e de Provence.

Ribeiro, E. (1929). *Palavras do Arquipélago da Madeira*. Porto: Maranus.

Silva, F. A. (1950). *Vocabulário Madeirense. Vocabulário Popular do Arquipélago da Madeira. Alguns Subsídios para o seu Estudo*. Funchal: Edição da Junta Geral do Funchal.

Teixeira, J. (2002). Linguística... para poetas: o papel e as inter-relações das Ciências da Linguagem perante as outras ciências. In *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto – 22-24 de Novembro de 2001*, vol. I. Porto: CLUP, pp. 247-253.

Vásquez Cuesta, P. & Luz, M. A. M. (1988). *Gramática da Língua Portuguesa* (trad. de A. M. Brito & G. de Matos). Lisboa: Edições 70.

#### Legislação e outra documentação

Azevedo, B. (2005, Novembro). Tópicos de apreciação do documento “Projecto de Bolonha”, da Universidade da Madeira.

Costa, J. V. (s/d). «Área de Educação Geral, UMA. Proposta. “O homem de hoje, para amanhã».

Costa, J. C. (2006, abril 11). *Documento Final da Comissão – Processo de Bolonha*, assinado por José Castanheira da Costa.

Decreto-Lei n.º 43 de 22-02-2007. *Diário da República* – 1.ª série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 74 de 24 de Março de 2006, *Diário da República* – I Série - A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 6 de 18-01-2001, *Diário da República*, I Série-A. Ministério da Educação.

Nunes, N. J. & Costa, J. V. (red.) (2005, novembro). Relatório “Projecto de Bolonha”. Universidade da Madeira. Grupo de Bolonha.

Nunes, N. J. (s/d). Respostas à Professora Doutora Jesus Maria Sousa.

Sousa, J. M. (s/d.). “Ideias-chave do documento Projecto de Bolonha (com base em extractos) e questões”.

#### Internet

Athans, Michael (2001). Portuguese research universities: why not the best?. Acedido Junho 6, 2014, em <http://www.math.ist.utl.pt/~jpnunes/PORTUG-RES-mathans.pdf>.

Costa, João Vasconcelos (s/d). Área de Educação Geral, UMa. Proposta. “O homem de hoje, para amanhã”, Acedido Maio 15, 2014, em <http://jvcosta.net/artigos/liberal.html>.

Documento “Processo de Bolonha”. Acedido Julho 7, 2006, em [www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV\\_MOD=MOD\\_GERAL&NV...](http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV_MOD=MOD_GERAL&NV...)

Plataforma electrónica da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Acedido Junho 3, 2014, em <http://www.a3es.pt/>.

*Catálogo Geral - Unidades Curriculares afectas à área Científica FCCSE em vigor para o ano lectivo 2010/2011*. Acedido Junho 6, 2014, em

[http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV\\_MOD=MOD\\_GERAL&NV\\_EAGR=EAGR\\_DOCS&TPESQ=PESQ\\_GER\\_DOC&IdDocumento=327](http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV_MOD=MOD_GERAL&NV_EAGR=EAGR_DOCS&TPESQ=PESQ_GER_DOC&IdDocumento=327).

Cristina Santos Pinheiro

Centro de Artes e  
Humanidades da

Universidade da Madeira

## AUGUSTO ENTRE AS MULHERES: FAMÍLIA E PODER NA CRIAÇÃO DO PRINCIPADO

*Assinalamos com este texto três acontecimentos: o vigésimo quinto aniversário da Universidade da Madeira; o bimilenário da morte de Augusto, o primeiro imperador romano, que faleceu em Nola em 19 de agosto de 14 d. C. e o bimilenário da morte da sua única filha, Júlia, que morreu pouco tempo depois do pai, em Régio, onde foi exilada por adultério. Associam-se, assim, os Estudos Clássicos à celebração da fundação da Universidade da Madeira.*

Se é verdade que por detrás de um grande homem há sempre uma grande mulher, por detrás de Gaio Júlio César Octaviano Augusto, ou ao seu lado, ou à sua frente, houve uma série de mulheres<sup>148</sup>. Da mãe à irmã, das esposas à filha, das netas às sobrinhas, constituiu-se à volta da pessoa do Imperador uma rede de relações familiares, políticas, militares e económicas cimentadas sobretudo nas mulheres da sua família, cujo papel não foi despiciendo na consolidação do papel público do primeiro imperador. Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a importância destas mulheres especialmente desde a sua designação como herdeiro e filho adotivo

148 O indivíduo que conhecemos como Octávio, Octaviano ou Augusto nasceu em 23 de setembro de 63 a. C. Foi-lhe dado, conforme era costume romano, o nome do pai: Gaio Octávio. Quando foi adotado pelo tio-avô, Júlio César, em 44 a. C., assumiu o nome deste, mantendo como adjetivo o nome da família biológica: torna-se, assim, Gaio Júlio César Octaviano. Augusto é um título honorífico que recebe do Senado como forma de distinção, em 27 a. C. Significa “venerável” ou “divino”. Por este motivo, é costume designá-lo com nomes diferentes conforme o momento da sua vida: Octávio, antes de 44; Octaviano, entre 44 e 27; Augusto, desde então. Por uma questão de clareza, designá-lo-emos neste estudo pelo nome que o imortalizou: Augusto.